



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad De Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación
Magíster en Pedagogía para la Educación Superior

**ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN
EL SEGUNDO IDIOMA: UN ESTUDIO A PARTIR DE LOS
RELATOS DE LOS ACTORES PARTICIPANTES DE LA
CLASE DE INGLÉS COMUNICACIONAL DE UNA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

DOCENTE GUÍA: Pedro Sandoval Rubilar
AUTORA: Jimena Chandía Cabas

Chillán, OCTUBRE 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.1. Planteamiento del problema como tal	8
1.2. Justificación del problema como objeto de estudio	9
1.3. Pregunta (s) de investigación	13
1.4. Supuestos de la Investigación	13
1.5. Objetivos	14
1.5.1 Objetivo General	14
1.5.2 Objetivos Específicos	14
1.6. Categorías y subcategorías	15
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	21
2.1. Introducción	21
2.2. Desarrollo del marco teórico	22
2.2.1 Breve reseña histórica de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera	22
2.2.1.1 Enseñanza del Inglés y Habilidades Lingüísticas	25
2.2.2 Habilidades Lingüísticas en Inglés	28
2.2.2.1 Comprensión Lectora	28
2.2.2.2 Comprensión Auditiva	32
2.2.2.3 Expresión Escrita	34
2.2.2.4 Expresión Oral	36
2.2.3 Recursos Didácticos	36
2.2.3.1 Recursos Convencionales	38
2.2.3.2. Recursos Audio Visuales	38
2.2.3.3 Recursos Multimedia	39
2.2.4 Estructura de la clase	39

2.2.4.1 Inicio de la clase	40
2.2.4.2 Desarrollo de la clase	41
2.2.4.3 Cierre de la clase	42
2.3. Conclusiones del marco teórico	43
CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	45
3.1. Fundamentación del tipo de investigación	45
3.2. Explicitación de la unidad de estudio	45
3.3. Explicitación de los sujetos de estudio	46
3.4. Instrumentos de recolección de la información utilizados	46
3.4.1 Entrevista Individual Semi-estructurada	46
3.4.2 Entrevista Grupal Semi- estructurada	47
3.5. Tabla de especificaciones de instrumentos, estamentos, categorías y subcategorías	48
3.6 Análisis de la información	48
CAPITULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	63
4.1. Presentación de los resultados.	51
4.2. Triangulación de resultados a partir de las diversas fuentes de información utilizadas	55
CAPITULO V: INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	
5.1. Respuesta a la pregunta (s) de investigación	63
5.2. Exposición de los aportes de la investigación	65
5.3. Desafíos que surgen desde la investigación al campo de la docencia en la especialidad	66

CAPITULO VI: PROPUESTA PEDAGÓGICA

6.1. Introducción y justificación de la propuesta	68
6.1.2 Objetivos de la Propuesta Pedagógica	70
6.2. Fundamentación Teórica de Aprendizaje Basado en Tareas	71
6.2.1 Aprendizaje basado en tareas (Task Based Learning)	72
6.2.2 Aproximaciones al concepto de tarea	74
6.2.3 Aproximaciones metodológicas	75
6.3 Propuesta Pedagógica	86
6.3.1 Estructura de la clase	87
6.3.1.1 Inicio	87
6.3.1.2 Desarrollo	88
6.3.1.3 Cierre	88
6.4. Propuesta de Planificación de Unidad mediante TBL	91
6.5. Plan de validación de la propuesta	98
6.6. Aportes de la propuesta	101
6. BIBLIOGRAFÍA	103
7. ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto moderno de la educación superior, implica el desarrollo de habilidades lingüísticas comunicativas de forma eficiente en cuanto permiten a los futuros egresados satisfacer las competencias necesarias para enfrentarse al mundo laboral y social en un contexto demandante en asuntos profesionales y académicos. Estas habilidades contemplan tanto las habilidades receptivas, como la comprensión de textos escritos, comprensión de textos auditivos, y las habilidades de producción como la expresión oral y expresión escrita. El desarrollo de éstas merece la implementación de estrategias metodológicas y recursos didácticos que no sólo apunten a una, sino a todas las destrezas que los estudiantes de educación superior deben adquirir.

A raíz de lo antes mencionado, es imperativo considerar la integración total de las cuatro habilidades lingüísticas, que dicho sea de paso, no son comúnmente tomadas en consideración en el aula debido a la baja importancia que se les da a unas más que a otras en la planificación de la enseñanza y por ende en la estructura de la clase de Inglés comunicacional como es en el caso de este estudio diagnóstico.

CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

El ámbito temático de la investigación está referido al acto de la enseñanza y aprendizaje, la que se expresa en el tercer nivel de concreción curricular, es decir en el nivel de aula.

Según señala José Contreras (1994), el proceso enseñanza-aprendizaje se focaliza en la práctica educativa desarrollada en el aula, siendo esto el centro de la práctica social que involucra este proceso, actúa en forma consecuente e interviene en la enseñanza y en su compromiso con la práctica educativa y social a través de la escolarización.

El presente trabajo se centra en las prácticas de la enseñanza del inglés como segundo idioma.

En este escenario, la finalidad última de la práctica de enseñanza del inglés como segundo idioma, es que los estudiantes adquieran las habilidades básicas de comunicación (comprender lo que leen y escuchan y, la expresión oral y escrita).

El profesor debe involucrarse y atender las necesidades de sus estudiantes no sólo en la planificación y diseño de sus clases, sino especialmente en la ejecución de la enseñanza, utilizando métodos que favorezcan el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus alumnos, para que el aprendizaje se desarrolle de mejor manera (Curso de Didáctica General, 2003).

Antecedentes del Problema.

La Universidad del Bío-Bío, en su área de formación general y tributando a la competencia genérica del perfil de egreso del alumnado de la capacidad de comunicarse, ofrece la asignatura de Inglés Comunicacional Elemental I e Inglés Comunicacional II, las cuales son transversales para todas las carreras de la Universidad, a excepción de Pedagogía en Inglés, y son optativas para aquellos alumnos que en este caso, y como se especifica en la descripción de la asignatura en la página de la Universidad, **deseen adquirir y desarrollar las habilidades lingüísticas receptivas y productivas en un contexto de inglés** comunicativo de carácter académico- profesional. Además, existen algunas carreras de la Universidad que incluyeron en su malla curricular la asignatura de Inglés Comunicacional, no como parte de formación general, sino como asignatura obligatoria perteneciente a la carrera. Tal es el caso de carreras como Contador Público y Auditor y Diseño Gráfico por nombrar algunas. La finalidad de esta asignatura es similar a la explicada anteriormente, con la diferencia que es de carácter obligatorio.

Por otro lado, hay algunas carreras que integran dentro de sus contenidos curriculares, la enseñanza del Inglés Técnico como asignatura de carácter obligatoria, lo cual quiere decir que se acote a terminología de su especialidad o disciplina y que además, esto se sustente con una firme base estructural que permita a los alumnos desarrollar competencias lingüísticas con la comunicación de temas asociados a su área de estudio de manera correcta, siguiendo los patrones gramaticales del idioma Inglés. Tal es el caso de las carreras como Ingeniería Civil en Informática o Ingeniería en Recursos Naturales, las cuales cuentan con un programa especial de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés que se enfoca en el uso de textos de estudio en Inglés que aportan significativamente a la adquisición de términos, frases o situaciones de la vida cotidiana y laboral en un ambiente de habla inglesa asociado directamente con su disciplina.

En este contexto diverso, la universidad tiene como propósito, al ofrecer asignaturas de inglés, **desarrollar las habilidades lingüísticas o comunicativas receptoras y productivas en un contexto de inglés**. Sin embargo, algunos de los problemas que enfrentan dichas prácticas para el dominio de las habilidades comunicativas por parte de los estudiantes, se refiere al bajo número de horas dedicadas al desarrollo lingüístico por parte de los estudiantes o de enseñanza, recursos utilizados para la enseñanza, lo poco pertinente de las clases o recursos utilizados por el profesor, o el desarrollo de las habilidades comunicativas por separado o independientes una de las otras. Según William Littlewood, los cuatro campos de habilidad que constituyen la competencia comunicativa deben ser reconocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras. (Littlewood.W , 1981)

1.1 Planteamiento del problema como tal.

En la carrera de Diseño Gráfico de la universidad se busca desarrollar las habilidades comunicativas de sus estudiantes, con énfasis en el dominio de vocabulario técnico especializado para el manejo de catálogos, libros, manuales o software relacionados con el área de diseño.

Es necesario recordar que los alumnos en formación como los egresados, deben tener habilidades comunicativas en inglés, puesto que deben estar informados de las últimas investigaciones y adelantos relacionados con su especialidad, lo que requiere la lectura de textos actualizados, así como uso de software, manejo de portafolios y redes profesionales en su especialidad, la que mayoritariamente se encuentra en lengua extranjera inglés. Bajo esta necesidad, el desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés forma parte esencial de la formación de profesionales de esta área.

El problema entonces se presenta debido a que el programa de la asignatura Inglés Comunicacional para la carrera de Diseño Gráfico en la UBB, no

logra un adecuado desarrollo de las habilidades comunicativas, toda vez, que la experiencia de los docentes en general y, particularmente de Inglés, señala que los estudiantes no comprenden dicho idioma, puesto que mayoritariamente, recurren a versiones en español de programas computacionales y/o instructivos que han sido informalmente traducidas por otros estudiantes, permanentemente, solicitan la traducción en español de textos escritos o hablados en inglés .

Hay un consenso generalizado, que los estudiantes que egresan de la carrera carecen de las competencias lingüísticas en idioma inglés necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en el mundo académico y laboral. En este contexto problemático, el presente estudio busca identificar cómo se enseña el inglés en la clase de Inglés Comunicacional, específicamente ¿qué habilidades lingüísticas se desarrollan o enfatizan en las clase por parte de los profesores?

Dado que entendemos la práctica de enseñanza y aprendizaje como una práctica social (Contreras J., 1994), el estudio pretende responder a dicho problema e interrogantes desde los actores involucrados en dicha práctica, es decir, el Docente y el Estudiante.

Por tanto, el problema se focaliza en saber ¿Qué habilidades lingüísticas se desarrollan o enfatizan, según los docentes y estudiantes, en las clase de Inglés Comunicacional en la carrera de Diseño Gráfico?

1.2 Justificación del Problema como Objeto de Estudio.

“Para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea efectivo al máximo debe convertirse en medio de instrucción para una o más asignaturas del currículo” (Widdowson, 1978)

El interés para la siguiente investigación parte desde el rol del idioma inglés como parte del contenido curricular y al servicio de la carrera de Diseño Gráfico desde una perspectiva interdisciplinaria.

Se presenta como objeto de estudio es el desarrollo de las habilidades lingüísticas, según los docentes y estudiantes, que se enfatiza en las clases de Inglés Comunicacional.

De acuerdo al perfil de egreso la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad del Bío-Bío, prepara profesionales capacitados para generar proyectos creativos e innovadores en las diversas áreas de la comunicación visual y en el manejo de herramientas digitales. Esto le permite desenvolverse en la gestión y producción de diseño gráfico digital, editorial, tridimensional y diseño de imagen. Es un profesional consciente de la necesidad de actualización permanente, asume riesgos en escenarios futuros, trabaja de manera asociativa con otras disciplinas valorando la función del diseño en lo social y económico. Dentro del perfil de egreso de la carrera se aprecia la alusión a la necesidad del desarrollo de competencias lingüísticas en idioma inglés cuando se refiere a la actualización continua de sus conocimientos. La vanguardia en diseño, tanto digital como web, se encuentra fuera del país y corresponde en su mayoría a artículos, manuales, blogs, tutoriales o revistas en inglés.

Además los estudiantes que cursan esta carrera deben tener iniciativa y espíritu emprendedor, capacidad de razonamiento crítico y trabajo en equipo. También, poseer habilidades para sentir, hacer y comunicar a través del diseño creativo. Esto significa que deben ser capaces de integrar grupos de trabajo interdisciplinario tanto dentro como fuera de la universidad. Es aquí en donde el idioma Inglés forma parte importante y esencial de la formación profesional de los estudiantes tanto como herramienta comunicativa como académica y profesional.

La Universidad del Bío-Bío incluyó la enseñanza del idioma Inglés de forma transversal a casi todas las carreras hace ya algunos años y surgió de la necesidad local y nacional de la formación de profesionales competentes, capaces de responder a las demandas de la globalización en el área de comunicación a nivel básico en inglés como lengua extranjera (dominio básico de las cuatro habilidades lingüísticas).

La relevancia a nivel global es el rápido avance en tecnología y la llegada de nuevas propuestas de programación, diseño y manuales desde el extranjero que han hecho que el inglés se presente aún con más fuerza en la vida de los estudiantes y actuales profesionales de la carrera de Diseño Gráfico. El inglés les permite conocer mejor el vocabulario, crear conceptos mediante diferentes programas online. El inglés es necesario para alumnos y diseñadores en cuanto pueden lograr entender manuales, guías y tutoriales sobre estos programas más recientes y por lo tanto les permite mantenerse en la vanguardia de su profesión. Según Penny Ur (1995), leer significa “leer y entender” aclara que un alumno que diga que puede leer pero no entender lo que significa, no es, por lo tanto, leer en ese sentido. Además;

“De acuerdo a Hyland (2004), cada disciplina podría ser vista como una “tribu académica”, con sus propias estructuras internas, sus normas, sus nomenclaturas, sus estructuras de conocimiento y, por supuesto, sus propias formas de investigar, constituyendo, de esta forma, una cultura por separado. Asimismo, se sostiene que dentro de cada una de estas culturas, los individuos adquieren competencias discursivas especializadas que le permiten participar como miembro del grupo. De esta forma, los miembros competentes de una comunidad disciplinar no sólo comparten los conocimientos específicos y las metodologías sino también, y especialmente, la forma de pensar, la forma de construir y de consumir el conocimiento, las normas y epistemologías y, por

sobre todo, las metas típicas y las prácticas disciplinares para alcanzarlas (Bhatia, 2004. P 67-85).”

Siguiendo con la importancia del Inglés, según el Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL en su Volumen II, año 2012 indica que el Inglés es el idioma más empleado como primera o segunda lengua en la actualidad situándolo no sólo como una alternativa o complemento a la formación, sino como una exigencia a nivel personal para lograr un desarrollo completo en distintas etapas de la vida, agrega además el documento que en la actualidad el mundo laboral está más exigente, duro y competitivo y esto ha llevado a que las empresas operen a nivel internacional, haciendo más necesario la adquisición de una lengua extranjera, y el rol de ésta se lo ha llevado el inglés. Haciendo alusión a esto y a la oportunidad que el inglés entrega para optar a mejores cargos, María Angélica Zulic, gerente general de Laborum.com, indicó a través de la entrevista realizada por la revista digital sansanos.cl (2012) que “una persona que tenga dominio del inglés gana 30% más que aquellas que no se manejan en un segundo idioma”.

Todo lo anterior revela la necesidad de que la enseñanza del inglés en la universidad, con fines profesionales y académicos interese a los alumnos a ver más allá y que de paso, el docente esté dispuesto a presentar a los estudiantes las diferentes maneras en la cuales el uso y el aprendizaje de un idioma extranjero puede no sólo ayudarlos a aprobar la asignatura, sino también a integrar un número no menor de factores que favorezcan su vida académica y profesional como futuros egresados.

1.3 Preguntas de Investigación.

La principal pregunta que pretende dar cuenta el estudio es: **¿Qué habilidades lingüísticas se desarrollan o enfatizan, según los docentes y estudiantes, en las clases de Inglés Comunicacional en la carrera de Diseño Gráfico?**

Coherentemente con ello, el estudio plantea las siguientes preguntas concretas para poder dar respuesta a la interrogante anterior:

1. ¿Qué tipo de Habilidades Lingüísticas o Comunicativas se enfatizan o se desarrollan, con el *tipo de recurso didáctico utilizado* en la clase de Inglés Comunicacional?
2. ¿Cuál o cuáles Habilidades Lingüísticas o Comunicativas, se priorizan según la *estructura de la clase ejecutada* en Inglés Comunicacional?

1.4 Supuestos de la Investigación.

Los principales supuestos del estudio son:

- La práctica de enseñanza y aprendizajes son prácticas sociales.
- Al ser prácticas sociales, son los actores educativos los principales agentes que dotan de sentido a dichas prácticas.
- Dichos sentidos se verbalizan mediante el relato de sus experiencias en el aula. En el presente estudio, son los relatos de sus experiencias en la clase de Inglés Comunicacional.

- En particular, el sentido u orientación de la clase de inglés, según esos relatos, estarían centrado en el desarrollo de una habilidad comunicativa, por sobre el desarrollo integrado de las cuatro habilidades comunicativas. Específicamente se asume, que la clase de Inglés Comunicacional, se desarrolla la Lectura y Comprensión Lectora por sobre las Habilidades de Comprensión Auditiva, Expresión Oral y Escrita.
- Que dicho énfasis en la Lectura de hace ceñido al enfoque gramatical de la enseñanza del inglés, descontextualizado del vocabulario particular de la profesión de Diseño Gráfico.

1.5 Objetivos.

1.5.1 Objetivo General:

- Inferir las habilidades lingüísticas que se desarrollan o enfatizan en la clase de Inglés Comunicacional, según los relatos de los docentes y estudiantes de la clase de Inglés Comunicacional.

1.5.2 Objetivos específicos:

- Describir la o las Habilidades Lingüísticas o Comunicativas que se enfatiza en la clase de Inglés Comunicacional.
- Relacionar el tipo de recurso didáctico empleado en la clase de Inglés Comunicacional y el tipo de habilidad Lingüísticas o Comunicativas que más potencia para su desarrollo.
- Describir la estructura de la clase, a partir de los relatos, en función de las habilidades Lingüísticas o Comunicativas que más se favorece.

1.6 Categorías y sub-categorías.

Categoría A: Habilidades Lingüísticas.

Definición conceptual:

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, las habilidades o destrezas lingüísticas hacen referencia a la forma en la que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo a los modos de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

Esta categoría se desglosa en las siguientes sub-categorías:

Sub-categoría A.1: Lectura y Comprensión Lectora

Definición conceptual:

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la comprensión lectora es una habilidad lingüística la que se refiere al discurso escrito que abarca el proceso de interpretación de textos que parte desde la decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y valoración personal, tal como elucida Grellet (1981), citado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, «la lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él».

Sub-categoría A.2: Comprensión Auditiva

Definición conceptual:

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la comprensión auditiva es una habilidad lingüística que se refiere a la interpretación del discurso oral. Intervienen procesos lingüísticos que abarcan la interpretación de discurso a partir de la decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y valoración personal, por lo que además de su carácter receptivo requiere la participación activa del oyente.

Sub-categoría A.3: Expresión Escrita

Definición conceptual:

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la expresión escrita es una habilidad lingüística que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La habilidad de expresión escrita contempla además de lenguaje verbal, elementos no verbales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Una de sus funciones es la de dejar constancia de hechos que han ocurrido o bien hechos que van a ocurrir.

