



UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN.

MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

EL ENFOQUE COMUNICATIVO COMO UNO DE LOS
FACTORES METODOLÓGICOS INTERNOS EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO Y
SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DE LAS
HABILIDADES COMUNICATIVAS.

PROFESOR: JOSÉ GABRIEL BRAUCHY CASTILLO

ALUMNA: EVELYN JOHANNA SOTO FLORES

Chillán, noviembre de 2014.

ÍNDICE

Introducción	3
Formulación del Problema	8
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Hipótesis	12
Metodología	12
Capítulos	14
Contextualización	15
Capítulo 1	19
Capítulo 2	25
Capítulo 3	40
Capítulo 4	63
Conclusión	76
Referencias	83

INTRODUCCIÓN

Las demandas que la sociedad actual impone a los egresados del sistema educacional son variadas y múltiples. Los cambios que ha experimentado el país como resultado de su creciente inserción en el mundo globalizado exigen que alumnos y alumnas egresen con un manejo de un idioma extranjero que les permita enfrentar con éxito diversas situaciones comunicativas y que, al mismo tiempo, favorezca su participación activa en la educación superior o en el mundo laboral. En este contexto, la enseñanza del idioma inglés resulta particularmente importante dado su amplio uso a nivel internacional, en el ámbito de las comunicaciones en general y, en particular, en los ámbitos comercial, tecnológico y científico (Bases Curriculares, 2012).

La globalización económica y las corporaciones transnacionales hacen obligatorio contar con una lengua franca, actualmente el inglés. El objetivo, tanto en Chile, como en otros países de Latinoamérica es atraer la inversión extranjera (Kearny, 2005). No debemos olvidar que en algunos países, como el nuestro, la inclusión del inglés en el currículum está relacionada con el gobierno de turno, siendo uno de sus ideales promover la equidad en el acceso a la educación. Esta equidad se basa en crear mecanismos que compensen las desventajas sociales y económicas (UNESCO/OECD, 2002).

En Latinoamérica, el inglés como idioma extranjero está asociado a las oportunidades de trabajo y la movilidad social. En países marcados por las desigualdades, el idioma tiene un significado valórico y real, operando como capital cultural.

El capital cultural es un concepto desarrollado principalmente por Pierre Bourdieu a partir de la segunda mitad del siglo XX; el mismo se explica como un conjunto de valores, experiencias y conocimientos culturales adquiridos principalmente en la familia y heredados a los hijos mediante tradiciones culturales, pero que al igual que el capital económico se puede adquirir y reproducir en otras instituciones de la sociedad como lo es la escuela. “La familia y la escuela funcionan, de modo inseparable, como los lugares en que se constituyen, por el propio uso, las competencias juzgadas como necesarias en un momento dado del tiempo, y como los lugares en que se forma el precio de esas competencias” (Bourdieu, 2006, p. 84), la familia y la escuela, se explican como mercados en donde se consolida lo que es aceptable y lo que no lo es mediante sanciones positivas o negativas.

Bourdieu (2005) plantea que hay mecanismos complejos que permiten que la escuela reproduzca la distribución del capital cultural y la ordenación del espacio social. “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Bourdieu, 2005, p.108). La escolaridad de los miembros de la familia generalmente respaldada por razón de una credencial o título académico, otorga “capital escolar” al “capital cultural” que ya posee la familia, el cual será transmitido de alguna forma en la socialización primaria a los hijos, proporcionándoles un “capital heredado”, ya que las familias tienden a mantener su ser social y una de las formas de hacerlo es mediante la inversión económica, de tiempo y otros esfuerzos más, que hacen en la educación de sus hijos e hijas. Plantea Bourdieu que entre más importante sea el capital cultural de una familia mayor será su inversión, principalmente económica, en la educación de sus hijos e hijas, lo que ayuda a comprender el por qué en los últimos años el interés de las familias en la educación ha crecido y principalmente en familias de países avanzados que mantienen un nivel favorecido o son profesionales, lo que a su vez ayuda a comprender cómo estas sociedades se perpetúan. “Los poseedores de un fuerte capital escolar, que han

heredado un fuerte capital cultural se contraponen a los que están desprovistos de capital escolar y de capital cultural heredado” (Bourdieu, 2006, p. 80).

Existen diversos proyectos en Latinoamérica relacionados con la enseñanza del idioma inglés. En Colombia, por ejemplo, se ha trabajado con los proyectos ‘*Framework for English*’ y ‘*Programme for Bilingualism and Information Technology*’ (Ministerio de Educación de Colombia, 2006). Al igual que en Brasil, ambos países han adoptado un enfoque de enseñar el inglés como el idioma para la comunicación internacional, pero comparten una mirada crítica hacia la dominación de las grandes potencias de habla inglesa. En Uruguay, el portugués y el inglés son enseñados en un programa bilingüe, el cual va dirigido a la población con menos recursos para promover la equidad entre los grupos con desventajas (Matear, 2008, p.133).