Sub-categoría A.4: Expresión Oral

Definición conceptual:

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la expresión oral es la habilidad lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que no sólo abarca un dominio de la pronunciación, del léxico y gramática de la lengua meta, sino también conocimientos socioculturales y pragmáticos.

Categoría B: Recursos Didácticos

Definición conceptual:

Existe una diversidad de terminología y definición del mismo que cada autor da un significado específico al concepto (Cabero, 2001). Sin embargo, en el presente estudio, asumimos la definición de Cebrián (Citado en Cabero, 2001:290) como “Todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum”.

Por otro lado, también existe una diversidad de taxonomías o clasificaciones de los recursos, no obstante para el presente estudio se optará por clasificarlos como: recursos convencionales, audio-visuales y multimedia.

Sub-categoría B.1: Recursos Convencionales

Definición conceptual:

Son aquellos materiales (recurso, objetos) que tradicionalmente se han utilizados para transmitir a los alumnos contenido o habilidad a enseñar. En otras palabras, son aquellos recursos, materiales u objetos que se han empleados frecuentemente desde hace tiempo en el proceso enseñanza y aprendizaje.

En este tipo de recurso se encuentran la mayoría de los materiales impresos: libros, fotocopias, periódicos, guías, pizarra, etc.

Sub-categoría B.2: Recurso Audio-Visuales

Definición conceptual:

Son aquellos materiales (recurso, objetos) que ocupan el sentido auditivo y visual al mismo tiempo como principal canal para transmitir a los alumnos contenido o habilidad. En otras palabras, son aquellos recursos, materiales u objetos que ocupan el sentido visual y auditivo como principal canal de comunicación entre el profesor y el estudiante.

En este tipo de recurso se encuentran la combinación de los recursos convencionales y auditivos, más los videos, televisión, películas, etc.

Sub-categoría B.3: Recurso Multimedia

Definición conceptual:

Se entiende por aquellos recursos que integran diversos elementos textuales, ya sea en forma secuenciada o hipertextual, con elementos

auditivos, visuales o auditivos (gráficos, sonido, vídeo, animaciones, etc.), que habitualmente se encuentran en internet, software, etc.

Categoría C: Estructura de la clase

Definición conceptual:

Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2007), toda clase se estructura en torno a tres momentos: **inicio, desarrollo, cierre**. Si bien todos ellos son parte de un mismo acto continuo de enseñanza, cada uno de ellos tiene su propio sentido y finalidad. Por tanto, para el presente estudio, estructura de la clase se entenderá con una práctica continua en un tiempo determinado, en que se manifiestan tres momentos distintos con sus propias características y finalidad didáctica: inicio, desarrollo y cierre.

Sub-categoría C.1: Inicio

Definición conceptual:

Se trata del comienzo de clase donde el docente debe procurar explicitar la finalidad (aprendizajes esperados, objetivo o metas) de la clase o, en otras palabras, indicar que se espera que aprendan los estudiantes en el transcurso de la clase ejecutada. También, es el momento donde se relaciona la finalidad de la clase con los conocimientos previos de los estudiantes, la relevancia de ellos y su relación con otros aprendizajes, habilidades o contenidos de la misma asignatura u otras. Finalmente, se espera que los profesores explicitan los mecanismos de evaluación o cómo se evaluará el logro de los aprendizajes esperados (MINEDUC., 2007)

Sub-categoría C.2: Desarrollo

Definición conceptual:

Se trata del momento dedicado a la interacción entre el docente y estudiante de forma directa (interacción oral), así como indirecta, es decir, mediada por los recursos y las actividades que debe realizar el estudiante y supervisada por el docente. Básicamente, en este momento se espera que el alumno ejecute una actividad con recursos didácticos que les permitan ensayar, experimentar o prácticas a objeto de la apropiación del aprendizaje definido al inicio de la clase. En síntesis, se trata de un momento en que los alumnos trabajan en torno al logro del aprendizaje definido al inicio, siendo la tarea principal del docente, proveer recurso y actividades que faciliten el aprendizaje y, al mismo tiempo, guiar, supervisar y orientar a sus estudiantes. (MINEDUC., 2007)

Sub-categoría B.3: Cierre

Definición conceptual:

Es el momento que se deben reforzar y anclar los aprendizajes, mediante responder dudas e inquietudes de los estudiantes en torno al aprendizaje esperado producto de la actividad desarrollada (momento de desarrollo); también de focalizar las ideas principales del trabajo y el aprendizaje. Por último es el momento de evaluar y retroalimentar a los estudiantes en torno al logro por parte de ellos del aprendizaje esperado, así como de estimular la profundización del mismo fuera de la clase desarrollada (MINEDUC, 2007)

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

Debido a la situación global actual, la educación superior tiene como una de sus metas dar un enfoque contextualizado a la enseñanza de las distintas áreas del currículum. La situación actual demanda profesionales más competentes, capaces no sólo de satisfacer las competencias propias de su profesión sino que también de adquirir y manejar herramientas que le permitan realizar un desempeño laboral de mejor calidad. Entre estas competencias se encuentra la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el contexto del desarrollo y avance incansable de la ciencia y la tecnología en información y los conocimientos, las cuales forman parte activa de las actividades con las que los estudiantes deben lidiar día a día para el desarrollo de sus actividades profesionales y académicas. Las probabilidades de conseguir el éxito en estas y otras actividades relacionadas con los retos que impone el mundo moderno, dependen en gran parte de la enseñanza del idioma inglés como ente integrador en el proceso de formación de profesionales. Una adecuada estrategia de enseñanza, que favorezca la integración de las cuatro habilidades lingüísticas o comunicativas, resulta indispensable para el logro del dominio de la lengua inglesa como segundo idioma.

Reiterando el rápido avance de la tecnología, informática y comunicación y relacionando esto con la carrera de Diseño Gráfico, no se puede sino dar relevancia a las habilidades que deben ser desarrolladas en inglés, es decir, las habilidades lingüísticas básicas que permiten la comunicación en este idioma. En el siguiente trabajo se verán expuestos los énfasis de la enseñanza del inglés en relación a las habilidades, mediante los relatos de los actores.

2.2 Desarrollo del Marco Teórico

2.2.1 Breve reseña histórica de La enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

A través de la historia de enseñanza de idiomas, se han implementado distintos métodos para la enseñanza de idiomas como lengua extranjera que fueron dando respuesta a una variedad de preocupaciones y circunstancias. Al comienzo, el método más utilizado hasta finales de la década de los veinte, se basó en el aspecto organizador de la gramática con el llamado Método Gramática – Traducción, el cual reflejaba una visión académica y tradicional de la lengua y su estudio, las características de este método están descritas por Stern en la siguiente cita:

“El objetivo de las lengua extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio. Con este método de estudio de una lengua, nos acercamos primero a ella a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para seguir después con la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos a y desde la lengua objeto. Por tanto, se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es poco más memorización de reglas y datos con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis. “La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua” (1983).

Otras características descritas por Howard (Howard ,1984 citado en Richards, 1986) destacan que la mayor parte de la lección se dedica a la traducción de oraciones, pone énfasis en la corrección, la gramática se enseña de manera deductiva, se utiliza la lengua materna como medio de enseñanza para explicar nuevos elementos. El método Gramática- traducción dominó la

enseñanza de lengua extranjera en Europa desde 1840 hasta 1940, y con modificaciones, continúa en la actualidad usándose ampliamente en nuestro país.

Pasado el tiempo y con el aumento en las relaciones diplomáticas entre países europeos, se desarrolló paulatinamente una oposición a este método. Nuevos enfoques sobre la enseñanza de una lengua extranjera empezaron a surgir. De este modo, Gouin (1831-1896) le atribuye importancia a la necesidad de presentar nuevos elementos de enseñanza en un contexto que haga más claro su significado, además del uso de gestos y acciones que apoyen el significado de los enunciados. Gouin realizó un gran aporte a dos enfoques y métodos de enseñanza, La Enseñanza Situacional de la Lengua y La Respuesta Física Total.

A partir de 1880, surgió de algunos lingüistas europeos Henry Sweet (Inglaterra), Wilhem Viëtor (Alemania) Y Paul Passi (Francia), la necesidad imperiosa de considerar que la forma primaria de la lengua era el habla más que la palabra escrita, fue así como se estableció en 1886 la Asociación Fonética Internacional y se estableció el Alfabeto Fonético Internacional (IPA) que permitía que los sonidos de la lengua inglesa pudieran ser producidos por hablantes de cualquier lengua y ser transcritos correctamente. Este método rechazaba el método Gramática- traducción, fundamentando que la enseñanza de una lengua debía basarse principalmente en la práctica oral, los profesores debían aprender y enseñar fonética, las palabras se deben enseñar en oraciones y no de forma aislada, la gramática se debe enseñar de forma inductiva, debe rechazarse la traducción y el uso de lengua materna en el aula.

Otros autores de la época también consideraban importante la lengua hablada y la naturalidad de aprender un segundo idioma como se aprende el materno, L. Sauver (1826- 1907) abrió una escuela de lengua es Boston a finales de 1860 en el cual su método consistía en emplear preguntas y estimular el uso de la lengua. Establecía que se puede enseñar una lengua extranjera directamente a través de la demostración y acción. Este método fue más tarde conocido como

Método Natural. Estos principios naturales de aprendizaje dieron paso al Método Directo, que fue ampliamente conocido en Estados Unidos a través de las escuelas de idiomas privadas con profesores nativo parlantes. A pesar de la buena recepción de este método, no pudo ser exitoso ya que fue difícil su aplicación a las escuelas públicas. En nuestro país este método no ha sido nunca empleado en escuelas públicas ni se ha intentado hacerlo ya que las dificultades serían demasiadas. Partiendo por la falta de docentes nativos del idioma inglés o de profesores de inglés que tuvieran una fluidez similar a la de un nativo, entonces la enseñanza con este método se basa en gran parte en las habilidades del docente más que en los textos de estudio y no todos los profesores de inglés en nuestro país, ni en ningún lado, cuentan con las mismas competencias lingüísticas como para aplicar este método en el aula. Además, este método acrecienta las diferencias sociales y económicas aún más, debido a que los estudiantes de estratos socio económicos altos estarán más motivados y tendrán docentes nativos o especializados mientras que los de escuelas de menor nivel socio económico se encontrarán con una realidad completamente diferente.

El Método Directo, a pesar de ser innovador ya que permitía el uso único del idioma extranjero en el aula, carecía de una metodológica fuerte que pudiera servir de base técnica de la enseñanza de un idioma (Sweet, 1899)

Posteriormente se dio paso a otros métodos como el Audiolingüístico en Estados Unidos y la Enseñanza Situacional de la Lengua en Gran Bretaña.

El primero (Método Audiolingüístico) es un enfoque lingüístico o basado en estructuras de un idioma, incluye en su forma la enseñanza de aspectos morfológicos, fonológicos y sintácticos de la lengua cuyos objetivos incluyen la formación en la comprensión oral, la corrección fonética y el más ambicioso, saber dominar la lengua como los hablantes nativo. (Brooks, 1964)

La Enseñanza Situacional de la Lengua se basa en un programa estructural que incluye una lista de estructuras básicas y modelos oracionales del inglés. En

este método se enseña la gramática dentro de las oraciones en conjunto con el vocabulario. Los objetivos de este enfoque son la enseñanza de una competencia práctica y la inclusión de las cuatro habilidades de una lengua. Se considera fundamental corregir la gramática y la pronunciación. Las destrezas escritas se derivan de las orales.

Actualmente, no se utiliza un único método para la enseñanza de las lenguas extranjeras. A los niños en general se les enseña mediante métodos inductivos ya que es más efectivo debido a que no poseen dominio de la terminología gramatical y les facilita aprender por imitación, tal como aprendieron su lengua materna. Por el contrario, los adultos prefieren, y es más efectivo, utilizar metodología deductiva debido a que pueden comparar la gramática de la nueva lengua con la de ellos mismos encontrando similitudes y diferencias que les pueden ayudar a lograr más rápido el aprendizaje (Bestard Monroig y Perez Martín 1992, citado en María Teresa Silva, Málaga 2006) Si bien los autores sostienen que la gramática deductiva es más eficiente para lograr el aprendizaje, no es la mejor forma de acercarse al idioma meta cuando debemos utilizarlo de forma práctica. Es por eso que el docente que enseñe el idioma debe tener presente emplear actividades que tomen en cuenta el significado que esas estructuras transmiten más que sólo la forma rígida de ésta en comparación con la lengua materna.

2.2.1.1 Enseñanza del inglés y habilidades lingüísticas.

Según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, el objetivo de la enseñanza parte de un enfoque «centrado en la acción», que considera, tanto a los usuarios de la lengua en general como a los alumnos que aprenden una lengua, principalmente como «agentes sociales», es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas —no sólo relacionadas con la lengua— que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

A pesar de que la definición de objetivos anteriormente mencionada no corresponde a América Latina, se puede rescatar de ella la concordancia con otros autores en cuanto a la importancia de una segunda lengua con fines funcionales y comunicativos.

Stern (1983:437-439, 1992:26 citado en Trujillo, 2001) señala tres componentes esenciales del curriculum: finalidades y objetivos, que forman un solo bloque, instrucción, y, finalmente, evaluación. Estos tres componentes son fundamentales para la planificación y la implementación de la enseñanza, pero, sin lugar a dudas, es la definición de objetivos el momento de arranque a partir del cual se generarán los siguientes elementos. Como dice Camps (1998: 36 citado en Trujillo, 2001), “los objetivos son siempre una opción”, pero una vez que se han determinado los objetivos hemos parcelado la totalidad de los conocimientos, los procesos y las actitudes y seleccionado de esta totalidad sólo un grupo de ellos.

En general la enseñanza de los idiomas extranjero, en este caso el inglés, se debe organizar en lo que uno espera que el estudiante logre en la lengua meta. Los niveles en la didáctica que incorporan la función concreta que se pretende enseñar del inglés sería la relación entre “proficiency” (dominio) lo cual se refiere a llegar a utilizar la lengua meta con fluidez, “competence” (competencia), se refiere a poder utilizar la lengua meta con fluidez en un contexto situacional dado y “function” (funcionalidad) se refiere a utilizar la lengua con fines comunicativos en una situación determinada.

En el capítulo anterior de este marco teórico hablábamos de los distintos métodos de la enseñanza de las segundas lenguas que han ido tomando lugar a través de la historia. Algunos de ellos aún se utilizan y concluimos mencionando que no hay un solo correcto método de enseñanza, pero de todas maneras cada uno de estos métodos pretenden cumplir objetivos relacionados con los niveles a los cuales Stern hace referencia. Unos se

enfocan en algunas competencias lingüísticas más que en otras pero el fin último de todos es comprender y utilizar una lengua extranjera de manera adecuada. Algunos métodos ponen énfasis en las destrezas orales y dicen que las destrezas de lectura y escritura son secundarias con respecto a las orales. Otros métodos ponen énfasis en el desarrollo de las destrezas comunicativas generales y dan más importancia a la habilidad para expresarse y hacerse entender más que en el correcto uso de las estructuras gramaticales escritas. Otros, en cambio dan mayor importancia a la corrección gramatical y la pronunciación perfecta. Algunos métodos pretenden la enseñanza de una gramática y un vocabulario básico de la lengua. Otros definen los objetivos no tanto del punto de vista lingüístico como del punto de vista de las conductas del aprendizaje, es decir los procesos y habilidades que se esperan los alumnos adquieran como resultado de la enseñanza. Otros métodos buscan desarrollar las habilidades de comprensión lectora y/o auditiva. Los objetivos de la enseñanza dependerán entonces de las necesidades del curso que se imparte. Es por eso que existen distintos enfoques de enseñanza dependiendo de los fines que el alumno busque. Existe la enseñanza del inglés con fines académicos (IFA) que de acuerdo a lo que definen Flowerdew y Peacock (2001: 8 citado en revista de Lingüísticas y lengua Aplicadas) hacen referencia a la finalidad específica de ayudar a los estudiantes en sus estudios universitario, inglés para fines específicos (IFE) cuya definición es muy similar a la anterior pero ésta se enfoca en las necesidades profesionales de los alumnos (Pedro Fuertes), inglés para fines comunicacionales en el cual se encuadran más comúnmente la enseñanza del inglés en las instituciones escolares tradicionales, que permiten al aprendiz adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse con otras personas en un contexto situacional cotidiano en un país o con una persona de habla inglesa.

Si bien, a lo largo de la historia se han dado diferentes estrategias o métodos para la enseñanza del Inglés como segunda lengua, no es menos cierto que en la actualidad, se propende a que dicha enseñanza integre la

cuatro habilidades lingüísticas o comunicativas, así como que cualquiera se la estructura de la clase o método empleado ello se de forma pertinente al grupo curso destinatario de la enseñanza.

2.2.2. Habilidades Lingüísticas en Inglés

2.2.2.1. Comprensión Lectora

La comprensión lectora es una herramienta fundamental y transversal en el currículo educacional ya que llevarla a cabo de manera exitosa proporciona al estudiante la oportunidad de adquirir los conocimientos de los contenidos y lograr los aprendizajes esperados de las áreas de estudio. Como postula Pilar Núñez Delgado, “La comprensión del mensaje comienza con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión de aspectos parciales; es decir, el receptor nunca se propone comprender palabras o frases aisladas, sino captar el significado global de toda la comunicación, su sentido interno.” La definición dada por la autora, se refiere a la capacidad de las personas de percibir su propia lengua a través de su experiencia (saber que significa cada palabra) y situar cada aspecto parcial de éstas en un contexto global que le dé un significado pertinente a lo que el autor pretende comunicar, como señalan Heimlich y Pittelman (1991) en el cual expresan que la lectura comprensiva es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. Bransford y Jonson (1982) sostienen que la lectura comprensiva e intencionada reside tanto en la persona que lee como en el texto que va a ser leído. Es de suma importancia valorar los significados de los términos en conjunto con los que los demás que lo rodean. La lectura entonces, es más que el resultado directo de decodificación, como planeaba Fries (1962), sino que puede ser entendido como una herramienta de transmisión cultural. Isabel Solé, además destaca la interacción lector autor cado apuntando a que:

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel” (Isabel Solé en “Estrategias de lectura” p.21).

Los autores sostienen que la comprensión que el lector alcanza mientras lee se debe a las experiencias acumuladas y la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra el proceso de la comprensión.

La lectura es presentada por otros autores también como el proceso en el cual el lector utiliza habilidades cognoscitivas para predecir el significado del texto mediante el uso de las claves que encuentra en los sistemas grafo- fonológicos, sintáctico y semántico y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito. Este grupo de autores destaca la contribución de Goodman (1967, 1971) para quien la lectura es “un juego psicolingüístico de adivinanza”. En la teoría de Goodman se puede resumir en este párrafo de su artículo titulado “*Reading: A psycholinguistic guessing game*” (1967:127):

“Dicho de manera más simple, la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanza, que conlleva una relación entre pensamiento y lenguaje. La lectura eficaz no se deriva de una percepción precisa ni de una identificación de todos los elementos, sino de la habilidad en seleccionar las mínimas y más productivas pistas necesarias para realizar averiguaciones

que resulten corroboradas en el primer intento. La habilidad de anticipar lo que aún no se ha visto, por supuesto, es vital en la lectura, del mismo modo que la habilidad para anticipar lo que no se ha oído es vital en el acto de escuchar.”