Desde 1990, las políticas educacionales de nuestro país han considerado la importancia de promover la equidad de oportunidades y el acceso a una educación en todos los niveles. El énfasis particular está en aumentar la inversión en educación y mejorar la calidad de la educación impartida en los establecimientos públicos. Sin embargo, durante este mismo período, el costo de la educación ha sido transferido a la familia con el copago o financiamiento total de la educación de sus hijos. Aún así, los bajos resultados de Chile en evaluaciones internacionales como el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS) y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) indican que hay mucho que mejorar en comprensión lectora, matemáticas y ciencias (*Organisation for Economic Co-operation Development*, OECD, 2003).

La realidad chilena frente al tema, comparte similitudes con sus vecinos del cono sur, pero también presenta diferencias. El programa nacional ‘Inglés Abre Puertas’ o PIAP

fue puesto en marcha el 2004 con el objetivo de mejorar el nivel de inglés entre los estudiantes de colegios públicos y así crear una generación bilingüe para el 2018 (Fábrega, 2006).

El programa no sólo se enfoca en la importancia del inglés como lengua global hacia el desarrollo de la economía nacional y las oportunidades individuales de trabajo, sino que, además, influye en facilitar el acceso igualitario al conocimiento y al progreso, a través de un estudio más elevado. Esta fue una de las medidas anunciadas el 2006 por la presidenta Michelle Bachelet (Fábrega, 2006).

¿Cómo justificar la presencia del Programa Inglés Abre Puertas en un país como Chile? Rodrigo Fábrega, quien ha estado al frente del programa desde su inicio en 2004, responde lo siguiente: 'Chile es un país muy pequeño y hace mucho tiempo nosotros decidimos tener una economía abierta; puesto que el mercado chileno es muy chico las posibilidades de mejorar la calidad de vida de toda la gente en Chile están relacionadas con la posibilidad de hacer negocios para afuera. Hace cuarenta años éramos productores y hemos ido especificando lo que producimos, así que en uno de los estudios de competitividad que encargó el Gobierno en conjunto con el sector privado y la sociedad civil, nos dimos cuenta que una de las formas de crecer era competir fuera de las fronteras, en otros países, es decir que en ello éramos una potencia rudimentaria. Pero, si no teníamos una fuerza de trabajo con un nivel de idioma suficiente, íbamos a ver disminuidas nuestras posibilidades para poder hacer esto' (Fábrega, 2011, p. 45).

El programa Inglés Abre Puertas se origina con los cambios en el currículum en 1998, en que el conocimiento del inglés se considera una habilidad esencial para facilitar la

comunicación internacional, el acceso a información y en las relaciones internacionales (McKay, 2002). Sin embargo, seis años más tarde los resultados del primer diagnóstico 'Prueba para las competencias del Inglés' (2004) dirigida por el Ministerio de Educación, reveló que lo que se estaba haciendo era insuficiente. Fueron analizados los resultados de 1.000 estudiantes de 8° básico y 4° medio, pertenecientes a 299 colegios. La mayoría de los estudiantes sólo tenía niveles básicos de comprensión. Sólo el 5% de los estudiantes que terminaban su enseñanza media lograba el nivel de inglés considerado adecuado para un futuro trabajador (Resultados Evaluación Inglés 2004).

A pesar de los bajos resultados obtenidos en esta medición, existió una clara evidencia por parte de los mismos estudiantes, padres y profesores que era muy necesario mejorar el aprendizaje del inglés en Chile. Esta primera medición del inglés como idioma extranjero reveló que 90% de los estudiantes consideraba importante aprender inglés en la escuela y el 85% quería hacerlo. Hubo un apoyo considerable por parte de los padres y profesores (93% y 88% respectivamente) quienes consideraban que el inglés es una herramienta que potencia el desarrollo de oportunidades de empleo (Resultados Evaluación Inglés 2004).

Los resultados de este diagnóstico dan a conocer que existen varios factores externos que impiden un buen resultado en inglés como idioma extranjero entre nuestros alumnos. La falta de perfeccionamiento docente, la carrera como tal, la motivación del estudiantado, etc. influyen en estas bajas cifras.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Con los datos mencionados anteriormente y los que se indicarán más adelante, queda establecido que existen grandes falencias en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Chile. El nivel socioeconómico se plantea como el principal factor discriminador en cuanto a buenas y malas cifras. Nuevamente se menciona el concepto de Capital Cultural.

Según Bourdieu (2005), el capital cultural se puede presentar en tres formas: la institucionalizada, la objetivada y la incorporada. El capital cultural bajo la forma institucionalizada se explica como “El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2006, p.146), se refiere al valor de la obtención de títulos académicos de los diferentes niveles de la escolarización. Por ejemplo, los años de escolarización de los padres. El capital cultural objetivado corresponde a la tenencia de objetos que para su uso y entendimiento adecuado se necesita poseer un capital incorporado, por ejemplo el número de libros existentes en la casa. El capital cultural incorporado se refiere a las habilidades que organizan las prácticas cognitivas y estéticas que se originan en el proceso de socialización secundaria, específicamente en la escuela; por ejemplo, la “asistencia” a la institución como capital incorporado en el estudiante, además del uso que se le da al capital cultural objetivado.