María Torres sustenta que la comprensión lectora es una actividad que se lleva a cabo en el cerebro, se convierte en la fase principal del proceso de lectura. Esa comprensión se traduce como un cambio que se produce en el conocimiento anterior a través de la lectura en la interacción que se realiza entre el lector y el texto o mensaje.

Sin embargo, los enfoques anteriormente vistos, sostienen que la lectura exhaustiva y cuidadosa con proceso de decodificación es innecesaria. Los autores entonces describen el proceso de comprensión lectora de lectores expertos que conocen o tienen ideas previas del contenido del texto que seguramente ya está en su idioma materno.

Las teorías anteriormente mencionadas corresponden a teorías de comprensión lectora en lengua materna, sin embargo comprender textos escritos en lengua extranjera implica que el lector considere códigos lingüísticos que no le son propios por lo que el proceso de comprensión es diferente.

Según Koda (1994) existen 3 condiciones que diferencian los procesos del lector L1 (lengua materna) con lector L2 (lengua extranjera), una experiencia previa lectora; efectos interlingüísticos provocados por el contacto entre dos códigos L1 y L2 y un conocimiento lingüístico limitado de su lengua meta lo que le puede por lógica influir en el tipo de procesamiento. Debido a lo anterior y mediante un estudio realizado por Carrel (1991), éste sugiere la necesidad de potenciar tanto el conocimiento lingüístico de la L2 como las habilidades lectoras que ya poseen en L1. De la misma manera, al igual que ocurre en L1, los conocimientos temáticos previos del texto a leer en L2, facilitan el proceso de comprensión, aún incluso de aquellos con alta habilidad lectora pero poco conocimiento temático. Se deduce del caso del poco conocimiento temático de un

lector acerca del texto en lengua extranjera que el lector de lengua extranjera es a menudo un aprendiz que no eligió leer ni qué leer en aquella lengua extranjera, podemos entonces sustentar lo anterior según esta afirmación de Souchon:

"un texto en lengua extranjera significa, en primera instancia, que el lector de otra lengua no forma parte del grupo de lectores potenciales a los que apunta el autor. Cuando el lector se pone frente a un texto en otra lengua, pierde sus puntos de referencia habituales, tanto en el nivel de las evocaciones sonoras como en el de las asociaciones múltiples engendradas por el trabajo de connotación, intertextualidad e interdiscursividad" (Souchon, 1992:1).

Lo anteriormente expuesto se sintetiza en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, en adelante: MCER) donde el lector es concebido como un actor social que debe enfrentar diversas situaciones en su vida diaria, profesional o académica cuya resolución depende de los datos y conceptos provistos por textos. Este enfoque toma en cuenta los recursos cognitivos, afectivos, volitivos, los conocimientos previos y el conjunto de capacidades que posee y pone en marcha este actor social. (Rossana Pasquale, 2010) De acuerdo con Goffard, la lectura es la « actividad social que tiene por objetivo la inserción del ser humano en el tejido social » (Goffard, 1995).

Cuando nos referimos a la lectura en lengua extranjera, nos encontramos con dos planteos teóricos diferentes: uno de corte cognitivista en el cual la lectura se asocia con el tratamiento o procesamiento de la información. Es considerada como un proceso puramente intelectual que confronta al lector con el texto independientemente del contexto y en forma totalmente individualizada. Esta aproximación considera a la lectura como un "conjunto de habilidades" que el alumno debe desarrollar, independientemente del contexto en el cual se realiza la lectura, de los textos que se leen y de él mismo como agente lector. El lector

"descubre" el sentido del texto y la comprensión depende de "lo que quiso decir el autor" y lo que el lector "extrajo" del texto.

El otro planteo es de tipo "interactivo" ya que considera a la lectura como un proceso complejo en el cual intervienen de manera relevante las más variadas competencias del lector (lingüística, textual, discursiva, socio-cultural, etc.), sus experiencias previas, sus conocimientos del mundo y de los textos, etc. El lector es un "constructor de sentido", a partir de sus conocimientos previos. Este modelo de lectura es el que se basa en los postulados del interaccionismo social Vygostkiano.

2.2.2.2. Comprensión Auditiva

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la comprensión auditiva es una habilidad lingüística que se refiere a la interpretación del discurso oral. Intervienen procesos lingüísticos que abarcan la interpretación de discurso a partir de la decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y valoración personal, por lo que además de su carácter receptivo requiere la participación activa del oyente. Esta definición involucra entonces una serie de procesos complejos que van desde la simple percepción de sonidos, señal acústica a la interpretación de dicha señal. Es decir, escuchamos diferentes situaciones y también escuchamos para diferentes propósitos.

El proceso de escuchar es entonces un aspecto social del lenguaje en la cual se aprecia la interacción entre el emisor y receptor del mensaje.

“El receptor recibe lo que emisor en realidad expresa (la orientación receptiva), construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). La escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es conocido por él o ella.” (Rost citado en Córdoba, P., Coto R., Ramírez, M.)

Se identifican en este complejo proceso dos maneras de organizar la información a medida que es recibida por el receptor, éstas son los procesos de bottom-up y top-down.

El proceso de bottom-up (interpretado al español el abajo y arriba, puede ser traducido como los proceso de comprensión más básicos hacia los niveles de mayores de complejidad) se entiende como el proceso de análisis de mensaje o comprensión auditiva que comienza desde el nivel más bajo, es decir, del detalle hacia el nivel más alto, es decir palabras e interpretación. En otras palabras, el input se realiza primero mediante la decodificación en fonemas (los cuales son los segmentos mínimos de significado) y luego utilizados para identificar palabras individuales para finalmente interpretar lo que el hablante quiere decir. “Este es el proceso de bottom-up, que ve la comprensión de lenguaje como el proceso de pasar a través de un número de etapas o niveles consecutivos y el resultado (output) de cada etapa se vuelve el aporte (input) para cada etapa mayor. Es como si fuera un camino de una vía.” (Buck, G. 2001 p.2)

El proceso de *top-down* en comprensión auditiva es visto, según Buck (2001), como un proceso interactivo en el cual varios tipos de conocimientos involucrados en la comprensión del lenguaje no son aplicados en un orden fijo y pueden ser utilizados en cualquier orden o incluso de forma simultánea pudiendo todos interactuar e influenciarse entre ellos.

En la enseñanza de un segundo idioma, podemos destacar la importancia de la comprensión de ambos procesos debido a que la interacción sucede entre varias fuentes de información que incluye aportes acústicos, diferentes contextos lingüísticos, conocimiento general o particular de ver el mundo lo que en conclusión deja al receptor la libertad de utilizar la información que tiene disponible o utilizar sólo aquella que les parezca relevante interpretar de lo que el emisor está diciendo. “Las estrategias de comprensión top-down involucran el conocimiento que el oyente trae a un contexto, a veces llamado información “dentro de la

cabeza”, opuesto a la información disponible en el texto en sí.” (Hedge, T. 2000 p.232). Este proceso de comprensión auditiva implica inferir a partir de evidencias contextuales que vienen del conocimiento de una situación particular y conocimiento previo que el oyente tiene dentro de su cabeza.

2.2.2.3. Expresión Escrita

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la expresión escrita es una habilidad lingüística que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La habilidad de expresión escrita contempla además de lenguaje verbal, elementos no verbales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Una de sus funciones es la de dejar constancia de hechos que han ocurrido o bien hechos que van a ocurrir. El desarrollo de esta habilidad lingüística en un segundo idioma implica, por cierto, un proceso complejo y a veces extenso en el cual los estudiantes deben además de saber expresar ideas de manera clara y coherente, involucrar aspectos lingüísticos propios de cada idioma que deben ser empleados correctamente para lograr su fin último que es la comunicación asertiva de ideas. Tricia Hedge (2000) se refiere a la escritura como el resultado del empleo de estrategias para manejar el proceso de composición, que corresponde a gradualmente desarrollar un texto a través de un número de actividades tales como la organización de información, seleccionar apropiadamente el lenguaje, hacer borradores, leer y revisar y finalmente revisar y editar. Hedge a su vez lo define como “un proceso complejo que no es ni fácil ni espontáneo para muchos aprendices de un segundo idioma” (Hedge, 2000. P.302) Al referirnos a estudiantes de inglés como lengua extranjera y el rol de docente en el desarrollo de esta habilidad tan compleja como explica Hedge, Finocchiaro (1964) señala que a raíz de lo mismo, la escritura se enfoca en los mensajes plasmados por el estudiante y asistidos por el docente.

La escritura en segunda lengua debe ser un proceso guiado por el profesor puesto que permite monitorear y diagnosticar problemas. Los motivos para escribir

son diversos, éstos van desde propósitos sociales, educacionales, profesionales o personales y el rol docente es construir este potencial comunicativo en sus estudiantes. En el proceso de guía en el desarrollo de esta habilidad, existen ciertas habilidades a potenciar en cada uno de los escritores. Según Tricia Hedge (1988) estas habilidades son:

“ ...una lista de habilidades que el escritor necesita:

- Conseguir el manejo correcto de la gramática.
- Tener una gama de vocabulario.
- Puntuar significativamente.
- Usar correctamente las normas puestas en papel. Ej. En cartas.
- Deletrear con exactitud.
- Usar una gama de estructuras de oraciones.
- Unir ideas e información a través de las oraciones para desarrollar un tema.
- Desarrollar y organizar el contenido de manera clara y convincente” (Hedge, 1988 p.8)

En todo contexto de enseñanza formal de una segunda lengua se incluye el desarrollo de esta habilidad a través de textos como cartas, párrafos, ensayos, informes y redacciones. El *Marco europeo de referencia* incluye la expresión escrita entre las actividades comunicativas de la lengua y su evaluación va desde lo más básico y simple como redacciones breves hasta las más creativas, como textos sobre historias imaginarias— y estrategias de expresión escrita —p. ej., la planificación de un texto previendo el efecto que previsiblemente producirá en el lector—. Ya en el nivel más alto de la comprensión de una segunda lengua según el Marco europeo de referencia el alumno debe ser capaz de crear «textos

complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas».

2.2.2.4. Expresión Oral

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la expresión oral es la habilidad lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que no sólo abarca un dominio de la pronunciación, del léxico y gramática de la lengua meta, sino también conocimientos socioculturales y pragmáticos.

Esta habilidad es probablemente la que más dificultad trae a los aprendices de inglés como segundo idioma debido a las diferencias existentes entre la pronunciación de diferentes fonemas de la lengua meta y los temores que éstos tienen de no ser entendidos al comunicarse y además, como afirma Bygate (1987) es la habilidad en la cual los alumnos se sienten más juzgados

2.2.3. Recurso Didácticos y Desarrollo de Habilidades Lingüísticas

Para inferir el tipo de habilidades lingüísticas trabajadas o enfatizadas en las clases de Inglés Comunicacional, no sólo basta con saber la percepción de los actores, también se puede deducir de los recursos didácticos empleados y en la estructura de la clase, especialmente en el tipo de actividades ejecutadas por el docente.

Al asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como una práctica social y de naturaleza comunicativa, supone que los docentes transmiten un saber construido desde las concepciones particulares del docente y, lo medios empleados para dicha transmisión no es indiferente, puesto que el profesor debe orientar la atención del alumno con distintos medios para que comprenda los

conceptos involucrados desde diferentes perspectivas y/o en coherencia con el tipo de aprendizaje esperado. (Aroztegui, C. et al. 2010)

Todo recurso tiene limitaciones y fortalezas. Algunos son más apropiados para transmitir conocimientos objetivos, mientras otros lo son para expresar procesos, habilidades, emociones, etc. En este sentido, en un proceso de enseñanza y aprendizaje, es conveniente utilizar una variedad de medios de comunicación o, el docente debe elegir el que más se adecua al tipo de aprendizaje a desarrollar (conocimientos, habilidades o actitudes)

Coherentemente con lo anterior, si la finalidad de la clase de inglés comunicacional es desarrollar las habilidades lingüísticas, las que son de distinta naturaleza, se entiende que los recursos a emplear deberían ser los que más se adecuan a la naturaleza de dicha habilidad. Así pues, se supone que para desarrollar la habilidad de comprensión lectora, los recursos impresos (textos, libros, etc.) serían los más adecuados; por su parte, si la habilidad es la comprensión auditiva se adecuan mejor los recursos auditivos; en cambio, para la expresión oral se adecuan mejor los recursos impresos (guías, talleres, etc.). Ahora bien, si se quieren desarrollar en conjunto todas las habilidades, los recursos multimediales resultan más adecuados.

Dicho lo anterior, también reconocemos que una diversidad de terminología en relación a los recursos empleados en el proceso enseñanza y aprendizaje (Cabero, 2001). Sin embargo, en el presente estudio, asumimos la definición de Cebrián (Citado en Cabero, 2001:290) como “Todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum”.

Por otro lado, también existe una diversidad de taxonomías o clasificaciones de los recursos, no obstante para el presente estudio se optará por clasificarlos como: recursos convencionales, auditivos, visuales y multimediales.

2.2.3.1. Recursos convencionales

En el presente estudio se entenderá por recursos convencionales aquellos materiales, recursos u objetos que median entre el alumno y el docente y, que tradicionalmente se han utilizados para transmitir a los alumnos contenido o habilidad. En otras palabras, son aquellos recursos, materiales u objetos que se han empleados frecuentemente desde hace tiempo en el proceso enseñanza y aprendizaje.

En este escenario, el libro ha sido el recurso convencional más empleado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente se les clasifica como medios impresos, entre los cuales encontramos libros del estudiante, profesor, fotocopias, periódicos, revistas, guías etc.

2.2.3.2. Recurso Audio Visual

Son aquellos materiales (recurso, objetos) que ocupan el sentido auditivo como principal canal para transmitir a los alumnos contenido o habilidad. En otras palabras, son aquellos recursos, materiales u objetos que ocupan el sentido auditivo como principal canal de comunicación para transmitir un conocimiento o desarrollar una habilidad, siendo el principal sentido que facilita el desarrollo del lenguaje.

Si bien, puede que estos recursos se han empleado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no es menos cierto que el tipo de recurso ha cambiado en el tiempo. Así pues, de sólo estar centrado en la voz de docente, se ha pasado a radios, cassette, cd , mp3, etc.

Según Salinas, J. (2010) los medios auditivos se pueden utilizar en el aula de diferentes maneras tales como; presentar el contenido del tema, la práctica de lenguas extranjeras, la educación musical, complemento de las herramientas visuales, etc.

Definición conceptual: son aquellos materiales (recurso, objetos) que ocupan el sentido auditivo y visual al mismo tiempo como principal canal para transmitir a los alumnos contenido o habilidad. En otras palabras, son aquellos recursos, materiales u objetos que ocupan el sentido visual y auditivo como principal canal de comunicación entre el profesor y el estudiante.

En este tipo de recurso se encuentran la combinación de los recursos convencionales y auditivos, más los videos, televisión, películas, etc.

2.2.3.3. Recurso Multimedia

Definición conceptual: se entiende aquellos recurso que integran diversos elementos textuales, ya sea en forma secuenciada o hipertextual, con elementos auditivos, visuales o audiovisivos (gráficos, sonido, vídeo, animaciones, etc.), que habitualmente se encuentran en internet, software, etc.

2.2.4. Estructura de la Clase y Desarrollo de Habilidades Lingüísticas

Es una realidad que existen diferentes estructuras de cómo debería ser una clase según la literatura, sin embargo, también existen algunos consensos que pueden resultar arbitrarios pero útiles para el profesorado.

En este contexto, optamos por seguir las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2007), en torno a la estructura de la clase, la cual se ordena en torno a tres momentos: **inicio, desarrollo, cierre**. Si bien todos ellos son parte de un mismo acto continuo de enseñanza, cada uno de ellos tiene su propio sentido y finalidad. Por tanto, para el presente estudio, estructura de la clase se entenderá con una práctica continua en un tiempo determinado, en que se manifiestan tres momentos distintos con sus propias características y finalidad didáctica: inicio, desarrollo y cierre.

La estructura de la clase no sólo radica en el orden de la misma, sino que en ella radica la potencialidad del logro del aprendizaje esperado, así cómo el aprendizaje que de facto se enseña-aprende por parte de docentes y alumnos en la práctica misma.

En este contexto, en el presente estudio, se explorara como se ejecuta la clase a partir de los relatos de los docentes y estudiantes, con al finalidad de reconstruir la clase e inferir qué aprendizajes (habilidades lingüísticas) de facto enseñan-aprenden los docentes y alumnos.

2.2.4.1. Inicio de la Clase

Se trata de aquel momento que se inicia la clase, donde se espera que el docente explícita la finalidad (aprendizajes esperados, objetivo o metas) de la clase o, en otras palabras, indicar que se espera que aprendan los estudiantes en el transcurso de la clase ejecutada. Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC., 2007), dicho momento se encuentra arraigado en la cultura profesional de los docentes y, por lo mismo, la mayoría explícita lo que los alumnos van o deberían aprender en el transcurso de la clase.

Por otro lado, también, es el momento donde se relaciona la finalidad de la clase con los conocimientos previos de los estudiantes, la relevancia de ellos y su relación con otros aprendizajes, habilidades o contenidos de la misma asignatura u otras. Finalmente, se espera que los profesores explicitan los mecanismos de evaluación o cómo se evaluará el logro de los aprendizajes esperados (MINEDUC., 2007)

Es importante señalar, que el dialogo que sostenga el profesor al inicio establece una relación comunicativa con el estudiante en la cual se desarrolla modelan y destacan todas las comprensiones que se quieren y esperan del estudiante (Edwards y Mercer 1988). En nuestro caso particular, el tipo de habilidades lingüísticas a desarrollar en ingles, así cómo la función del segundo idioma como lengua.

2.2.4.2. Desarrollo de la Clase

El desarrollo, se trata del momento dedicado a la interacción entre el docente y estudiante de forma directa (interacción oral), así como indirecta, es decir, mediada por los recursos y las actividades que debe realizar el estudiante y supervisada por el docente. Básicamente, en este momento se espera que el alumno ejecute una actividad con recursos didácticos que les permitan ensayar, experimentar o prácticas a objeto de la apropiación del aprendizaje definido al inicio de la clase. En síntesis, se trata de un momento en que los alumnos trabajan en torno al logro de los aprendizajes definido al inicio, siendo la tarea principal del docente, proveer recurso y actividades que faciliten el aprendizaje y, al mismo tiempo, guiar, supervisar y orientar a sus estudiantes. (MINEDUC., 2007)

En este momento de la clase, se espera que los diferentes actores interactúan directamente (docente-alumno) o de forma mediada por objetos o recursos didácticos (docente-recurso-alumno). Es en esta relación que construye el

profesor que se espera que el alumno adquiera el aprendizaje y construya su conocimiento: “Didácticamente este modelo se centra en la idea de que la construcción del conocimiento es responsabilidad del alumno, pero a partir de situaciones de enseñanza-aprendizaje organizadas por el docente y que pueden llevar al alumno a la autoestructuración” (De Longhi, A. 2000, pág. 205).