Lo planteado anteriormente se ve reflejado en los resultados de evaluaciones estandarizadas como el Simce. Los alumnos que cuentan con más recursos y que pertenecen a familias donde la educación es el principal objetivo, obtendrán mejores resultados.

Con la creación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Simce, el año 1988, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Desde 2012, el Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados (Agencia de Calidad de Educación, 2012).

Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce.

Desde el año 2010 se añadió el Simce de Inglés para todos los alumnos que cursan 3° medio en nuestro país, aplicándose cada dos años. A la fecha se conocen los resultados de las evaluaciones aplicadas el año 2010 y 2012.

La ex Ministra de Educación, Carolina Schmidt, junto con autoridades de la Agencia de la Calidad, dieron a conocer los resultados del Simce de Inglés 2012. Esta prueba

estandarizada midió las habilidades lectoras y auditivas de los estudiantes y clasificó los resultados en 3 niveles: A1 (el más bajo), A2 y B1. Los estudiantes que obtienen A2 y B1 acceden a la certificación en inglés. Los resultados fueron desalentadores y se condicen con los bajos resultados de aprendizaje que es posible observar en las otras pruebas. De los 186.000 estudiantes de 3º medio evaluados, sólo un 18% obtuvo certificación, es decir, un 82% de los estudiantes no puede comunicarse en inglés, no cumpliendo con las expectativas del currículum nacional. Más sorprendente aún es la gran brecha que muestra los resultados: el 83% del 20% más rico obtiene el certificado, mientras que sólo el 0,8% del 20% más pobre lo hace. Esto quiere decir que en el segmento más pobre de la población, sólo 8 de cada mil jóvenes logra entender y expresarse en inglés. Según tipo de dependencia, el 81% de los estudiantes de colegios particulares pagados aprueban, mientras que sólo el 7% de los alumnos de un colegio municipal lo hace. Los colegios particulares subvencionados tienen la mayor alza (Agencia Calidad, Simce Inglés, 2012).

Entonces se puede plantear lo siguiente ¿Por qué existen diferencias en los resultados del Simce de Inglés en colegios particulares subvencionados de similares condiciones? La mayoría de los establecimientos particulares subvencionados comparten el mismo capital cultural, similar cantidad de horas de inglés a la semana (3 ó 4) nivel socioeconómico (medio bajo), iniciación en el idioma extranjero en los mismos niveles (segundo ciclo básico), etc., muchos factores en común, pero resultados variados (Agencia Calidad, Simce Inglés, 2012).

La metodología empleada en la enseñanza del inglés puede contribuir a estas diferencias. Los estudios indican que mientras más tempranamente estén expuestos los alumnos, mayor facilidad tendrán para adquirir un idioma extranjero. Pero si se enseña de forma mecánica sin considerar los ritmos individuales, y centrándose solamente en la gramática los resultados serán siempre escasos. Entonces, la

metodología a utilizar es fundamental en hacer la diferencia entre buenos y malos resultados en este tipo de establecimientos educacionales. No hay que olvidar que la finalidad de un idioma extranjero es la comunicación. Entonces podemos plantear la siguiente interrogante:

¿Cuál es el enfoque que favorece el desarrollo de habilidades en el idioma extranjero inglés desde el primer ciclo básico?

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Determinar los enfoques que favorecen el desarrollo de las habilidades del idioma extranjero inglés desde el primer ciclo básico en Colegios Particulares Subvencionados no bilingües de nuestro país.

Objetivos Específicos:

- Considerar los factores internos y externos que influyen en la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, considerando las características de los alumnos y su actitud hacia el inglés.

- Identificar los enfoques utilizados en la enseñanza del idioma extranjero inglés desde primer ciclo básico.

- Describir las estrategias y los enfoques que favorecen la enseñanza del inglés como idioma extranjero basándose en la comunicación.

HIPÓTESIS

El Enfoque Comunicativo, factor metodológico interno en la enseñanza del inglés como idioma extranjero, favorece el desarrollo de todas las habilidades necesarias para comunicarse, si es utilizado desde el primer ciclo básico de formación escolar en Colegios Particulares Subvencionados de nuestro país.

METODOLOGÍA

La presente investigación es preferentemente de tipo cualitativa. Sandín (2003) plantea que la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. La investigación cualitativa, como actividad científica coherente con sus principios, no puede partir de un diseño preestablecido, tal y como sucede con las investigaciones de corte cuantitativo, cuya finalidad es la comprobación de hipótesis. La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente (Sandín, 2003).

El tema principal a tratar y los diferentes capítulos que forman parte de esta monografía son más pertinentes al paradigma hermenéutico. El enfoque metodológico utilizado en esta investigación corresponde a un diseño descriptivo.

Taylor y Bogdan (2002) explican que los investigadores en el estudio descriptivo “Deciden qué incluir y qué excluir, compilan los datos en bruto, añaden fragmentos de conexión entre observaciones, y disponen el relato según algún tipo de secuencia. La mayor parte de los estudios cualitativos se orientan hacia el desarrollo o verificación de la teoría sociológica. El propósito consiste en comprender o explicar rasgos de la vida social que van más allá de las personas y escenarios estudiados en particular. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para ilustrar sus teorías y conceptos y para convencer a los lectores de que lo ellos dicen es la verdad” (Taylor y Bodgan, 2002, p. 154).

Los primeros datos a describir se refieren al proyecto actual para fomentar la enseñanza de este idioma ‘Programa Inglés Abre Puertas’, además de los resultados en las dos evaluaciones nacionales ‘Simce’ correspondientes a los años 2010 y 2012. Una vez presentada esta información se dará a conocer cuáles son los principales enfoques que se utilizan para enseñar este idioma extranjero desde los primeros años formales de escolaridad que realmente permiten a los estudiantes desarrollar las habilidades para adquirir el inglés como idioma extranjero.

CAPÍTULOS

1) Identificar los resultados en evaluaciones realizadas en Chile para medir el nivel de inglés en los alumnos de 3° medio, analizando el trabajo del Programa Inglés Abre Puertas para mejorarlos.

2) Determinar los factores internos que influyen en la enseñanza del inglés como idioma extranjero, tales como los enfoques utilizados en el aula.

En este capítulo se darán a conocer cuáles son los enfoques utilizados en la enseñanza del inglés como idioma extranjero al interior de nuestras aulas desde el primer ciclo básico en adelante. Se mencionarán sus características, autores que los respaldan, sus beneficios e inconvenientes.

3) Describir cuáles son metodologías que favorecen la enseñanza del inglés como idioma extranjero desarrollando las cuatro habilidades.

En esta parte de la monografía se analizarán aquellas metodologías que más favorecen la enseñanza del inglés como idioma extranjero desarrollando los 4 ejes o habilidades (comprensión lectora, auditiva, hablar y escribir). Además, se mencionará el proceso de evaluación de lo aprendido.

4) Identificar estrategias y recursos pedagógicos más utilizados en el aula para la enseñanza del inglés. Además de factores externos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este capítulo se mencionarán los recursos pedagógicos con los que los establecimientos particulares subvencionados cuentan para la enseñanza del inglés. Además se mencionarán otros recursos tecnológicos que apoyan al profesor en su

rol. Se considerarán, además, las características personales de los alumnos y su actitud hacia el nuevo idioma.

CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto piloto 'Inglés abre Puertas' (PIAP) fue implementado el 2004, aumentando la enseñanza del inglés obligatoriamente de 6 a 8 años, comenzando en 5to año básico hasta 4° medio. Se implementaron entre 2 a 3 horas de inglés a la semana, utilizando enfoques tradicionales como modernos. El ministro de educación (Sergio Bitar, en esa época) es el responsable de la administración y coordinación del programa en el nivel nacional, regional y municipal; de proveer la infraestructura y recursos necesarios y de la evaluación del programa. El Centro Nacional de Voluntarios fue establecido para proveer apoyo en la enseñanza del idioma, posicionando un hablante nativo como asistente en los diferentes establecimientos, como recurso para los docentes y alumnos. El rol de estos asistentes era ayudar a desarrollar el trabajo oral de los profesores y alumnos y realizar actividades extracurriculares como música, teatro, juegos en inglés, etc. (Programa Inglés abre Puertas, 2004).

Los bajos resultados medidos en esta primera evaluación diagnóstica (2004) dejan demostrado claramente que el problema incluye a los profesores de inglés que imparten clases. El desafío más grande del PIAP es impartir la capacitación necesaria para que los profesores alcancen un nivel satisfactorio de inglés, y así puedan enseñarlo a sus alumnos. Las cifras del 2004 confirmaban que el promedio de los resultados de inglés tenían que ver con el nivel de estudio de quienes lo enseñaban. Los alumnos cuyos profesores habían estudiado inglés en universidades obtuvieron los más altos resultados. Les seguían quienes tenían docentes que habían obtenido un título (no de inglés necesariamente) y habían estudiado en colegios bilingües. Por

último, los alumnos cuyos docentes no habían estudiado inglés, quienes obtuvieron los resultados más bajos (Ministerio de Educación. SIMCE 2004).

Para responder a esta necesidad, se tuvo que invertir en capacitación para quienes ingresaban a esta carrera docente y en una especialización para quienes ya estaban haciendo clases. Actividades como redes de docentes de inglés, cursos de metodologías, mentorías, etc. se realizan para preparar profesionales que alcancen las metas planteadas. Además, se otorgan becas para perfeccionarse en el extranjero y surgen los campamentos de verano, todo en pro de cumplir con las expectativas. El nivel de inversión fue agradecido y bienvenido, pero esto no aseguraba el aprendizaje significativo dentro de la sala de clases.

Otro desafío es el mismo alumno. El Programa Inglés Abre Puertas asegura más de 900 horas de inglés obligatorias a lo largo de toda la enseñanza básica y media, sugiriendo, en teoría, que los estudiantes tendrían más oportunidades de alcanzar los niveles altos de competencias en inglés. Sin embargo, el promedio de alumnos por cursos con hasta 45 estudiantes, quienes presentan diferentes niveles en el idioma y distintas habilidades, hacen que este objetivo no se pueda alcanzar fácilmente (Walker, 2003).