2.2.4.3. Cierre de la Clase

El cierre de la clase, es el momento que se deben reforzar y anclar los aprendizajes, mediante responder dudas e inquietudes de los estudiantes en torno al aprendizaje esperado producto de la actividad desarrollada (momento de desarrollo); también de focalizar las ideas principales del trabajo y el aprendizaje. Por último es el momento de evaluar y retroalimentar a los estudiantes en torno al logro por parte de ellos del aprendizaje esperado, así como de estimular la profundización del mismo fuera de la clase desarrollada (MINEDUC, 2007).

Este momento de la clase según el Ministerio de Educación de Chile es la menos desarrollada en la cultura profesional (MINEDUC 2007). Lo que es corroborado por estudios que sostienen que:

“Por lo general los profesores anuncian explícitamente el fin de la lección propiamente tal. Algunos profesores preparan el cierre, anunciando tareas o temas a tratar en la próxima. En otros casos, el cierre es más abrupto y con alcanza a concluir” (Martinić S. y Vergara C. 2007, pág. 7), el mismo estudio señala que de los tres momentos de una clase: “... el cierre es la sección con menor tiempo de actividad por parte de los profesores... En muchos casos no hay cierre. Cuando ello ocurre es posible pensar que los profesores tienen problema con la organización del tiempo” (Martinić S. y Vergara C. 2007, pág. 8)

Dicho lo anterior, para nuestro estudio es relevante preguntar por el cierre de la clase, dado es que aquí el docente debe reforzar y anclar los aprendizajes como se dijo anteriormente, y es en este momento que el docente debe poner énfasis en la habilidad a desarrollar y los estudiantes, por su parte, percibir que habilidad lingüística es la que se espere que desarrollen.

2.3 Conclusiones del Marco Teórico

La meta, según el currículum, del docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, es lograr que los estudiantes se comuniquen en la lengua extranjera inglés, es decir, ser capaces de leer comprensivamente un texto, comprender un mensaje oral, comunicarse de forma oral y escrita. Para ello, existen diferentes métodos (descritos anteriormente), así como recursos de enseñanza, y es tarea de él guiar, orientar y coordinar las actividades de aprendizaje que los alumnos realizarán.

El profesor tiene la responsabilidad de planificar y posteriormente desarrollar durante la clase de inglés distintas actividades y tareas para que los estudiantes pongan en práctica las cuatro habilidades lingüísticas del idioma según el nivel impartido. La teoría moderna o la tendencia actual es que dichas habilidades no sean enseñadas por separado, sino de forma contextualizada y pertinente a los estudiantes utilizando, en este contexto, estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva, comprensión auditiva, expresión oral y escrita de forma integrada.

Por ello, y asumiendo que una de las razones del escaso dominio de la producción y comprensión de lengua inglesa en países como el nuestro, se debe al empleo de estrategias que sólo favorecen el desarrollo de una o pocas de las habilidades lingüísticas durante el aprendizaje del idioma en el aula. Las clases, en la realidad de la mayoría de aulas chilenas, ponen énfasis en lo gramatical de forma descontextualizada. En nuestro estudio, ello se traduce en el supuesto que se enfatiza la lectura por sobre las otras habilidades, de forma gramatical universal, descontextualizada de la realidad y vocabulario específico de la profesión de Diseño Gráfico.

CAPITULO III.DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1 Fundamentación del tipo de investigación.

Esta investigación se adscribe al tipo de investigación cualitativa y al paradigma hermenéutico que intentará inferir a partir de los actores educativos, cómo se enseñan las habilidades comunicativas en las clases de Inglés Comunicacional en estudiantes universitarios, y develar elementos que constituyen antecedentes descriptivos para estas prácticas pedagógicas en docentes que imparten la asignatura de Inglés Comunicacional para alumnos universitarios.

Es Hermenéutico ya que a partir del relato e interpretaciones de los actores busca identificar las habilidades desarrolladas en las clases de Inglés Comunicacional, siendo ello una de las características principales de dicho paradigma.

Coherentemente con lo anterior, el estudio empleará técnicas de recolección de información cualitativas como son: entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales.

3.2 Explicitación de la unidad de estudio.

Como se señaló anteriormente, la unidad de estudio serán los relatos de los docentes y estudiantes, sobre la clase de Inglés Comunicacional, de la carrera de Diseño Gráfico. Específicamente, de los relatos, se espera inferir el énfasis en las Habilidades Lingüistas o Comunicativas que otorga el docente en sus clases de Inglés Comunicacional a partir de su relato explícito, así como en el tipo de recurso utilizado y la estructura de la clase ejecutada. Por su parte, de los relatos de los estudiantes se espera inferir el énfasis percibido por parte de ellos.

3.3 Explicitación de los Sujetos de Estudio

Los sujetos de estudio son los actores educativos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase Inglés Comunicacional, de la Carrera de Diseño Gráfico, en una institución de nivel superior, es decir, los docentes y estudiantes escogidos al azar que cursan dicha asignatura en el segundo año de la carrera.

Específicamente, los sujetos del estudio son los siguientes:

Actores	Sujetos
Docentes	2
Alumnos	17

3.4 Instrumentos y recolección de la información utilizada

En el presente estudio se emplearon dos instrumentos, una entrevista Individual Semi-Estructurada dirigida a los docentes y, otra entrevista Grupal Semi-Estructurada dirigida a los estudiantes.

3.4.1. Entrevista Individual Semi-Estructurada:

Este tipo de entrevista tiene cierto grado de apertura, producto de la naturaleza de la técnica empleada, no obstante requieren un guión de aspectos centrales a tratar en la situación de entrevista (Valles, 1997). En este caso, se aplicará dicha entrevista a los docentes (dos), centrando el foco del relato en las Habilidades Lingüísticas o Comunicacional enfatizadas en el desarrollo de las clases de Inglés Comunicacional.

3.4.2 Entrevista Grupal Semi-Estructurada:

Este tipo de entrevista es similar a la entrevista semi-estructurada, es decir, también posee un guion de los aspectos centrales a tratar en la situación de entrevista (Valles, 1997). En este caso, se aplicará dicha entrevista a los estudiantes, en cuatro grupos, centrando el foco del relato en las Habilidades Lingüísticas o Comunicacional enfatizado y percibido por ellos, en el desarrollo de las clases de Inglés Comunicacional.

3.5 Tabla de especificaciones de instrumentos, estamentos, categorías y subcategorías.

En la siguiente tabla se presentan la tabla de especificación de los instrumentos y su relación con las categorías, sub-categorías y objetivos:

Instrumentos	Sujetos de Estudio	Pregunta	Categoría	Sub-Categoría	Objetivos
Entrevista Semi-Estructurada Individual (docentes)	Docentes (dos)	Nº 1	Habilidades comunicativas en Inglés	Comprensión Lectora	Objetivo Nº 1 Describir las Habilidades Lingüísticas o Comunicativas que se enfatiza en la clase de Inglés Comunicacional, a partir del sentido de la clase relatado por docentes y estudiantes.
				Comprensión Auditiva	
				Producción Oral	
				Producción escrita	
		Nº 2 y 6.	Recursos Didácticos	Convencionales	Objetivo Nº 2 Relacionar el tipo de recurso didáctico empleado en la clase de Inglés Comunicacional y el tipo de habilidad Lingüísticas o Comunicativas que más potencia para su desarrollo.
				Audio Visuales	
				Multimediales	
		Nº 3, 4 y 5.	Estructura de la clase	Inicio	Objetivo Nº 3 Describir la estructura de la clase, a partir de los relatos, en función de las habilidades Lingüísticas o Comunicativas que más se favorecen.
				Desarrollo	
				Cierre	

Entrevista Semi-Estructurada Grupal para los estudiantes

Instrumentos	Sujetos de Estudio	Preguntas	Categoría	Sub-Categoría	Objetivos
Entrevista Semi-Estructurada Grupal (estudiantes)	4 grupos de estudiantes:	Nº 4	Habilidades comunicativas en Inglés	Comprensión Lectora	Objetivo Nº 1 Describir la o las Habilidades Lingüísticas o Comunicativas que se enfatiza en la clase de Ingles Comunicacional, a partir del sentido de la clase relatado por docentes y estudiantes.
				Comprensión Auditiva	
				Producción Oral	
				Producción escrita	
	G1: 5 Estudiantes G2: 4 Estudiantes G3: 4 Estudiantes G4: 4 Estudiantes	Nº 2 y 3	Recursos Didácticos	Convencionales	Objetivo Nº 2 Relacionar el tipo de recurso didáctico empleado en la clase de Inglés Comunicacional y el tipo de habilidad Lingüísticas o Comunicativas que mas potencia para su desarrollo.
				Audio-Visuales	
				Multimediales	
	Nº 1	Estructura de la clase	Inicio	Objetivo Nº 3 Describir la estructura de la clase, a partir de los relatos, en función de las habilidades Lingüísticas o Comunicativas que más se favorecen.	
			Desarrollo		
			Cierre		

Análisis de la información

Una vez obtenida la información mediante las entrevistas, se procedió a realizar la transcripción de la misma, la que fue sometida a un análisis de contenido a partir de las categorías y sub-categorías propias del estudio.

Dicho análisis puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada" (Navarro, P. y Díaz, C. 1994. pág. 181). Por ello, se procedió a la reducción de la información en tablas por actores y categorías.

Por último, se procedió a realizar la triangulación de los relatos por actores y categoría, lo que permitió inferir e interpretar los datos obtenidos en el análisis de las entrevistas.

CAPITULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente Capitulo, se presentará la triangulación hermenéutica producto del análisis interpretativo a partir de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos de recolección de información a fin de construir el corpus representativo de los de los resultados de investigación (Cisterna, 2005)

La presentación de la información analizada (reducción de la entrevista) se presentará agrupada por actores y, posteriormente, se presentará los resultados producto de la triangulación hermenéutica del análisis interpretativo.

4.1. Presentación de los resultados propiamente tales

Se entrevistó a dos docentes de la asignatura Inglés Comunicacional. Además, se realizaron 4 entrevistas grupales a estudiantes pertenecientes a dicha carrera y asignatura. A continuación se presentan las tablas de Análisis Hermenéutico por Actores.

A. ÉNFASIS EN HABILIDADES COMUNICATIVAS				
SUJETOS DE ESTUDIO: DOCENTES				
	SUB-CATEGORÍA	SUB-CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	SUB-CATEGORÍA
	A.1 Comprensión Lectora	A.2 Comprensión Auditiva	A.3 Producción Oral	A.4 Producción Escrita
SUJETO 1	En síntesis, del sujeto podemos concluir, que de la cuatro habilidades comunicativas, no se desarrollan en clase las habilidades de comprensión lectora y producción oral. Por su parte, la habilidad que mayormente se enfatizaría es la producción escrita y comprensión auditiva.			
SUJETO 2	Podemos concluir que de las habilidades comunicativas enfatizadas por el docente se da énfasis a la producción oral por sobre otras habilidades comunicativas. En menor grado comprensión lectora y desarrollo de la habilidad comunicativa comprensión auditiva y un menor énfasis a producción escrita.			
CATEGORÍA B. RECURSOS DIDÁCTICOS				
	Sub-categoría b.1. recursos convencionales	Sub-categoría b.2. recursos audio visual	Sub-categoría b.3. recursos multimedia	
DOCENTES				
SUJETO 1	En síntesis, los recursos didácticos que utiliza son en relación a recursos convencionales, audiovisuales y multimedia. En relación a los utilizados para aplicación de material relacionado con la disciplina de los estudiantes, se infiere que utilizan sólo recursos convencionales.			
SUJETO 2	Los recursos utilizados aluden explícitamente al uso de recursos convencionales, así como también el recurso audiovisual es utilizado durante la clase de Inglés Comunicacional en el laboratorio en el cual se realizan actividades online. No alude al uso de recursos convencionales ni alude al uso de material audio relacionado con la disciplina de los alumnos pero si el uso de de recurso multimedia para la búsqueda de páginas web relacionadas con el tópico de la unidad y la práctica oral del idioma y proyector de diapositivas.			

CATEGORÍA C. ESTRUCTURA DE LA CLASE			
	Sub-categoría c.1 inicio	Sub-categoría c.2 desarrollo	Sub-categoría c.3 cierre
DOCENTES			
SUJETO 1	<p>En síntesis, a partir del relato del sujeto, se evidencian los tres momentos de la clase.</p> <p>El momento de inicio de la clase se realiza retroalimentación de los contenidos vistos la clase anterior, el desarrollo de la clase se basa en la metodología de aprendizaje basado en tareas y trabajo colaborativo y el momento de cierre de la clase se realiza una revisión general de los contenidos vistos durante la sesión.</p>		
SUJETO 2	<p>En síntesis, a partir del relato del sujeto, se evidencian los tres momentos de la clase.</p> <p>El momento de inicio de la clase se realiza retroalimentación, el desarrollo de la clase se realiza en base al desarrollo de guías de trabajo y monitoreo, en el momento de cierre de la clase se verifican conocimientos adquiridos.</p>		

Tablas 3 Estudiantes

CATEGORIA A.ÉNFASIS EN HABILIDAD LINGÜÍSTICAS				
Estudiantes	SUBCATEGORÍA A.1 Comprensión lectora	SUBCATEGORÍA A.2 Comprensión auditiva Audio	SUBCATEGORÍA A.3 Producción oral	SUBCATEGORÍA A.4 Producción escrita
GRUPO 1	En síntesis, según el relato de los sujetos, la habilidad comunicativa que más se desarrolla durante la clase es la habilidad de producción escrita. Las habilidades que débilmente se desarrollan son las habilidades de comprensión lectora y auditiva mientras que la de producción oral no se presenta.			
GRUPO 2	Se infiere, a partir del relato, que las habilidades a las cuales más énfasis se les da en la clase de inglés comunicacional son las habilidades de producción oral y escrita. Con menor énfasis se desarrollan las habilidades de comprensión lectora y auditiva que son desarrolladas con el objetivo de poner énfasis en las primeras dos mencionadas.			
GRUPO 3	En síntesis, la habilidad comunicativa desarrollada con más énfasis en la clase de inglés es la producción oral. No se refieren al desarrollo de las otras tres habilidades de la lengua.			
GRUPO 4	Las habilidades desarrolladas con más énfasis corresponden a la producción oral, siendo ésta desarrollada a través de actividades de comprensión auditiva, pero sin dar mayor énfasis a la última. No aluden al énfasis en comprensión lectora y producción escrita.			

CATEGORIA B. RECURSOS DIDÁCTICOS			
Estudiantes	SUBCATGORIA B.1 RECURSOS CONVENCIONAL	SUBCATEGORIA B.2 RECURSOS AUDIO VISUAL	SUBCATEGORIA B.3 RECURSOS MULTIMEDIA
GRUPO 1	Los recursos utilizados corresponden a material convencional como guías y texto y multimedia como el uso del proyector de diapositivas No alude al uso de material didáctico tipo audio..		
GRUPO 2	Se utilizan recursos convencionales como guías y material multimedia como el uso del proyector de diapositivas No alude al uso de material didáctico tipo audio.		
GRUPO 3	Los recursos utilizados corresponden al tipo de material convencional tales como guías de estudio, trabajos impresos, textos y material multimedia como el uso del proyector de diapositivas. No alude al uso de material didáctico tipo audio.		
GRUPO 4	Los recursos utilizados corresponden al tipo de material convencional tales como guías de estudio, trabajos impresos, textos de Inglés. No alude al uso de material didáctico tipo audio. No alude al uso de material didáctico multimedia.		

4.2. Triangulación de resultados a partir de las diversas fuentes de información utilizadas

En el presente apartado, se presentarán los análisis de la Triangulación Hermenéutico de los Actores. Es decir, se analizan de manera comparativa e interpretativa, los relatos de las dos fuentes de información entrevistadas: los docentes y estudiantes.