La motivación es otro factor que influye a la hora de aprender otro idioma. En nuestro país los estudiantes se sienten motivados a aprender inglés por razones instrumentales principalmente. Existe una percepción entre los alumnos, padres, y en los mismos docentes, que dominando esta segunda lengua se pueden asegurar oportunidades de trabajo y estudio (CIDE, 2004). Estas aspiraciones reflejan la aceptación del inglés como lengua franca para la comunicación y comercio internacional.

Lo anterior se ve reflejado en múltiples acciones a favor del aprendizaje del inglés. Desde el año 2004 CORFO (Corporación para el Fomento de la Producción) ha actuado como intermediario entre los profesionales que dominan el idioma y las empresas privadas que necesitan trabajadores con esta habilidad. Para esto los profesionales y técnicos deben estar registrados en la base de datos de la corporación y aprobar el examen TOEIC (*Test of English for International Communication*), prueba que evalúa el nivel de inglés para comunicarse internacionalmente.

En nuestro país el sistema educacional está ligado a la clase social, y esto se profundiza aún más cuando de segundos idiomas se trata. El inglés ha sido el idioma principal en el currículum de prestigiosos colegios bilingües, cuyos alumnos representan el sector socioeconómico más alto. En estos establecimientos, el director y la mayoría de los profesores son especialistas en el idioma, incluso nativos. Otros colegios adoptan un sistema bilingüe, donde se enseña español e inglés siguiendo un modelo de aprendizaje integrado. Esto significa que el currículum se desarrolla la mitad del tiempo en base al inglés, pero los profesores no son nativos de este idioma. En los colegios municipales y particulares subvencionados, el inglés sólo se enseña como una asignatura más, y los docentes son chilenos (McKay 2002).

Investigaciones afirman que la educación puede contribuir al desarrollo del conocimiento, al mejor uso de la tecnología y a aumentar la productividad y las habilidades entre la mano de obra; además contribuye al crecimiento y la competitividad internacional (Carlson, 2002; UNESCO/OECD, 2002). La inversión en el idioma inglés tiene dividendos en la economía nacional, pero la posibilidad de fallar en términos económicos, no se puede negar. Los niveles de competencia en inglés

que se pueden lograr con el currículum nacional pueden ser insuficientes para expandir las oportunidades de trabajo o estudio. De esta manera, vemos un escenario de recursos perdidos, falta de oportunidades, etc.

El hecho de tener inglés de manera obligatoria en todos los establecimientos de nuestro país busca extender lo que era un privilegio de pocos a un derecho educacional de todos. A través de la inversión en perfeccionamiento docente y de la distribución de recursos a colegios municipales y particulares subvencionados se pretende desarrollar las habilidades del idioma inglés incluso en los estudiantes más desaventajados, a través del currículum. Sin embargo, los resultados del diagnóstico realizado en 2004 presentaron grandes diferencias en los colegios según el grupo económico que lo componen.

Lamentablemente, no todos los alumnos que egresan del sistema escolar nacional alcanzan un nivel óptimo en esta área. Por el contrario, ha quedado demostrado que los alumnos provenientes de instituciones públicas no dominan ninguna de las cuatro habilidades a desarrollar: Comprensión lectora, auditiva, competencias comunicativas y escritas. Prueba de lo anterior, son los resultados obtenidos en las dos evaluaciones Simce de inglés que se han realizado a la fecha (Ministerio de educación, Simce de inglés 2010 y 2012).

PRIMER CAPÍTULO

En las dos oportunidades que se ha rendido el Simce de inglés en 3° medio se han evaluado sólo las habilidades de Comprensión Auditiva y la Comprensión de Lectura. La primera se basa en frases y expresiones relacionadas con temas cotidianos, mientras que la segunda habilidad tiene relación con comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario de uso frecuente, por ejemplo, información de anuncios, menús, horarios, etc.

En la primera evaluación Simce (Noviembre 2010) el promedio de los estudiantes chilenos en el fue de 99 puntos, 48 en la parte auditiva y 51 en lectura. En otros países como Japón el promedio es de 119. Estos bajos resultados reflejan que sólo uno de cada 10 alumnos logró la certificación de nivel básico en este idioma extranjero, sólo el 11% de los alumnos de todo nuestro país alcanzó los 134 puntos. Entre las regiones que obtuvieron mejores resultados se encuentran la Metropolitana y la de Aysén.

Uno de los factores que más influyó en los resultados tiene que ver con el grupo socioeconómico al cual pertenecían los alumnos. El 65% de los alumnos certificados correspondían a un nivel alto, el 26% al medio alto, el 9% al medio, el 2% al medio bajo y sólo un 0,3% al bajo. Obviamente aquellos estudiantes que provenían de colegios particulares pagados fueron quienes mejores resultados obtuvieron (64%), mientras que los particulares subvencionados sólo alcanzaron un 8% y los municipales el 4% restante.