A. A HABILIDADES						
		A.1 Comprensión Lectora	A.2 Comprensión Auditiva	A.3 Producción Oral	A.4 Producción Escrita	
Estamento	Docente	Sujeto 1	En síntesis, del sujeto podemos concluir, que de la cuatro habilidades comunicativas, no se desarrollan en clase las habilidades de comprensión lectora y producción oral. Por su parte, la habilidad que mayormente se enfatizaría es la producción escrita y comprensión auditiva.			
		Sujeto 2	Podemos concluir que de las habilidades comunicativas enfatizadas por el docente es la producción oral por sobre otras habilidades comunicativas. En menor grado comprensión lectora y desarrollo de la habilidad comunicativa comprensión auditiva y un menor énfasis a producción escrita			
	Estudiantes	Grupo 1	En síntesis, según el relato de los sujetos, la habilidad comunicativa que más se desarrolla durante la clase es la habilidad de producción escrita. Las habilidades que débilmente se desarrollan son las habilidades de comprensión lectora y auditiva mientras que la de producción oral no se presenta.			
		Grupo 2	Se infiere, a partir del relato, que las habilidades a las cuales más énfasis se les da la clase de inglés comunicacional son las habilidades de producción oral y escrita. Con menor énfasis se desarrollan las habilidades de comprensión lectora y auditiva que son desarrolladas con el objetivo de poner énfasis en las primeras dos mencionadas.			
		Grupo 3	En síntesis, la habilidad comunicativa desarrollada con más énfasis en la clase de inglés es la producción oral. No se refieren al desarrollo de las otras tres habilidades de la lengua.			
		Grupo 4	Las habilidades desarrolladas con más énfasis corresponden producción oral, siendo ésta desarrollada a través de actividades de comprensión auditiva, pero sin dar mayor énfasis a la última. No aluden al énfasis en comprensión lectora y producción escrita.			
	SINTESIS INTERPRETATIVA		<p>En general, se puede apreciar en las respuestas dadas por los actores entrevistados, que la habilidad de la producción oral sería la que más se favorece la clase de inglés comunicacional, ya que ello es reconocido en tres de los cuatro grupos de estudiantes y en uno de los dos docentes. Por tanto, se puede inferir que, los actores educativos perciben que es la habilidad más desarrollada.</p> <p>En segundo lugar y, en menor medida se enfatiza la habilidad de escritura por los participantes (un docente y en dos grupos). También se infiere que las habilidades lingüísticas menos desarrolladas o enfatizadas, serían la comprensión lectora y especialmente, la producción escrita</p>			

B. RECURSOS DIDÁCTICOS				
		B.1 Recursos Convencionales	B.2 Recursos Audiovisuales	B.3 Recursos Multimedia
Estamento	Docente	Sujeto 1	<p>En síntesis, los recursos didácticos que utiliza son en relación a recursos convencionales, audiovisuales y multimedia.</p> <p>En relación a los utilizados para aplicación de material relacionado con la disciplina de los estudiantes, se infiere que utilizan sólo recursos convencionales. Por tanto, se podría inferir que los recursos empleados se adecuan mejor a las habilidades lectora y auditivas</p>	
		Sujeto 2	<p>Los recursos utilizados aluden explícitamente al uso de recursos convencionales, así como también el recurso multimedia es utilizado durante la clase de Inglés Comunicacional en el laboratorio en el cual se realizan actividades online. Por tanto, se podría inferir que los recursos empleados se adecuan mejor a las habilidades lectora y auditivas</p> <p>No alude al uso de recursos convencionales ni alude al uso de material audio relacionado con la disciplina de los alumnos pero si el uso de de recurso multimedia para la búsqueda de páginas web relacionadas con el tópico de la unidad y la práctica oral del idioma y proyector de diapositivas.</p>	
	Estudiantes	Grupo 1	<p>Los recursos utilizados corresponden a material convencional como guías y texto y recursos audiovisual como el uso del proyector de diapositivas.</p> <p>No alude al uso de material didáctico tipo audio. Por tanto, se podría inferir que los recursos empleados se adecuan mejor a las habilidades lectora y escritura. No hay recursos que potencien el desarrollo de la comprensión auditiva, salvo las instrucciones orales, que se supone que el docente da.</p>	
		Grupo 2	<p>Se utilizan recursos convencionales como guías y recursos visuales como el uso del proyector de diapositivas.</p> <p>No alude al uso de material didáctico tipo audio.</p> <p>Por tanto, se podría inferir que los recursos empleados se adecuan mejor a las habilidades lectora y escritura. No hay recursos que potencien el desarrollo de la comprensión auditiva, salvo las instrucciones orales, que se supone que el docente da.</p>	

		<p>Grupo 3</p>	<p>Los recursos utilizados corresponden al tipo de material convencional tales como guías de estudio, trabajos impresos, textos y material visual como el uso del proyector de diapositivas. No alude al uso de material didáctico tipo audio. Por tanto, se podría inferir que los recursos empleados se adecuan mejor a las habilidades lectora y escritura. No hay recursos que potencien el desarrollo de la comprensión auditiva, salvo las instrucciones orales, que se supone que el docente da.</p>
		<p>Grupo 4</p>	<p>Los recursos utilizados corresponden al tipo de material convencional tales como guías de estudio, trabajos impresos, textos de Inglés. No alude al uso de material didáctico tipo audio. No alude al uso de material didáctico multimedia. Por tanto, se podría inferir que los recursos empleados se adecuan mejor a las habilidades lectora y escritura. No hay recursos que potencien el desarrollo de la comprensión auditiva, salvo las instrucciones orales, que se supone que el docente da.</p>
			<p>SINTESIS INTERPRETATIVA</p> <p>En general, se puede apreciar en las respuestas dadas por los actores entrevistados, que los recursos que más se utilizan en la clase de inglés comunicacional, son los recursos convencionales ya que ello es reconocido en los cuatro grupos de estudiantes y en ambos docentes entrevistados. Por tanto, se puede inferir que, los actores educativos perciben que éstos son los recursos más utilizados.</p> <p>En segundo lugar y, en menor medida se enfatiza el uso de material audiovisual (un docente y en tres grupos) para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y producción oral. También se infiere que los recursos menos utilizados son los multimedia las cuales deberían ser utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y producción oral, por lo que el desarrollo de estas habilidades queda desplazado o anulado.</p>

C. ESTRUCTURA DE LA CLASE					
			C.1 Inicio	C.2 Desarrollo	C.3 Cierre
Estamento	Docente	Sujeto 1	<p>En síntesis, a partir del relato del sujeto, se evidencian los tres momentos de la clase.</p> <p>El momento de inicio de la clase se realiza retroalimentación de los contenidos vistos la clase anterior, el desarrollo de la clase se basa en la metodología de aprendizaje basado en tareas y trabajo colaborativo y el momento de cierre de la clase se realiza una revisión general de los contenidos vistos durante la sesión. Se infiere, según el relato del sujeto, que la habilidad lingüística que se desarrolla más es la de producción escrita.</p>		
		Sujeto 2	<p>En síntesis, a partir del relato del sujeto, se evidencian los tres momentos de la clase.</p> <p>El momento de inicio de la clase se realiza retroalimentación basada en preguntas orales, el desarrollo de la clase se realiza en base al desarrollo de guías de trabajo, diálogos orales y monitoreo, en el momento de cierre de la clase se verifican conocimientos adquiridos por medio de preguntas orales al azar. Se infiere, según el relato del sujeto, que la habilidad que se desarrolla con más énfasis en los tres momentos de la clase es la producción oral.</p>		
	Estudiantes	Grupo 1	<p>Se evidencian los tres momentos de la clase.</p> <p>El momento de inicio en la estructura de la clase, inicio a través de la presentación de objetivos, desarrollo se basa en los objetivos primero planteados y cierre de la clase se evidencia a través de proceso de retroalimentación de los contenidos vistos durante la clase. Se infiere que la habilidad lingüística desarrollada es producción escrita.</p>		
		Grupo 2	<p>En síntesis se presentan sólo inicio y desarrollo de clase, no así el cierre.</p> <p>Se evidencia el momento de inicio en la estructura de la clase a través de la presentación de objetivos específicos. En la estructura de la clase, el desarrollo de ésta se evidencia a través de actividades variadas. No se evidencia momento de cierre de clase. Se infiere que la habilidad lingüística desarrollada es producción escrita.</p>		

		<p>En síntesis se presentan sólo inicio y desarrollo de clase, no así el cierre.</p> <p>Se evidencia el momento de inicio en la estructura de la clase a través de la presentación de objetivos específicos. El desarrollo de la clase de inglés se basa en la explicación de estructuras que aplican en actividades. No aluden a momento cierre de clase.</p> <p>Se infiere que la habilidad lingüística desarrollada es producción escrita</p>
	Grupo 4	<p>Se evidencia el momento de desarrollo de la clase, no así inicio ni cierre.</p> <p>No alude al momento de inicio de clase. El desarrollo de la clase se centra en atender la diversidad. No aluden a momento cierre de clase.</p> <p>Se infiere que la habilidad lingüística desarrollada es producción oral y escrita.</p>
SINTESIS INTERPRETATIVA		
		<p>A partir de las respuestas dadas por los sujetos entrevistados, se puede inferir que existe diferencia en la opinión de los docentes y la percepción de los alumnos acerca de los momentos de la clase. Ambos docentes aseguran efectuar el inicio, desarrollo y cierre de la clase, mientras que dos de los cuatro grupos entrevistados opinan lo mismo.</p> <p>Se aprecia además tendencia al desarrollo de la habilidad lingüística de producción escrita en cada uno de los momentos de la clase por parte de de un docente y cuatro grupos de estudiantes y en menos medida el desarrollo de la producción oral por parte de un docente y un grupo del cual se infiere que ésta se complementa con producción escrita.</p>

Finalmente, en relación a los objetivos iniciales del estudio, podemos inferir de la información lo siguiente:

Al comparar los relatos de los docentes y estudiantes en relación a las habilidades enfatizadas en la clase, el tipo de recurso empleado y la estructura de la clase (nuestras categorías), podemos señalar que la habilidad que más se busca desarrollar en la clase es la producción oral y también escrita.

Lo anterior, se puede inferir que dichas habilidades son las que se observan en los relatos sobre el énfasis de la clase en ambos actores. Además, el hecho que todos los actores estén de acuerdo que el recurso más utilizado en la clase de inglés comunicacional sean de tipo convencional, los que los docentes adecuan a las habilidades de escritura y además la práctica oral; por último, en la estructura de clase, los actores perciben que la producción escrita y oral son las más enfatizadas.

También se puede concluir, que las habilidades menos desarrolladas son la de producción auditiva y lectora, pero sin tanto consenso entre los actores.

Finalmente, se puede inferir que las habilidades asociadas a la comprensión lectora y comprensión auditiva estarían ausentes o con muy poca presencia. Dicha conclusión se ve reforzado por el tipo de recurso utilizado (convencional), escaseando aquellos de tipo auditivo y multimedia que favorecen la comprensión auditiva y lectora.

Todo lo anterior se puede apreciar en la tabla síntesis de análisis inferencial por categorías y sujetos de estudio en la siguiente página:

A. ÉNFASIS EN HABILIDADES COMUNICATIVAS	B. RECURSOS DIDÁCTICOS	C. ESTRUCTURA DE LA CLASE
síntesis docentes y estudiantes	síntesis docentes y estudiantes	síntesis docentes y estudiantes
<p>En general, se puede apreciar en las respuestas dadas por los actores entrevistados, que la habilidad de la producción oral sería la que más se favorece la clase de inglés comunicacional, ya que ello es reconocido en tres de los cuatro grupos de estudiantes y en uno de los dos docentes. Por tanto, se puede inferir que, los actores educativos perciben que es la habilidad más desarrollada.</p> <p>En segundo lugar y, en menor medida se enfatiza la habilidad de escritura por los participantes (un docente y en dos grupos). También se infiere que las habilidades lingüísticas menos desarrolladas o enfatizadas, serían la comprensión lectora y especialmente, la comprensión auditiva.</p>	<p>En general, se puede apreciar en las respuestas dadas por los actores entrevistados, que los recursos que más se utilizan en la clase de inglés comunicacional, son los recursos convencionales ya que ello es reconocido en los cuatro grupos de estudiantes y en ambos docentes entrevistados. Por tanto, se puede inferir que, los actores educativos perciben que éstos son los recursos más utilizados.</p> <p>En segundo lugar y, en menor medida se enfatiza el uso de material audiovisual (un docente y en tres grupos) para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y producción oral. También se infiere que los recursos menos utilizados son los multimedia las cuales deberían ser utilizadas para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y producción oral, por lo que el desarrollo de estas habilidades queda desplazado o anulado.</p>	<p>A partir de las respuestas dadas por los sujetos entrevistados, se puede inferir que existe diferencia en la opinión de los docentes y la percepción de los alumnos acerca de los momentos de la clase. Ambos docentes aseguran efectuar el inicio, desarrollo y cierre de la clase, mientras que dos de los cuatro grupos entrevistados opinan lo mismo.</p> <p>Se aprecia además tendencia al desarrollo de la habilidad lingüística de producción escrita en cada uno de los momentos de la clase por parte de un docente y cuatro grupos de estudiantes y en menor medida el desarrollo de la producción oral por parte de un docente y un grupo del cual se infiere que ésta se complementa con producción escrita.</p>

CAPITULO V: INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Respuesta a la pregunta (s) de investigación

Recapitulando, el problema del presente estudio es saber ¿qué habilidades lingüísticas se desarrollan o enfatizan, según el relato de los docentes y estudiantes, en las clases de Inglés Comunicacional en una institución de Educación Superior?

Para ello se configuraron tres preguntas para responder la interrogante inicial, todas ellas a partir del relato de los docentes y estudiantes:

- ¿Cuáles de las Habilidades Lingüísticas o Comunicativas se enfatiza en la clase ejecutada según el relato de los docentes y estudiantes?,
- ¿Qué tipo de Habilidades Lingüísticas o Comunicativas se enfatiza o se desarrolla, con el tipo de recurso didáctico utilizado, prioritariamente, en la clase de Inglés Comunicacional?, y
- ¿Cuál Habilidades Lingüísticas o Comunicativas, se priorizan en la estructura de la clase ejecutada en Inglés Comunicacional?

En relación a la primera interrogante, claramente se infiere del capítulo anterior, que la habilidad más enfatizada en la clase, a partir de los relatos de los actores educativos de la clase de inglés comunicacional, es la producción oral. Lo que se ve reflejado en las respuestas tanto de docentes como estudiantes.

Lo anterior no es extraño, toda vez que la teoría nos dice que habitualmente se enseñan las habilidades por separado, o enfatizando una por sobre la otra (Sánchez, A. 2009), lo que conlleva un grado de dificultad mayor para el correcto aprendizaje de un segundo idioma y, por otra parte, un adecuado logro de las competencias comunicativas.

Por otra parte, al responder la interrogante número dos, podemos señalar que hay un consenso generalizado entre los actores educativos de la clase de inglés comunicacional, que el principal y casi exclusivo recurso empleado en la clase, son aquellos que se clasifican de tipo convencional. Ello es coherente con la respuesta a la interrogante anterior, dado que dichos recurso se adecuan bien a las habilidades de producción oral y escrita, y, por otro lado, la escritura y el habla del docente del inglés (recurso convencional) el más frecuente en este tipo de clases. Por tanto no debe extrañar que la práctica oral así como también la escritura sean las habilidades más potenciadas en la clase, especialmente, lo referido a la gramática (Sánchez, A. 2009).

Por otro lado, la última interrogante es la que arroja más disenso entre los actores educativos de la clase de inglés comunicacional., toda vez que los estudiantes no perciben una estructura de una clase dividida en los tres momentos (inicio, desarrollo y cierre). Sin embargo, hay un mayor consenso en percibir que el mayor énfasis de la clase estaría en desarrollar la habilidad de producción escrita y oral.

Finalmente, al sintetizar todas las respuestas a las interrogantes por actores y categorías de análisis, podemos concluir lo siguiente de la clase de inglés comunicacional estudiada:

- Se enfatiza la habilidad de producción oral y escrita por sobre las otras habilidades.
- Los recursos preponderantes empleados en la clase son de tipo convencional. Lo que supone una preponderancia de lo gramatical por sobre la comprensión del idioma.
- Las habilidades menos desarrolladas son la relacionada con la comprensión, es decir lectura y audición.
- Tanto la estructura de la clase, los recursos y el método empleado no facilitan el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas por parte del estudiante

- Lo anterior, supone una debilidad, toda vez, que la teoría moderna, nos señala que para un mayor dominio de la lengua, especialmente la extranjera, se deberían desarrollar en conjunto las cuatro habilidades lingüísticas.

Si el problema inicial se refería al escaso dominio y comprensión del inglés por parte de los estudiantes, el estudio nos puede indicar que la falta del correcto desarrollo de las partes de una clase y la apropiada elección recursos didácticos que faciliten la integración de las cuatro habilidades potenciando la comprensión del mismo, incide en el poco dominio de las habilidades comunicativas de este idioma por parte de los estudiantes.

5.2. Exposición de los aportes de la investigación

De los resultados y conclusiones del estudio, los principales aportes y desafíos asociados a la docencia de la enseñanza del inglés, radica en la búsqueda de estrategias de enseñanza que integren las cuatro habilidades lingüísticas. La importancia de ello se basa en las teorías modernas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya expuestas anteriormente.

Lo anterior puede suponer que los profesores en ejercicio no fueron preparados para dichas prácticas, como también a qué los profesores desconocen métodos o recursos didácticos que faciliten la integración de las cuatro habilidades.

Sin duda que los resultados del estudio son relevantes para la formación de nuevos profesores, pues demanda y exige a las instituciones formadoras a enseñar estrategias, metodologías y recursos para el uso práctico de los futuros profesores que integren las cuatro habilidades en sus prácticas de la enseñanza del inglés en aulas a nivel de la enseñanza básica o superior.

Desde el punto de vista del profesor en ejercicio, lo anterior demanda una actualización y capacitación permanente, especialmente en didáctica de la lengua inglesa como idioma extranjero. Además de la búsqueda de estrategias y recursos que faciliten en sus clases el desarrollo armonioso de la cuatro habilidades para una mejor comprensión del inglés.

Desde el punto vista de los estudiantes surge la inquietud de cómo acercar el idioma inglés de manera más fluida y cotidiana y no sólo desde el punto de vista de la producción escrita y oral, que da énfasis en lo gramatical perdiendo de vista la dimensión comunicacional y cultural del idioma mediante las habilidades de comprensión auditiva y lectora.

5.3. Desafíos que surgen desde la investigación al campo de la docencia en la especialidad.

De los resultados y conclusiones del estudio, el principal desafío asociado a la docencia de la enseñanza del inglés, radica en la búsqueda de estrategias de enseñanza que integren las cuatro habilidades lingüísticas.

Volviendo al problema inicial del estudio, la interrogante que plantea los resultados del estudio es saber qué estrategias de clase o recursos se pueden emplear en las clases, que faciliten la integración de las cuatro habilidades y con ello una mayor comprensión y dominio de la lengua inglesa como idioma extranjero.

Sin dudas que todas las problemáticas derivadas y descritas en el apartado anterior producto de los resultados del estudio son relevantes a ser abordadas para el mejoramiento de la enseñanza del inglés. Sin embargo, ello excede las posibilidades de ser resueltas por este estudio en una tesis, por ello nos centraremos en el profesor en ejercicio y la búsqueda de estrategias o medios que faciliten el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, o al menos que pueda integrar otras y no sólo trabajar en torno a la producción escrita y oral.

Por ello, la principal búsqueda estará en proponer una secuencia didáctica para la enseñanza del inglés comunicacional que favorezca la integración de las cuatro habilidades, con especial énfasis en la propuesta de recursos didácticos que faciliten la comprensión lectora y auditiva, así como la producción escrita y oral.

Es claro que lo anterior no resolverá del todo el problema, pues la Formación Inicial Docente es la variable más importante para ello, pero si asumimos que puede ser un aporte especialmente para los docentes que se encuentran en el sistema y sin posibilidad de actualizarse o perfeccionarse.

CAPÍTULO VI: PROPUESTA PEDAGÓGICA

6.1 Introducción y justificación de la propuesta

El proceso de aprendizaje de un idioma extranjero es complejo. La enseñanza de inglés a nivel comunicacional debe enfocarse y dar énfasis a la producción oral y escrita de éste, además de la recepción y comprensión de mensajes escritos y orales, muchas veces sin dar importancia extrema a la prolijidad en el desarrollo de aspectos formales de la lengua, tales como estructuras gramaticales complejas. Según los resultados de la investigación diagnóstica realizada anteriormente (ver cap. II), se obtuvo que los profesores de los cursos de Inglés Comunicacional de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad del Bío-Bío y los planes de estudio ocupados, no integran las cuatro habilidades del idioma dejando de lado mayormente la habilidad de comprensión lectora y auditiva, las cuales son primordiales para el fin último de la asignatura de idiomas que es la comunicación mediante la comprensión del mensaje emitido ya sea por un anglo parlante, audio, texto, carta o cualquier otro medio.

A objeto de responder a los resultados obtenidos en la investigación mencionada, se hace necesaria la implementación de un plan de mejoramiento que contemple una metodología que incluya actividades y recursos didácticos que faciliten el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma. Por consiguiente, es necesario tomar conciencia por parte de docentes y estudiantes de la importancia del aprendizaje de la comunicación en un segundo idioma, tal como lo menciona DiNapoli. (2000), el aprendizaje capacita a los estudiantes a comunicarse, compartir experiencias y valores y poner en práctica una serie completa de procesos inductivos y deductivos que los alumnos necesitan tanto en sus vidas académicas como profesionales.

Es por ello que la propuesta de investigación se enfoca en generar actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de habilidades lingüísticas en idioma extranjero basado en el aprendizaje mediante tareas propuesto por Willis (1996)

que contemple una serie de actividades que faciliten la comunicación y que centren la atención en el estudiante, más que en la instrucción del docente. Este tipo de actividades deben ser realizadas en base a trabajos grupales en los cuales utilice la lengua meta¹ para desenvolverse en el desarrollo y presentación de cada actividad en situaciones o contextos que se asemejen a situaciones de la realidad ya que existe una serie de estas actividades que se pueden llevar a cabo durante una lección y asimismo pueden ser repetidas o modificadas según el contenido a estudiar las cuales incluyen, juego de roles, grabación de videos, redacción de cartas y/o párrafos simples, entrevistas laborales, análisis de textos simples tipo cartas o emails, etc. Para asegurar el éxito en el logro de los objetivos en la realización de estas actividades, es primordial dar relevancia al desarrollo de las habilidades de producción que más se desarrollan en el aula de la clase de inglés comunicacional de la carrera de Diseño Gráfico, es decir, el habla y escritura y desde ahí dar énfasis al desarrollo de aquellas relacionadas a las de comprensión, puesto que son las que más débiles se encuentran según los relatos de los sujetos de estudio.

Por lo tanto, para lograr este objetivo, se deben obviar o minimizar la corrección de errores relacionados con aspectos gramaticales los cuales causan más frustración y/o desmotivación en el aprendizaje de inglés como segunda lengua, por lo que se sugiere utilizar como propuesta de intervención pedagógica para la clase de inglés comunicacional, la metodología de aprendizaje basado en tareas² según Willis (1996) que responde a la necesidad de implementar actividades contextualizadas a la realidad de los estudiantes.

¹ Lengua meta, entendida como Lengua meta en didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM, traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. Según http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm

² El aprendizaje basado en tareas de Willis, 1996, es lo que se llevará a cabo para el desarrollo de la propuesta de aprendizaje.

Con el objetivo de lograr el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los aprendizajes esperados, se implementará una serie de planificaciones que aplican la metodología basada en tareas la cual facilita la producción y comprensión del idioma, utilizando los contenidos del plan de estudio vigente y mismo grupo humano, sin la necesidad de incurrir en gastos de contratación de personal o uso de material costoso.

El objetivo se basa en proponer a los docentes que imparten la asignatura de Inglés Comunicacional a cualquier carrera de la Universidad, la aplicación de las planificaciones entregadas en esta propuesta.

6.1.2 Objetivos de la Propuesta de Implementación Metodología De Aprendizaje basado en Tareas

Ante la necesidad de implementar una propuesta que facilite el desarrollo de las habilidades del idioma Inglés, se proponen los objetivos para el desarrollo de la Metodología del Aprendizaje Basado en Tareas (Willis, 1996) para el aula de Inglés Comunicacional.

a) Objetivo General

- Diseñar actividades de clases mediante metodología basada en tareas propuesta por Jane Willis para mejorar la práctica docente para el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés en el aula.

b) Objetivos Específicos

- Elaborar planificaciones en base al Aprendizaje Basado en Tareas.

- Validar planificaciones mediante la aplicación de encuesta de satisfacción para evaluar resultados y obtener retroalimentación de docentes y estudiantes en clase simulada.

6.2. Fundamentación Teórica de Aprendizaje Basado en Tareas

Los idiomas son nuestras herramientas de comunicación más rentables (Skutnabb- Kangas, T, 2002) El aprendizaje de un segundo idioma abre caminos a distintas oportunidades las cuales integran factores que favorecen la vida social, académica y laboral de quienes logran comunicarse de forma medianamente fluida y no presentan mayor dificultad para comprender el idioma escrito o auditivo.

Los estudiantes pertenecientes de la carrera de Diseño Gráfico acerca de la asignatura de Inglés Comunicacional, afirmaron, que la enseñanza del idioma extranjero en el aula, no responde al desarrollo de las cuatro habilidades del idioma, por lo tanto, se evidencia que los alumnos no logran una comprensión o producción satisfactoria del idioma en el nivel enseñado.

No obstante, el rápido avance de la tecnología, la llegada de artefactos tecnológicos y nuevas formas de comunicación surgen de las demandas de la globalización, la cual exige entonces preparar ciudadanos aptos y competentes en este campo, parte de las exigencia de este acelerado proceso de globalización, es por tanto, el manejo del idioma Inglés, que si bien no es el más hablado en el planeta, posiciona socialmente a un individuo, marcando la diferencia al momento de competir en el mercado, el manejo del idioma sea parte de los requisitos puesto, que de acuerdo a Conell, T.(2002) los empleados con manejo de idiomas pueden enfatizar la habilidad de actuar de forma independiente, adaptarse y trabajar en un ambiente nuevo, innovador, comunicándose efectivamente.

En torno a lo anterior, que denota la importancia y la inmediatez necesaria para la realización de un cambio significativo en la metodología de la enseñanza del idioma inglés en el aula o al menos la aplicación de técnicas que optimicen las falencias diagnosticadas en la investigación, se proponen en el siguiente extracto algunas acciones a realizar las cuales pretenden, por supuesto, dar énfasis al desarrollo de las cuatro habilidades del idioma en las clases de Inglés Comunicacional en la carrera de Diseño Gráfico o cualquier otra de la Universidad del Bío-Bío.

Las actividades a mencionar involucran al estudiante como centro del aprendizaje y al profesor como mediador de éste.

Con el objetivo de contribuir al mejoramiento del desarrollo de las cuatro habilidades en el aula, se presentará una propuesta que involucra la aplicación de la metodología del aprendizaje basado en tareas descrito a continuación.

6.2.1 Aprendizaje Basado en Tareas (*Task-Based Learning* TBLT)

TBL (Task-Based Learning) “Aprendizaje Basado en Tareas”, es una técnica de aprendizaje del idioma, que como bien lo explica su nombre, se basa en el desarrollo de actividades que asemejen o contextualicen al estudiante en situaciones similares a la realidad en la que ellos normalmente utilizarían el idioma inglés. Algunos autores como Jon Larsson (2001) hablan de “Aprendizaje basado en Problemas” utilizado principalmente dentro de la medicina y el área de los negocios, indicando que las ventajas de este método incluye el desarrollo de habilidades comunicativas y de resolución de problemas mediante la introducción de nuevos conceptos utilizados en problemas complejos basados en la vida real. Del mismo modo, Estaire y Zanón (1990) se refieren al Aprendizaje Basado en tareas como un método que implica una programación por tareas que tiene como elemento primordial una lista de actividades que se deben llevar a cabo durante

los distintos momentos de la clase. Las tareas de este método giran en torno al tema principal de la clase y sus principios forman un sistema conceptual articulado que rige la toma de decisiones propia del diseño de la enseñanza de una lengua extranjera (Estaire, Zanón 1990)

Jane Willis (1996) señala que el Aprendizaje Basado en Tareas ayuda y colabora con las condiciones en el aula que involucran la exposición comprensiva del idioma hablado y escrito y el uso de éste para realizar actividades mediante instrucciones.

Uno de los mayores problemas detectados por los docentes de inglés, es saber cómo motivar a los estudiantes a gustar del idioma inglés cuando las actividades que se realizan en el aula no se asimilan a una situación real de comunicación. Por ejemplo, parte de los resultados de esta investigación dejan en claro que los alumnos realizan más actividades con material convencional, es decir, guías de estudio y libro de clases, y además que la habilidad que más desarrollan es la producción escrita y oral sólo para reproducir los mensajes, oraciones, diálogos escritos, dejando de lado la espontaneidad del habla y las habilidades de comprensión lectora y auditiva. En situaciones reales, enfrentándose a clientes, colegas, turistas, etc., es muy poco probable que los alumnos utilicen el idioma en el papel, completando espacios en blanco o tomando cuidado extremo a no cometer errores gramaticales; en una situación real de comunicación ellos deberán interactuar, utilizando el habla como herramienta principal y así el fin último del idioma además de comprender mensajes hablados por nativo parlantes o mensajes e información en mapas, estaciones de metro, restaurantes, etc. La comunicación, se daría de todos modos, tal como lo indica la noción de competencia Comunicativa, la cual desarrollada dentro de la sub-disciplina de la sociolingüística, afirma que la competencia lingüística y no simplemente la competencia gramatical deberían ser objetivo de la enseñanza de un idioma (Richards, J. 2006). Se hace imperante, la elaboración de instrumentos de diseño

de la actividad didáctica que permita situar la práctica educativa a la realidad existente de cada contexto.

6.2.2 Aproximaciones al concepto de Tarea

A objeto de dar un enfoque más acabado de la metodología en la cual se basará la propuesta pedagógica, es necesario contextualizar primero que todo, qué se entenderá por “tarea” según distintos autores.

Long (citado en Nunan, 1985) sostiene que:

“una tarea es un trabajo emprendido por uno mismo u otros, gratuitamente o por alguna recompensa (...) Se entiende como tarea las cien y una cosas que la gente hace en su vida diaria, en el trabajo, juego o entre ellas.”
(Long, 1985 p.85)

El enfoque de la definición antes mencionada, no involucra necesariamente la participación oral de la persona que realiza la acción, ya que existen una serie de tareas de la vida real que no involucran necesariamente el habla, es por esto que esta definición basada en el aula debiera incluir actividades de interacción que propicien la comunicación.

Por otro lado, desde un punto de vista más pedagógico, Richards (1986, en Nunan, 2004), define el concepto de “tarea” como una actividad o acción la cual es llevada a cabo como el resultado de un proceso o comprensión de un idioma (e.g. como una respuesta), por ejemplo, escuchar un audio, desempeñar algún comando, escuchar alguna instrucción, y que éstas pueden o no involucrar la producción oral de un idioma ya que depende del profesor especificar qué será considerado como término exitoso de la tarea.

Desde el punto de vista pedagógico que involucra el conocimiento de la lengua, la tarea es definida por Skehan (1996) como actividades que contemplan al significado como su foco principal.

Finalmente, con el fin de mejorar los resultados de la investigación realizada, se tomará como definición apropiada para esta propuesta pedagógica, la mencionada por Jane Willis (1996) quien define el concepto de “tarea” como una actividad en la cual la lengua meta es utilizada por el aprendiz para un propósito comunicativo (propósito o meta) para lograr un objetivo.

6.2.3 Aproximación Metodológica

El enfoque basado en tareas es el punto de partida para la organización de una planificación didáctica en el aula transmitido en la realización de una clase que tenga como enfoque principal o en la cual el énfasis sea la dimensión instrumental o comunicativa de la lengua meta, sin dejar de lado las partes formales de una clase (inicio, desarrollo, cierre) (MINEDUC, 2007)

Las lecciones a realizar deben comprender contenidos a través de actividades comunicativas, por lo tanto, el enfoque recae en la interacción o comunicación efectiva, no en aspectos gramaticales puntuales. Para lograr el éxito en el logro de los objetivos de la clase es que se deben aplicar aspectos didácticos que faciliten el logro de éstos por parte de los estudiantes.

Jane y David Willis, dos profesores Ingleses retirados de las Universidades de Birmingham y Aston respectivamente, enseñaron en programas de Magíster tales como, enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL) y enseñanza del inglés a estudiantes de otros idiomas (TESOL), en su especialidad que es la

enseñanza del idioma basado en tareas y las aproximaciones léxicas. Debido a su amplia trayectoria y experiencia, han dado conferencias hasta la fecha y publicado artículos y libros en conjunto tales como *The Collins Cobuild English Course (1989)*³.

Entre los libros de Jane Willis se incluyen: *Task-based Instruction in Foreign Language Education: Practices and programs* co-editado junto a Betty Lou Leaver (Georgetown University Press) y tres títulos premiados: *A Framework for Task-based Learning* (Longman), *English for Primary Teachers* (junto a Mary Slattery) (Oxford University Press) y junto a Coronyn Edwards, *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (Palgrave Macmillan), los cuales ganaron el premio British Council Innovations Award en marzo de 2006.

Por su lado, David Willis ha publicado ampliamente en análisis de discurso, metodología enseñanza del idioma inglés (ELT) y descripción del idioma para la enseñanza de idiomas. Autor de *The Lexical Syllabus* (Collins Cobuild, 1990) y coautor con Ramesh Krishnamurthy, en *The Cobuild Students' Grammar* y junto a John Wright co-autor del título *The Cobuild Basic Grammar*. Ha sido dos veces ganador de English-Speaking Union's Duke of Edinburgh Prize por sus publicaciones de ELT. Sus últimos libros son *Rules, Patterns and Words: Grammar and lexis in English language teaching* (Cambridge University Press, 2003) and *Doing Task-based Teaching* (Oxford University Press, 2007), coautor con Jane Willis. Para los autores, el enfoque basados en tareas ha sido fundamental para muchos otros investigadores que han apoyados sus investigaciones tomando los planteamientos que ellos han establecidos como una metodología más efectiva a la enseñanza de la lengua inglesa. En efecto, la revista de lingüística teórica y aplicada, publicó en el año 2008 la efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en donde el objetivo principal se centra en “visualizar cómo los

³ Un curso basado en tareas con contenido léxico. (1989).

principios metodológicos provenientes de los enfoques de enseñanza de lenguas (“Enseñanza de lenguas basada en Tareas” y “Aprendizaje cooperativo”) pueden ser aplicados de manera efectiva en el diseño de actividades para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en ambientes no presenciales y semipresenciales” (Morales, S. Ferreira, A. 2008. Pp 96). Considerando además la escasa evidencia empírica para apoyar las actividades pedagógicas centradas en la Enseñanza basada en Tareas, los resultados mostraron que “el incremento en el aprendizaje del inglés como LE fue superior en el grupo experimental que utilizó la modalidad semipresencial con respecto al grupo de control que trabajó con la modalidad presencial, proponiendo sobre esa base, que la enseñanza de las lenguas incluya, para mejorar el aprendizaje, modelos metodológicos de Aprendizaje Combinados (Morales, S. Ferreira, A. 2008).

Se puede atisbar entonces, que la metodología basada en tareas es una herramienta, que como propuesta de intervención, sería de gran ayuda para el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que estructura la planificación, articulación y evaluación de diferentes tareas a realizar, como modelo educativo en la implementación del diseño curricular, entre otros.

Es por ello que la metodología a implementar en esta propuesta de intervención será la de los autores antes mencionados.

La elaboración de una metodología de enseñanza basada en tareas que crean el contexto para una situación real de comunicación da pie a la efectividad de lograr la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que las tareas provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados, condición esencial que le permite, mediante un proceso interior, adquirir la lengua (Benitez, 2000). Señalando nuevamente la definición de actividades de Willis, J. (1996) “donde la lengua meta es usada por el estudiante con un propósito comunicativo con el objetivo de lograr un resultado”, es que el objetivo de la tarea determina el

desarrollo de ésta. El desarrollo en el transcurso de la lección dependerá del objetivo de ésta y de la realización de las actividades que lleven a este fin.

Según Willis (citado en Recino y Laufer, 2010), afirma que los principios básicos del aprendizaje basado en tareas son:

- *“Los alumnos se centran primero en el significado.*
 - *La tarea se centra en el uso del idioma para la comunicación real.*
 - *Las tareas se basan en las necesidades, los intereses y los objetivos de los alumnos.*
 - *Las tareas estimulan a los estudiantes a usar todos sus recursos lingüísticos más que los aspectos seleccionados de la lengua.*
 - *La lengua que se explora se deriva de las necesidades de los estudiantes y estas determinan el lenguaje que se asumirá en el aula.*
 - *Las cuatro habilidades lingüísticas se integran.*
 - *Involucrarse en la realización de tareas se ajusta a varios estilos de aprendizaje.*
 - *Los alumnos desarrollan tanto la fluidez como la precisión gramatical.*
 - *Se pueden integrar otros enfoques en una clase basada en tareas.”*
- (Recino y Laufer, 2010 p.18-25)

Basándose en los principios de los autores, se alude también, que la metodología propuesta por Willis (2000) contiene tres aspectos a tener en cuenta:

La tarea previa (pre-task), el ciclo de la tarea y la focalización en el lenguaje.

Los aspectos propuestos por Willis se asimilan a las etapas de la clase convencional utilizada por los docentes, (inicio, desarrollo y cierre), las cuales se pueden adaptar a las lecciones utilizando los contenidos de los planes y programas de la UBB para Inglés Comunicacional.

I. La tarea previa (Pre-task)(incluyendo tópico y tarea):

De acuerdo a Recino y Laufer (2010), durante la etapa de introducción y presentación de la tarea, el docente procede a introducir y definir el tema principal de la clase y a raíz de eso, implementa diversas estrategias que ayuden a los estudiantes a comprender las instrucciones con el objetivo de llevar a cabo la tarea. Los autores destacan además la importancia de que en el momento de introducir el objetivo mediante una actividad, los estudiantes anoten las palabras y frases claves del tema a tratar por medio de la asignación de algunos minutos para la preparación individual de la tarea, de este modo realizan trabajo autónomo que será luego retroalimentado con sus pares y docente.

Se aprecia la misma estructura integradora de objetivos al comienzo de la lección en el *Marco para la Programación de una Unidad Didáctica a través de Tareas* de Estaire y Zanón (1990), en el cual sitúan en primer lugar a la “Elección de tema/Área de interés” en su pirámide de 6 pasos a seguir por el profesor en solitario, o en conjunto con los alumnos, donde se crea la motivación para la ejecución de la tarea y la familiarización con el tema, además, prepara a los estudiantes en los contenidos lingüísticos necesarios, estableciendo los necesarios vínculos entre el material ya conocido y los nuevos conocimientos.

II. Ciclo de la tarea.

En esta fase, que es la fase de ejecución, se lleva a cabo la elaboración del producto final. Se desarrollan actividades de comprensión, expresión e interacción que acercan al estudiante al uso más real de la lengua, ya que se utilizará entre pares en función de resolver problemas reales. Las tareas que reflejan usos del idioma en el mundo real pueden ser consideradas como un ensayo en el cual los estudiantes practican para la realidad.

Willis (1996) propone seis tipos de tareas como base para la enseñanza basada en tareas:

1. Listado:
Por ejemplo, los estudiantes tienen que hacer una lista de cosas que ellos empacarían si fueran a ir de vacaciones a la playa.
2. Clasificar y ordenar:
Ej: Los estudiantes trabajan en parejas y hacen una lista de las características más importantes para unas vacaciones ideales.
3. Comparar:
Ej: Los estudiantes comparan anuncios de dos supermercados diferentes.
4. Resolución de problemas:
Ej: Los estudiantes leen una carta para un columnista y sugieren una solución para los problemas de quien envía la carta.
5. Compartir experiencia personal:
Ej: Los estudiantes discuten sus reacciones con respecto a un dilema ético o moral.