Los porcentajes anteriores reflejan la enorme brecha que existe en nuestros establecimientos educacionales. Los resultados son muy claros y nos muestran que al igual que en otras evaluaciones nacionales el tipo de establecimiento influye mucho. Fue muy bajo el número de colegios municipales que obtuvo un buen resultado entre los cuales destacan liceos emblemáticos de Santiago como el Carmela Carvajal de Prat o el Instituto Nacional, quienes lograron los dos primeros lugares entre sus pares, pero ninguno superó el 60% de aprobación a nivel de colegio. Entre los Particulares Subvencionados la situación no es muy distinta, los dos primeros lugares a cargo del Patagonia College de Puerto Montt y el Hispano Británico de Iquique tampoco alcanzaron más del 70% de certificación, a pesar de tratarse de colegios bilingües. Mientras que más de 20 colegios particulares subvencionados alcanzaron el 100% de logro, incluso instituciones que no imparten inglés como segunda lengua.

Una vez analizados los resultados del Simce, se llegó a la conclusión que otro factor importante tenía que ver con la edad en la cual los alumnos iniciaron sus clases de inglés. Los Planes y Programas sólo plantean una propuesta de inglés para el primer ciclo básico, por lo tanto, la mayoría de los alumnos se acerca a este idioma extranjero desde 5° básico, es decir, a los 10 años promedio. Los alumnos certificados que comenzaron a estudiar este idioma entre pre-kinder y cuarto básico lograron el 53% de logro. Aquellos que iniciaron sus clases entre 5° y 8° básico alcanzaron un 45% y los que sólo desde primero medio tuvieron clases de inglés sólo tuvieron un 2%. Debido a estos resultados es que nuestros establecimientos educacionales deben aplicar la enseñanza de este idioma extranjero desde que los alumnos son muy pequeños, utilizando metodologías que permitan que nuestros niños comprendan el inglés sin confundirse durante los primeros años de educación formal con la lengua materna, por lo cual la escritura no debería ser el objetivo principal sino la comunicación. Las demás habilidades se adquirirían por añadidura,

una vez que la lengua materna ya está arraigada. Todo esto teniendo en cuenta que no estamos hablando precisamente de colegios bilingües.

Con esta medición a nivel nacional también quedó reflejado que a mayor cantidad de horas de inglés a la semana mejores resultados se obtuvieron. De los alumnos certificados, un 39% tenía más de cuatro horas, un 36% tenía 3 horas y sólo un 25% de estos alumnos tenían sólo dos horas semanales.

También quedó demostrado que del 100% de alumnos que alcanzaron la certificación de un nivel básico en inglés, influyó el uso de este idioma en clases por parte de sus profesores. Mientras más utilizaba el docente este idioma extranjero mejores resultados hubo por parte de los estudiantes (58% de aprobación). Al contrario si la clase se realizaba en su mayoría en español sólo un 3% alcanzó dicha certificación. Si bien esta evaluación sólo se enfocó en la parte auditiva y lectora, queda claro que el área verbal influye igual en el nivel de inglés, por lo tanto si el docente utiliza este idioma, los alumnos se verán en cierta forma exigidos a comunicarse en inglés también.

Como la práctica es importante, muchos de los alumnos que lograron los 134 puntos no sólo utilizaban este idioma extranjero en el aula, sino también fuera de ella. El 88% de los alumnos que se certificaron asistían regularmente a cursos de inglés fuera de su horario escolar.

En noviembre de 2012, se aplicó la segunda evaluación Simce de inglés en nuestro país, desarrollada por *Cambridge ESOL Examination*, que se encuentra alineada con estándares internacionales para estudiantes que aprenden inglés como idioma

extranjero. El examen de 50 preguntas de comprensión lectora y 30 de comprensión auditiva fue aplicado entre los días 13 y 15 de noviembre, participando 2.688 establecimientos y un total de 186.385 estudiantes. El puntaje obtenido en Comprensión lectora y Comprensión auditiva se distribuye en una escala de 0 a 100 puntos y el puntaje total de la prueba corresponde al promedio de los puntajes alcanzados en ambas habilidades.

Los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba se relacionan con los niveles A1, A2 y B1 del Marco Común Europeo para el Aprendizaje de idiomas. El 18% de los alumnos obtienen certificado en los niveles A2 o B1, aumentando de 22.622 a 31.854 el número de estudiantes certificados respecto de la medición anterior de 2010.

Los alumnos que alcanzaron el nivel B1 (90 a 100 puntos) son capaces de comprender los puntos principales de información clara sobre temas cotidianos que aparecen habitualmente en el trabajo, en el establecimiento, en el tiempo libre, etc. Además pueden resolver la mayoría de las situaciones que pueden generarse al viajar en un lugar en el cual se habla el idioma.

Los alumnos que alcanzaron el nivel A2 (70 a 89 puntos) son capaces de comprender oraciones y expresiones utilizadas frecuentemente, relacionadas con áreas de relevancia inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, trabajo).

Se observa una importante brecha en el porcentaje de estudiantes que obtienen certificado, entre establecimientos de grupo socioeconómico Bajo y Alto. El 83% de

los estudiantes del grupo socioeconómico algo obtiene certificación, mientras que en el nivel medio es el 16% del alumnado. Finalmente el grupo bajo sólo logra el 0,8% de aprobación. Si vemos estas cifras según la dependencia del establecimiento, podemos decir que el 81% de los alumnos de colegios particulares obtiene certificados, el 15% lo hace en colegios particulares subvencionados y el 7% en la educación municipal.