Richards en su libro “Communicative Language Teaching Today” (2006) cita a Willis en esta etapa de “Ciclo de tareas” y alude que tiene tres momentos:

- Tarea: Los estudiantes la realizan en parejas o en pequeños grupos, puede estar basada en la lectura o en la audición de un texto, mientras que el profesor monitorea la actividad y los estimula pero no interviene en la corrección de errores de forma. La tarea es realizada por los estudiantes en parejas o grupos y les da la oportunidad de utilizar el idioma que sea que tengan

para expresarse y decir lo que sea que tengan que decir. El énfasis se da en la comunicación espontánea, exploratoria y en la construcción de la confianza dentro de la privacidad de un grupo pequeño o en parejas.

- Planificación: esta etapa consiste en la preparación de los estudiantes para comunicar a sus compañeros de grupo los resultados de la tarea. Incluyen características de cómo realizaron la tarea, lo que descubrieron o decidieron en el proceso. Los estudiantes hacen borradores o ensayan lo que dirán o escribirán. El profesor monitorea que el trabajo realizado sea claro, da consejos y corrige errores. Si los alumnos trabajan en textos escritos, puede entonces el profesor permitir el uso de diccionarios para editar sus textos. La importancia de la revisión por parte del docente está en que los alumnos presenten a sus pares de forma apropiada, clara y organizada.

- Comunicación: Los grupos de estudiantes comunican los resultados a sus compañeros de grupo. La clase puede comentar o tomar nota de lo reportado por sus compañeros. El profesor en esta etapa actúa como monitor, comentando los resultados pero sin dar correcciones públicas del trabajo realizado.

III. Focalización en el lenguaje.

Recino y Laufer (2010) se refieren también al trabajo de Willis en el desarrollo del aprendizaje basado en tareas y definen los siguientes términos de análisis y práctica, referidos a la focalización en el lenguaje y estructuras gramaticales:

- **Análisis:** Los alumnos en esta etapa deben ser conscientes de la revisión e identificación de las estructuras aplicadas en sus trabajos para consultar acerca de algo que hayan entendido. El rol de profesor debe ser repasar y analizar las palabras, estructuras o frases que los alumnos hayan utilizado en la etapa anterior, es decir el reporte.

- **Práctica:** La idea durante esta etapa es que el profesor conduzca el desarrollo de la actividad una vez que los alumnos se sientan confiados con su aprendizaje y puedan hacer uso de las unidades de lenguaje que les resulten útiles para la comunicación de ideas. Para lograr lo anterior, es necesario que ellos practiquen la producción de palabras, frases y patrones en base a las actividades y correcciones hechas durante la etapa de análisis o reporte.

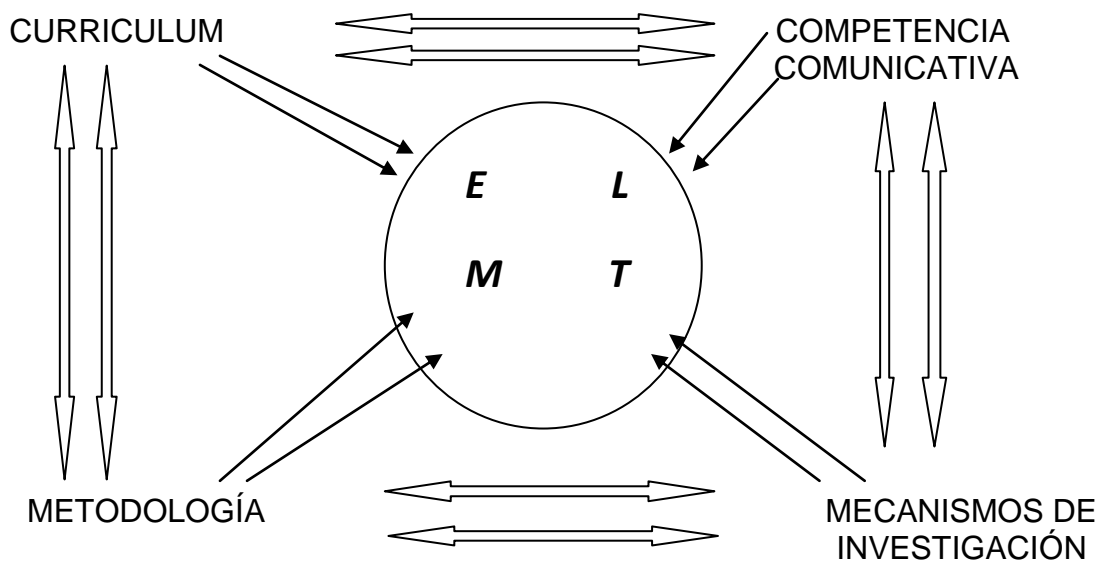
En síntesis, la metodología antes explicada favorece el protagonismo del estudiante y facilita la orientación comunicativa mediante tareas contextualizadas que activan la comunicación efectiva entre pares. Se presenta a continuación el esquema de trabajo a llevar a cabo en esta propuesta.

Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas. (E.L.M.T)

En las últimas décadas la competencia comunicativa se revela como el motor de cambio de la enseñanza del lenguaje (Hymes. 1967. Citado en Estaire, Sh., Zanón. J. año). Determinando una revisión profunda de los componentes de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Desde esta perspectiva la competencia comunicativa se sitúa en el centro de un “continuum” delimitado por una dimensión formal (el conocimiento sobre el lenguaje) y una dimensión instrumental (la capacidad de usar el lenguaje). (Estaire, S. y Zanón, J. 1990. P,56).

Sin embargo la esta dimensión instrumental del lenguaje no se reduce sólo al conocimiento formal, sino que implica el ejercicio del conocimiento instrumental, los cuales convierten esos contenidos en acciones de comunicación. Estos procesos, decodificación del mensaje, evaluación de su significado, reajuste de la intención comunicativa inicial, selección de elementos para la emisión de un mensaje, producción de un nuevo mensaje, entre otros, subyacen a las actividades de comunicación que caracterizan las relaciones humanas y, al ser reproducidos en el aula, implican una variedad de estrategias de uso del instrumento lingüístico a objeto de solucionar problemas concretos tales como, fluidez, interpretación de significados, léxico, etc., en articulación y relación a las tareas propuestas.

Por lo tanto, la enseñanza del lenguaje mediante tareas, representa el punto de llegada de la evolución de un continuum de cuatro ejes (Figura 1) a) una reflexión multidimensional sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico; b) el desarrollo del currículum para la enseñanza del lenguaje; c) la metodología para la enseñanza de la lengua y d) investigaciones sobre los procesos de aprendizajes de una lengua extranjera.



Fuente. Elaboración propia a partir de Estaire. Sh., Zanón. J. (). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principio y desarrollo.

De esta manera la ELMT sustenta las necesidades derivadas del desarrollo de las diferentes disciplinas vinculadas a la didáctica de la lengua, ya que en el centro encontramos la tarea como unidad de diseño elemental de la actividad didáctica, a

la vez se reivindica el currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodologías y evaluación. En efectos, estos principios forman un sistema articulado que rige la toma de decisiones propias del diseño de la enseñanza de una lengua extranjera.

6.3. Propuesta Pedagógica: Actividades de Enseñanza – Aprendizaje mediante metodología de Aprendizaje Basado en Tareas

La propuesta de intervención pedagógica se enfoca en entregar ejemplos de actividades y planificaciones de clases basadas en la metodología de aprendizaje basado en tareas para ser utilizados por los docentes de inglés en la asignatura de Inglés Comunicacional de la UBB. El principal objetivo de esta propuesta es mejorar la práctica docente mediante la aplicación de actividades que permitan el desarrollo y práctica de las cuatro habilidades lingüísticas de forma contextualizada y práctica en el aula.

Se definirá primero la estructura tradicional de una clase según el Ministerio de Educación para luego hacer referencia a los cambios que esta metodología a utilizar en la propuesta realiza en la organización de las actividades en cada etapa de la clase.

6.3.1. Estructura de la clase

Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2007), en torno a la estructura de la clase, ésta se ordena en torno a tres momentos: **inicio**, **desarrollo**, **cierre**, es por eso que la siguiente propuesta se basará en esta estructura y no otra pero utilizando ciertamente el modelo propuesto por Willis en su metodología en el cual los nombres de cada etapa son cambiados. Cada momento de la clase se relacionará de forma directa con las actividades a realizar en esta propuesta.

6.3.1.1 Inicio

Acerca del inicio de la clase, y de acuerdo al MINEDUC, es el momento donde se relacionan la finalidad de la clase con los conocimientos previos de los estudiantes, la relevancia de ellos y su relación con otros aprendizajes, habilidades o contenidos de la misma asignatura u otras. Finalmente, se espera que los profesores expliciten los mecanismos de evaluación o cómo se evaluará el logro de los aprendizajes esperados (MINEDUC., 2007)

Es en este momento de la clase en la cual se realiza la primera fase en la cual se prepara a los alumnos para la realización de la tarea. En ella se incluye:

- Crear motivación para la ejecución de la tarea y la familiarización con el tema. Es aquí donde se plantea el objetivo de la lección. Es importante escoger algo relevante y de interés de los alumnos y que sea acorde a las unidades temáticas del programa de Inglés Comunicacional.
- Preparar a los alumnos en los contenidos lingüísticos necesarios, estableciendo el vínculo entre la activación de conocimientos previos con los nuevos mediante retroalimentación.

6.3.1.2 Desarrollo

El desarrollo de la clase se trata de un momento en que los alumnos trabajan en torno al logro de los aprendizajes definido al inicio, siendo la tarea principal del docente, proveer recurso y actividades que faciliten el aprendizaje y, al mismo tiempo, guiar, supervisar y orientar a sus estudiantes. (MINEDUC., 2007)

Esta etapa la define Willis (1996) como “Task Cycle”, en la cual se realizan una serie de actividades dentro de las tres fases que describe como “Task” (tarea), “Planning” (planificación) y “Report” (Comunicación).

En la primera fase “task”, los estudiantes se juntan ya sea en grupo o parejas para la realización de la actividad u objetivo planteado al inicio de la clase.

En la segunda fase del ciclo de tareas “planning”, el docente es el encargado de comunicar a los estudiantes cómo deben planificar la presentación de la actividad que están realizando, por lo tanto, deben organizarse según estimen conveniente.

En la tercera etapa de la clase “report”, los estudiantes deben presentar a sus compañeros lo preparado comunicando en lengua extranjera los resultados de su actividad.

6.3.1.3 Cierre

El cierre de la clase, es el momento que se deben reforzar y anclar los aprendizajes, mediante responder dudas e inquietudes de los estudiantes en torno al aprendizaje esperado producto de la actividad desarrollada (momento de desarrollo); también de focalizar las ideas principales del trabajo y el aprendizaje. Por último es el momento de evaluar y retroalimentar a los estudiantes en torno al logro por parte de ellos del aprendizaje esperado, así como de estimular la profundización del mismo fuera de la clase desarrollada (MINEDUC, 2007).

La planificación de la tarea final incluye como objetivo principal la comunicación y representa el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad y servirán de indicadores de un desarrollo auténtico de la competencia comunicativa.

Es durante esta etapa, llamada “post-tak” según Willis (1990), los estudiantes pueden presentar los resultados de la tarea realizada mediante un informe oral o escrito, repitiendo de forma similar lo realizado en la etapa tres del ciclo de la clase con el objetivo de crear conciencia de lo realizado en esta última etapa del desarrollo de la clase. Es a partir de la exposición de los resultados de su trabajo

que los estudiantes se someten a un proceso de autoevaluación y retroalimentación por parte del docente y sus pares dentro del aula.

a) Marco estructural del Aprendizaje Basado en Tareas

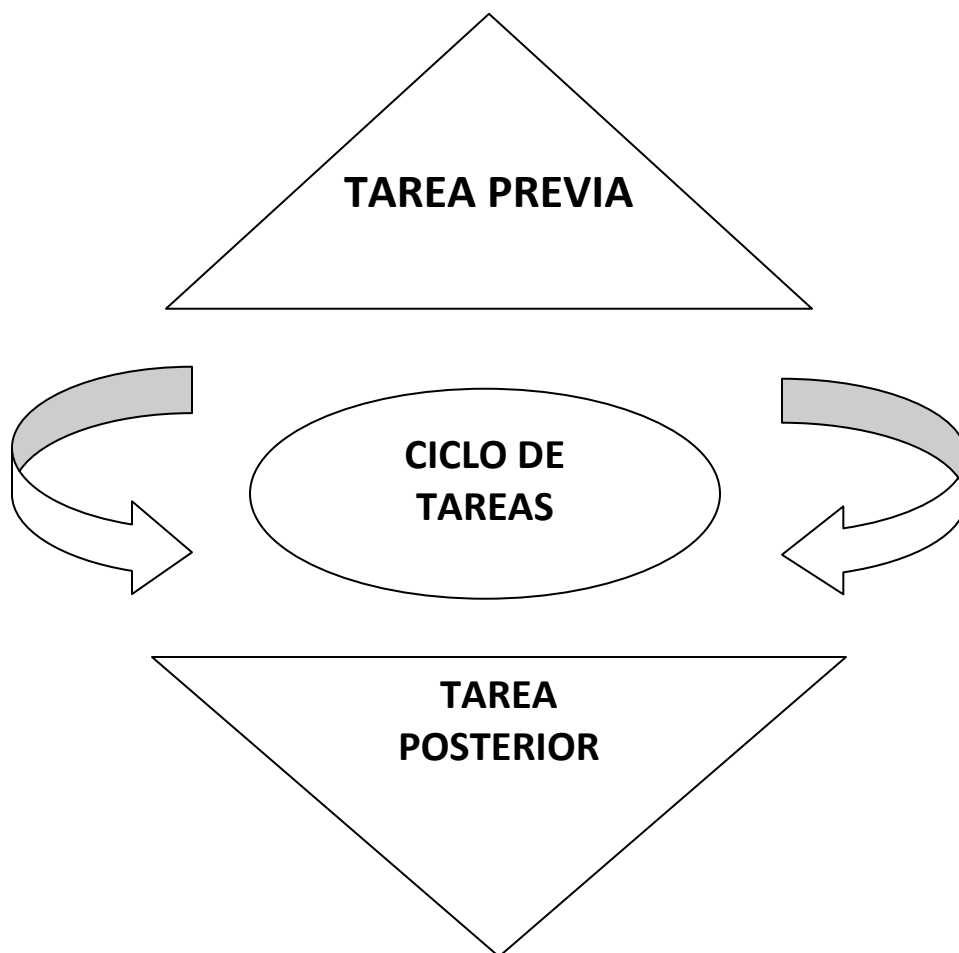


Fig. 2. Diagrama Aprendizaje Basado en Tareas.

Fuente. Elaboración propia a partir de Task Based Learning. Education and Culture D.G. Lifelong Learning Programme. <http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/taskuk.pdf>.

Traducción propia.

El diagrama de la fig.2 representa los distintos momentos de la clase, los cuales serán explicados a continuación.

La tarea previa tiene como objetivo presentar el tema principal de la unidad creando conciencia acerca del uso de idioma mediante la motivación exhaustiva por parte del profesor, cuya tarea es explicar de forma minuciosa el objetivo del aprendizaje, relacionándolo con la realidad de los estudiantes, activando conocimientos previos que éstos puedan tener de palabras o frases relacionadas con el contenido. Durante esta etapa se presenta además la tarea a realizar.

El ciclo de tareas ofrece la oportunidad de utilizar la lengua meta como sea que los alumnos la manejen con el objetivo de llevar a cabo la actividad. Durante el desarrollo de esta etapa los estudiantes deben trabajar según lo indicado por el docente. Ejemplos de actividades pueden incluir: trabajo en pareja, en grupo, completación de actividades escritas con completación de ejercicios escritos que incluya información relacionada con el tema. En el trayecto de esta etapa, el profesor asiste a los estudiantes corrigiendo posibles errores en el desarrollo de las actividades con la finalidad de que luego puedan presentar los resultados al resto de los estudiantes en el aula.

El período denominado *tarea posterior*, permite un estudio más acabado de los aspectos y características específicas de la lengua relacionados con el ciclo de tareas. Estos se relacionan con la selección, identificación y clasificación de palabras y frases comunes estudiadas y utilizadas en la realización de las actividades mediante la práctica del idioma y las frases en la sala. Como producto final de esta etapa y de la clase, se puede obtener como ejemplo, un diccionario de términos claves creado por los estudiantes.

6.4 Propuesta de Planificaciones de unidad “Food” utilizando metodología Aprendizaje Basado en Tareas explicado en diagrama.

PLANIFICACIÓN 1

<u>UNIDAD</u>		
TEMA: FOOD		NIVEL. CUALQUIERA
<u>Clase 1.</u>		<u>TIEMPO</u>
Objetivo: Aplicar vocabulario relacionado con alimentos.		
TAREA PREVIA	<p>Activación de conocimientos previos Profesor pregunta acerca de preferencias respecto a comida y dibuja sobre la pizarra algunas al azar para que los estudiantes las mencionen según su conocimiento previo. Lluvia de ideas referente a otros alimentos relacionados con los de la pizarra.</p> <p>Tarea previa Profesor hace entrega de distintas imágenes relacionadas con comida o utiliza alimentos verdaderos (evitar aquellos que produzcan alergias) El profesor también debe traer canasto o bolsa que contenga al menos una muestra de comida de la categoría a enseñar, cuchillo (en caso de usar comida real)</p>	15 MIN
CICLO DE TAREAS	<p>Tarea 1 Comprensión auditiva. Cosas para comer. What’s in my bag? Who has brought what? Memory challenge Los estudiantes ponen las tarjetas o comida sobre la mesa. El profesor saca uno o dos de sus alimentos de la bolsa, los nombra, muestra a la clase, los describe brevemente y pregunta: <i>Has anyone got something similar?</i> Toma el alimento que el estudiante tenga, lo describe brevemente y lo</p>	40 MIN

	<p>pone sobre la mesa</p> <p>Repite el proceso hasta recoger entre 10 y 12 distintos alimentos.</p> <p>Luego, el profesor le pide a la clase recordar. Pone todos los alimentos recogidos en una bolsa vacía, nombrando y describiendo cada uno al momento de ponerlos dentro. Cuando la bolsa esté llena, pregunta a la clase que recuerden qué hay dentro de la bolsa. Saca cada alimento de la bolsa cuando algún estudiante lo nombra y menciona sus nombres nuevamente- <i>An apple – a nice apple.. mm I like apples ... Now, whose is this? Who can remember? What else is there?</i> Etc... pero ahora poniendo los alimentos sobre la mesa.</p> <p>Luego, los estudiantes en grupos pequeños realizan la misma actividad. Nombran, dan características de los alimentos. Según el nivel, hacen preguntas y contestan.</p>	
<p>TAREA POSTERIOR</p>	<p>Profesor monitorea trabajo grupal.</p> <p>Estudiantes exponen al momento del monitoreo.</p> <p>Revisión de pronunciación y aprendizaje de vocabulario.</p>	<p>15MIN</p>

PLANIFICACIÓN 2

<u>UNIDAD</u>		
TEMA:	FOOD	NIVEL. CUALQUIERA
<u>Clase 1.</u>		<u>TIEMPO</u>
Objetivo: Aplicar vocabulario relacionado con alimentos		
TAREA PREVIA	<p>Activación de conocimientos previos Profesor pregunta acerca de preferencias respecto a comida y dibuja sobre la pizarra algunas al azar para que los estudiantes las mencionen según su conocimiento previo. Lluvia de ideas referente a otros alimentos relacionados con los de la pizarra.</p> <p>Tarea previa Profesor hace entrega de distintas imágenes relacionadas con comida o utiliza alimentos verdaderos (evitar aquellos que produzcan alergias) El profesor también debe traer canasto o bolsa que contenga al menos una muestra de comida de la categoría a enseñar, cuchillo (en caso de usar comida real)</p>	15 MIN
CICLO DE TAREAS	<p>Tarea 2 . Guiada por profesor. Tarea de clasificación.</p> <p><i>OK, so here we have got mainly (fruit/Sweet things/Vegetables/ Snacks...) who has got something different?</i> Profesor continua describiendo de manera muy simple las cosas que los estudiantes ofrecen y las recolecta o escribe sus nombres en la pizarra, dependiendo del nivel.</p> <p>Profesor pregunta <i>How can we classify these? (Salad, vegetables, fruit, carbohydrates, etc; or Good for you / not good for you... or you could</i></p>	40 MIN

	<p><i>classify according to colours?)</i></p> <p>Profesor reorganiza los nombres de los alimentos según su categoría. Nombra cada categoría y cada alimento describiendo brevemente cada cual <i>So let's put them in piles... What about this?</i> El profesor a propósito se equivoca para que los estudiantes interrumpen y corrijan nombrando la categoría y el alimento.</p> <p>Experimentar con distintos alimentos y categorías de forma grupal o pedir a estudiantes al azar que clasifiquen y mencionen cada alimento describiendo brevemente.</p>	
<p>TAREA POSTERIOR</p>	<p>Profesor monitorea trabajo grupal. Estudiantes exponen al momento del monitoreo. Revisión de pronunciación y aprendizaje de vocabulario.</p>	<p>15 MIN</p>

PLANIFICACIÓN 3

<u>UNIDAD</u>		
TEMA:	FOOD	NIVEL. CUALQUIERA
<u>Clase 1.</u>		<u>TIEMPO</u>
Objetivo: Aplicar vocabulario relacionado con comida.		
TAREA PREVIA	<p>Activación de conocimientos previos</p> <p>Profesor pregunta acerca de preferencias respecto a comida y dibuja sobre la pizarra algunas al azar para que los estudiantes las mencionen según su conocimiento previo.</p> <p>Lluvia de ideas referente a otros alimentos relacionados con los de la pizarra</p> <p>Tarea previa</p> <p>Profesor hace entrega de distintas imágenes relacionadas con comida o utiliza alimentos verdaderos (evitar aquellos que produzcan alergias) El profesor también debe traer canasto o bolsa que contenga al menos una muestra de comida de la categoría a enseñar, cuchillo (en caso de usar comida real)</p>	15 MIN
CICLO DE TAREAS	<p>Tarea Principal</p> <p>Conversación acerca de comidas favoritas. Profesor agrega vocabulario referente a comidas del día (<i>breakfast, lunch, tea, dinner, snack time</i>) y pregunta qué comen en cada momento. Los estudiantes expresan sus preferencias más el Nuevo vocabulario.</p> <p>En grupos arman cuál sería su mejor y peor cena en pareja. Describen alimentos.</p>	40 MIN
TAREA POSTERIOR	<p>Profesor monitorea trabajo grupal.</p> <p>Estudiantes exponen al momento del monitoreo.</p> <p>Revisión de pronunciación y aprendizaje de vocabulario.</p>	15 MIN

PLANIFICACIÓN 4

<u>UNIDAD</u>		
TEMA:	FOOD	NIVEL. CUALQUIERA
<u>Clase 1.</u>		<u>TIEMPO</u>
Objetivo: Aplicar vocabulario relacionado con comida y expresión de gustos referentes a distintos restaurantes.		
TAREA PREVA	<p>Activación de conocimientos previos</p> <p>Profesor pregunta acerca de preferencias respecto a comida y dibuja sobre la pizarra algunas al azar para que los estudiantes las mencionen según su conocimiento previo. Lluvia de ideas referente a otros alimentos relacionados con los de la pizarra y tipos de comida según países. (México, Chile, Italia, China, Tailandia)</p> <p>Tarea previa</p> <p>Profesor hace entrega por pareja de distintos menús de diferentes restaurantes internacionales. Profesor ejemplifica sus gustos y comparación de cada menú, describiendo la comida por tipo, sabor y preferencia. El profesor pide hagan lo mismo y que escojan un restorán para ir con su compañero de trabajo.</p>	15 MIN
CICLO DE TAREAS	<p>Tarea Principal</p> <p>En parejas discuten acerca de cuál sería su restorán favorito para comer y por qué. Analizan cada menú y expresan sus preferencias mediante la descripción de las comidas que cada menú ofrece. Profesor agrega vocabulario referente a sabores y tipos de comida (<i>spicy, mild, sweet, sour, hot, rich, greasy, light, vegetarian, fast</i>) pregunta qué comen usualmente.</p> <p>En parejas deciden a qué restorán ir y por qué. Comparan.</p>	40 MIN
TAREA POSTERIOR	<p>Profesor monitorea trabajo grupal.</p> <p>Estudiantes exponen al momento del monitoreo.</p> <p>Revisión de pronunciación y aprendizaje de vocabulario.</p>	15 MIN

Cronograma de implementación por unidad ⁴

ACCIONES	PRODUCTO	SEMANAS Por unidad
Tarea previa - Motivar a estudiantes mediante la presentación del tema - Activar conocimientos previos.	Aplicación de instrumentos apropiados para activar motivación	SEMANA 1
Ciclo de Tareas - Aplicar material didáctico y estrategias que facilite comprensión y desarrollo de habilidades comunicativas.	Desarrollo de habilidades del idioma que favorezcan la competencia comunicativa.	SEMANA 2 Y 3
Tarea posterior - Diseñar actividades de cierre que involucren la producción oral del idioma	Desarrollo de actividades que promuevan la reflexión del uso del léxico y estructuras morfo sintácticas del idioma en contextos comunicativos.	SEMANA 4

⁴ La asignatura de Inglés Comunicacional comprende unidades que no se relacionan entre sí, por lo tanto, el cronograma de planificación muestra cómo se organiza la metodología en cada unidad sin importar el contenido de ésta. Cada unidad dura un tiempo aproximado de 4 semanas.

6.5 Plan de validación de la propuesta

Es de suma importancia someter la propuesta a un proceso de validación por parte de pares y otros estamentos que garantice la factibilidad de la misma mediante un proceso de retroalimentación que:

- Permita un análisis de sus fortalezas y debilidades respecto a la metodología descrita.
- Facilite el desarrollo de la comunicación, participación y motivación de quienes la validan para llevarla a cabo de forma exitosa en el aula de la asignatura a intervenir.

El objetivo de la validación de esta propuesta, es obtener la retroalimentación necesaria por parte de agentes especialistas en la enseñanza del idioma inglés a nivel universitario y otros estamentos involucrados con el potencial desarrollo de la propuesta.

El fin último es el de seleccionar distintos tipos de sugerencias, comentarios e información que sean de utilidad para el mejoramiento y reparo de cualquier mal funcionamiento de la propuesta entregada.

La propuesta de intervención que se plantea en este trabajo se implementará del siguiente modo; se pedirá primero retroalimentación y la validación de pares y estamento involucrado, es decir, estudiantes de la asignatura de Inglés Comunicacional. Finalmente se analizarán los resultados de la retroalimentación y se realizarán las modificaciones correspondientes de ser necesario.

a) Validación de pares (Profesores de la asignatura de Inglés Comunicacional)

Para esta etapa se explicarán de forma general las acciones a realizar contextualizando los quehaceres a la realidad de los alumnos de la UBB., se detallarán luego los contenidos de dichas acciones con sus respectivos objetivos para finalmente crear un cronograma tipo para el semestre I de la asignatura de Inglés Comunicacional, incluyendo la metodología del aprendizaje basado en tareas en que se ha basado esta propuesta.

b) Validación de estamento estudiantes (alumnos de la asignatura de Inglés Comunicacional)

Para esta etapa se pretende realizar un simulacro de clase implementando la metodología TBL con un grupo de voluntarios, estudiantes y un profesor monitor. Se seguirá el modelo de estructura de la clase descrito en el punto de este trabajo llamado *Marco estructural del Aprendizaje Basado en Tareas*.

c) Aplicación de encuesta de satisfacción. (Pares y estudiantes)

1. Pares

Una vez socializada la propuesta de implementación y creación de planificaciones aplicando la metodología basada en tareas, los docentes de la asignatura validarán éstas mediante la completación de una encuesta de satisfacción en la cual se exponen los aspectos metodológicos y objetivos a lograr. La encuesta consistirá en una rúbrica en la cual podrán además anotar sugerencias con el objetivo de retroalimentar posteriormente los resultados para mejorar el producto final.

2. Estudiantes

Luego de terminada y evaluada la tarea realizada en el simulacro de clase, se aplicará una encuesta de satisfacción que proporcione información necesaria respecto a las fortalezas y debilidades de la metodología aplicada. Los estudiantes tendrán la oportunidad de sugerir o plantear mejoras según corresponda. La encuesta consistirá en una rúbrica en la cual podrán además anotar sugerencias con el objetivo de retroalimentar posteriormente los resultados para mejorar el producto final.

d) Cronograma de actividades de plan de validación

Se presenta a continuación el cronograma de actividades para llevar a cabo el plan de validación durante el segundo semestre del año 2015.

Cronograma de actividades Plan de Validación Segundo Semestre 2015

Actividades	Mes	Agosto 2015				Septiembre
	Semana	1	2	3	4	5
Presentación de la Propuesta ante Pares		X				
Validación de Pares (Aplicación de encuesta de satisfacción de pares)			X			
Reclutamiento de alumnos voluntarios			X			
Simulacro de clase TBL				X		
Validación de estudiantes (Aplicación de encuesta de satisfacción)				X		
Análisis de resultados de encuestas de satisfacción aplicadas a docentes y estudiantes.					X	
Ajustes a la propuesta según corresponda.						X

6.6. Aportes de la propuesta

De acuerdo a las conclusiones de la investigación antes realizada, la enseñanza del inglés como lengua extranjera de la asignatura de Inglés Comunicacional en la Universidad del Bío-Bío ha utilizado estrategias y materiales que no facilitan el logro del objetivo principal de la clase, la comunicación. En efecto, los materiales utilizados en las clases se basan principalmente en el uso de guías de estudio y textos escritos que tienden a desarrollar sólo dos de las cuatro habilidades del idioma, es decir, la escritura y lectura dejando de lado el desarrollo de las habilidades que más se relacionan al logro de la competencia comunicativa como lo son la habilidad de producción oral y de comprensión auditiva.

Por medio de los resultados de esta investigación, fue posible llegar a conclusiones que intentan contribuir al área de la enseñanza- aprendizaje de la lengua inglesa y más específicamente a la implementación de un modelo de enseñanza basado en planificaciones que desarrolle las cuatro habilidades del idioma en la sala de clases.

Sin lugar a dudas, la implementación de planificaciones basadas en este enfoque basado en tareas enriquecerá el desarrollo de la clase en cualquier nivel, puesto que mejora la competencia lingüística y comunicativa en torno a determinados conocimientos que se relacionan a la realidad del estudiante debido a que las tareas constituyen una vía natural de la incorporación de la realidad y consolidan la orientación comunicativa de la enseñanza de la lengua meta.

Las tareas dentro de esta metodología buscan la participación activa del estudiante a través de una comunicación significativa en la cual se pretende además bajar los niveles de ansiedad involucrados en el aprendizaje de un idioma.

Mediante la metodología propuesta se pueden crear resultados concretos en la emisión del mensaje y solucionar problemas tales como fluidez, inter resultados, léxicos entre otros adaptándolos al contexto cultural y a las relaciones sociales que tienen que adquirir los alumnos sobre la base en que se rigen las exigencias del mercado que producto de la globalización el inglés comunicacional es la base para el desarrollo de todos los estudiantes de pregrado.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez. T (1996): *El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*. Universidad Complutense de Madrid

Aroztegui, C. et al. (2010): *La representación cinematográfica como expresión subjetiva del espacio en la enseñanza de arquitectura*. Argos vol.27, n.52

Disponible en línea:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372010000100002&lng=es&nrm=iso

Benitez, O. (2007) *Las Tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas* Número 45/05, 25-04-07. . Revista Iberoamericana ISSN 1681-5653

Bhatia, (2004): *Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés* (Extraído de Artículo **RLA**, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 45 (1), I Sem. 2007, pp. 67-85)

Buck, G.(2001) *Assessing Listening* Cambridge University Press

Bransford y Jonson (1982) *Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión* (Extraído de Artículo

Bootch,W (1991): *La retorica de la ficción* .Chicago (Extraído de <http://es.scribd.com/doc/15229332/-Texto-Narrativo> consultado el 3 de Mayo 2013)

Cabero, Julio, (2001), *Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la enseñanza*. En línea: <http://www.slideshare.net/elaale1/recursos-para-la-enseanza>

Cansigno, Y (2010) *La experiencia de la lectura en lengua extranjera* http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art06.pdf

Contreras, J (1994). *Enseñanza, Currículo y Profesorado*. Ediciones Akal. Madrid, España.

Curso de Didáctica General (2003)

Celce-Murcia (2000) en el libro *Discourse and context in language teaching* de Cambridge University Press

De Longhi, A. (2000): *El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias*. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 2000, 18 (2), 201-216. En línea: <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v18n2p201.pdf>

DiNapoli, R. (2000) *'Reflection and professionalisation in language teaching: the case of 'Polylang' at the University of Westminster'* in King, A. (ed) *Languages and the Transfer of Skills* (London: CILT), pp. 45-51

Edwards, d. y Mercer, H. (1987): *Common Knowledge*. Londres: Methuen/Routledge. Trad.cast. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC

Estaire, S. Zanón, J. (1990) *Comunicación, lenguaje y educación*. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes.

Estudio Europeo de Competencias Lingüísticas EECL (2012) consultado el 21 de Noviembre de 2012, Volumen II, Análisis de Expertos, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. www.educacion.gob.es

Fernández, P (1999) Tesis doctoral. *Conocimiento Previo, esquema de géneros y comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera*. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Murcia

Finocchiaro, M. (1964) *English as a Second Language: From Theory to Practice* New York: Simon and Schuster.

Fuertes, P (n.d) *El Inglés para fines específicos*. Universidad de Valladolid. P. 2 consultado el 22 de Noviembre de 2012 <http://www.pedrofuertes.net/uploads/ESP.pdf>

García, Hoz (1993) *Introducción general a los textos narrativos*. Madrid Real.

García Jurado, R. 2003 *Factores instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM, Campus Acatlán*. Unpublished master's thesis, Facultad de Psicología, UNAM

Goodman. (1967, 1971). *Reading: A Psycholinguistic guessing game*” citado desde:
file:///D:/Escritorio/MAGISTER/propuesta/Reading_a_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf

Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom* Oxford University Press

Hedge, T. (1988) *Writing* Oxford University Press

Heimilich y Pittelman (1991) citado en Quintana. H. 2004 "Enseñanza de la Comprensión Lectora en http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=498

Instituto Cervantes (2002). *Marco Europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid.

Larsson, J. (2001) *Problem- Based Learning. A Possible Approach to Language Education*. Polonia Institute. Jagellonian University.

Littlewood, W. (1981) *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas: Introducción al enfoque comunicativo* Cambridge, United Kingdom. Cambridge University Press.

Long, (1985:85 en Nunan, D "Task-Based Language Teaching" University of Hong Kong. Cambridge University Press. 2004 ISBN 0521840171)

Madrid, D. (2001): *Diseño de programación para la didáctica de la lengua inglesa*. En Salaberri, M. S. y García Sánchez, M. E. (eds.) (2001): *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones, pp. 199-233

Martinic S. y Vergara C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN-e 1696-4713, Vol. 5, Nº. 5, 2007 (Ejemplar dedicado a: Aportaciones al I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados celebrado en Santiago de Chile del 12 al 14 de diciembre de 2007) , págs. 3-20

MINEDUC (2007): Jornada de Planificación y Diseño de la Enseñanza. Gobierno de Chile, Santiago de Chile.

Navarro, P. y Díaz, C. 1994. pág. 181 en http://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/lec1_tec.pdf

Pasquale, R. (2010) *La lectura en lengua extranjera. Apuntes teórico- prácticos*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Ministerio de Educación Certificados en Lenguas Extranjeras

Recino. U. Laufer. M. (2010) *Aprendizaje Basado en Tareas en la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Extranjeras*. Educación Médica del Centro 2 (3): 18-25.

Richards, J. 2006 *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, United Kingdom. Cambridge University Press.

Richards (1986:289 en Nunan, D "Task-Based Language Teaching" University of Hong Kong. Cambridge University Press. 2004 ISBN 0521840171)

Salinas, J. (2010) Salinas, J., Pérez, A., y De Benito, B. (2010). Los medios sonoros. sultado el 10 de noviembre de 2010 en http://castor.unab.edu.co/courses/1/523-201062-MTEM/content/_27223_1/dir_unidad4.zip/unidad4/recursos/prod_00140_textobase4.pdf

Silva, M. Teresa, Málaga (2006): Tesis doctoral: *La Enseñanza del inglés con fines profesionales. Una propuesta interdisciplinaria para su contextualización.* Universidad de Granada, España.

Skutnabb-Kangas, T. (2002) *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe?* Some arguments (Strasbourg: Council of Europe).

Skehan, P. (1996) *A Framwork for implementation of task based instructruction.* *Applied Linguistics*, 17, 38-62

Souchon, (1992) citado en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/cle/pdf/apuntes_teorico_practicos.pdf

Solé, I. (1998) *Estrategias de Lectura.* Editorial Greó, Barcelona, España.

Stern, H. H (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching.*Oxford University Press, Oxford

Trujillo, (2001): *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua* http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf

Ur, Penny. (1995) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory.*(17th ed.). Cambridge, United Kingdom. Cambridge UniversityPress.

Valles, (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/sociologa/Catedras/metodologadelainvestigacinsocialii/metinvsocii2007.pdf>

Widdowson, (1978) *Teaching Language as Communication.* Oxford University Press, Oxford. United Kingdom.

Willis, J. en Willis and Willis *Challenge and Change in Language Teaching.* Oxford: Heinemann; 2000 extraído de paper: Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras (edumecentro)

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman ELT

Wittaker, R (1991) Tesis doctoral: *Textualidad y Comprensión de Textos: Artículos científicos de economía y filología*. Departamneto de Filología Inglesa. Universidad Complutense de Madrid.