Si comparamos el Simce 2010 y 2012, podemos mencionar que hubo un aumento en la cantidad de alumnos que alcanzaron la certificación (de 22.622 a 31.854) Si bien todas las dependencias aumentaron el número de estudiantes certificados, la mayor alza la experimentan los establecimientos particulares subvencionados, que aumentó de 9.057 estudiantes a 14.831. Mientras que los particulares pagados lo hicieron de 10.501 a 12.732, y los municipales de 3.064 a 4.292.

Si se considera la distribución regional de alumnos certificados, podemos resaltar a las regiones metropolitana (24%) , de Valparaíso (20, 5%) y Magallanes (20,7%) con la mayoría de alumnos aprobados.

Según el nivel en que los estudiantes comenzaron a tener clases de inglés, se rescata que el 26% de los estudiantes que inician las clases de inglés de forma temprana obtienen certificado, versus el 8% y el 4% que lo hacen entre 5º y 8º básico o en la enseñanza media, respectivamente. Además, Se observa que el 25% de los estudiantes que tiene 4 o más horas a la semana obtienen certificado, versus el 4% que tiene 3 o menos horas (Resultados Simce inglés 2012).

Al hacer referencia al nivel de dominio del idioma, es difícil dar una descripción clara y precisa de lo que significa que un estudiante pertenezca a un nivel de principiante, intermedio o avanzado, ya que la habilidad del manejo del idioma puede tener distintas interpretaciones. Debido a esto, existen lineamientos internacionales que intentan estandarizar los niveles del idioma para tener las mismas interpretaciones al referirse a un determinado dominio.

La alineación internacional por la que se ha optado es el Marco Común Europeo (*Common European Framework, CEFR*), que es aceptado internacionalmente como una forma de establecer criterios y estándares en cuanto a las habilidades en inglés. Además ofrece una serie de descripciones de logros claros y flexibles en las habilidades del inglés, lo que representa una gran contribución a la hora de establecer objetivos de aprendizaje en el idioma.

Específicamente, las Bases Curriculares se orientan al logro de dos niveles. El A2 corresponde a un nivel básico superior y se usa como referencia para el nivel que debe alcanzar un estudiante al terminar 8° básico. El nivel B1, equivalente a un nivel intermedio inferior, corresponde al nivel mínimo que deben alcanzar los estudiantes en IV medio.

SEGUNDO CAPÍTULO

El lenguaje no tiene una fecha exacta de origen. Se sospecha que el lenguaje hablado se desarrolló hace más de 50 mil años atrás, mucho antes que el lenguaje escrito que lo hizo 5.000 años atrás aproximadamente. Debido a la falta de evidencias físicas sobre la existencia del habla en los primeros años de vida en la tierra, es que se especula tanto sobre los orígenes del habla humana (Yule, 2010).

Obviamente para adquirir una segunda lengua, se debe dominar la propia. El niño tiene una predisposición innata a adquirir el lenguaje materno, pero no es suficiente. El proceso de adquisición tiene unos requerimientos básicos. Durante los dos primeros años de vida el niño o niña necesita interacción con otros usuarios del lenguaje quienes le brindan la oportunidad de interactuar. El niño debe ser capaz físicamente de escuchar los sonidos para poder repetirlos. Todos los niños deberían adquirir el lenguaje al mismo tiempo, ya que tiene que ver con el proceso de madurez del cerebro (Yule, 2010).

Los primeros usos del lenguaje están ligados al balbuceo para comunicar emociones. Entre los 12 y 18 meses ya producen palabras individuales y a los 20 meses son capaces de almacenar hasta 50 palabras. Entre los dos años y los dos años y medio, los niños dicen frases con más de una palabra y su vocabulario se va extendiendo rápidamente. A los 3 años el vocabulario ha crecido a cientos de palabras y la pronunciación se acerca a la de una persona mayor.

Al iniciarse en un segundo idioma se debe diferenciar entre adquisición y aprendizaje. El término 'adquisición' se utiliza para referirse al desarrollo gradual de la habilidad en un idioma, usándolo naturalmente en situaciones comunicativas con otros que

conocen el lenguaje. Aprendizaje se aplica al proceso consciente de acumular conocimiento del vocabulario, gramática, etc. del lenguaje en términos más educativos (Yule, 2010).

Desde el punto de vista cognitivo, es necesario examinar las diferencias entre un análisis de contraste y otro de error para entender el proceso mental de aprendizaje de un segundo idioma en general.

El análisis de contraste se basa en el conductismo. Considera a la lengua nativa como la principal interferencia para lograr la adquisición del segundo idioma. Para lograr dominar este nuevo lenguaje se necesitan romper los hábitos del primero. El de error se basa en la idea que el aprendizaje se desarrolla en una progresión variable cuando los estudiantes interactúan con el ambiente. Considera los errores cometidos por los alumnos mientras están aprendiendo y se hacen preguntas sobre ellos ¿Por qué se han cometido estos errores? ¿Los errores significan que el estudiante está haciendo algo mal o que están progresando en el lenguaje? Por ejemplo, un alumno dice una oración en pasado usando 'goed', ya que recientemente ha aprendido que los verbos regulares en pasado terminan en 'ed'. El análisis del error cataloga estas equivocaciones como positivas. Por sobretodo, este análisis considera al lenguaje nativo como beneficioso para desarrollar el segundo idioma.

Si pensamos en la adquisición de una segunda lengua, se puede creer que los estudiantes mayores serán más desarrollados cognitivamente. Estos aprendices parecen tener ventajas en variadas áreas:

- Tienen a aprender más rápido.
- Tienen un mayor conocimiento del mundo en general.

- Son capaces de aprender y aplicar reglas que pueden facilitar el proceso de adquisición.
- Ya dominan un idioma previo, por lo tanto pueden transferir estrategias y conocimiento lingüístico.

Sin embargo, ser mayor no es siempre ventajoso al momento de aprender un segundo idioma. Es más, crecer trae consigo una pérdida de la flexibilidad o plasticidad del cerebro (Harmer, 2007). Los aprendices pueden perder algunas habilidades, mientras ganan otras con la edad. Se habla de una hipótesis del periodo crítico, ya que existe mayor dificultad en aprender un segundo idioma después de la pubertad, especialmente en cuanto a la pronunciación.

Otra dificultad para estudiantes mayores se refiere al contexto social. Ellos podrían sentirse temerosos a cometer errores o a experimentar en el nuevo idioma. Esto se suma a la falta de motivación, tanto como la ausencia de un ambiente adecuado. Estos factores dependen de los sentimientos y las condiciones bajo las cuales se está aprendiendo la segunda lengua. Quizás ellos estén estudiando inglés sólo porque es un requerimiento para lograr otro objetivo.

TESOL (*Teaching English to Speaker of Other Languages*) o Enseñanza del Inglés para Hablantes de Otros Idiomas, es un término que se refiere a la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) o como idioma extranjero (EFL). El primer concepto tiene que ver con situaciones en las cuales el inglés está siendo enseñado y aprendido en países donde este idioma es el lenguaje predominante en la comunicación. Inmigrantes en países como Australia, Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos aprenden ESL. En estos lugares quienes no hablan inglés como su primera lengua, pueden hablar su idioma nativo en sus hogares, pero deberán usar el

inglés para comunicarse en el trabajo, colegios y con la comunidad en general (McCarthy, 2001).

EFL se usa en contextos don el inglés no es usado como medio de comunicación ni de instrucción. Brasil, Japón, México son países donde se enseña inglés como lengua extranjera, siendo parte del currículum general en la enseñanza de los colegios.

La diferencia entre ESL y EFL es importante, ya que el contexto en que se enseña es diferente y requiere una pedagogía distinta, al igual que los materiales utilizados y el programa de estudio.

Los programas de estudio de inglés como segunda lengua son los cuales donde este idioma es el dominante para comunicarse. Generalmente, los estudiantes están interesados en aprender para sobrevivir física, social y académicamente en una nueva cultura. En la mayoría de los casos, están rodeados por el nuevo idioma en su comunidad, trabajo, colegio o universidad.

Los programas basados en el inglés como idioma extranjero, según Harmer (2007) son los que se ponen en práctica donde esta lengua no es la predominante para comunicarse. Entre las razones para estudiar inglés están:

- Integración: Los estudiantes quieren comunicarse con las personas globalmente o con otras personas de su mismo país que también dominan el inglés.

- Instrumentales: Los estudiantes quieren viajar, estudiar o trabajar en otro país donde el inglés es el idioma principal.
- Personales: Pueden sentir que saber otro idioma es cognitivamente ventajoso.

Existen dos tipos de programas de inglés como idioma extranjero:

- Cuando no se utiliza como medio de instrucción: Este tipo es el más común. En este caso, el medio del estudiante no le brinda oportunidades para que practique el idioma extranjero, por lo tanto, estos programas son menos motivadores porque no requieren de él para sobrevivir día a día (p. 135).
- Cuando se utiliza como medio de instrucción: En este programa se habla de programas bilingües. En este caso los estudiantes aprenden el idioma a través de contenidos de diversas disciplinas.

Muchos estudiantes de idiomas extranjeros han adquirido un segundo idioma en la sala de clases, particularmente si se emplean estrategias interactivas y participativas. En Sudamérica, encontramos un claro ejemplo de programa de inglés como idioma extranjero. Se trata del Instituto Cultural Argentina Norteamericano (ICANA), una organización privada, la cual fue fundada en 1927 en Buenos Aires, Argentina. Su principal objetivo es unir la educación y las comunidades de Argentina y Estados Unidos. Blanca Arazi, la directora fundadora, creía que la popularidad del instituto se debe a las metodologías comunicativas que han utilizado en sus cursos. Arazi le dio créditos a la enseñanza del lenguaje de forma interactiva más que enfocada en la gramática.

En cuanto a los estudiantes, se trata de un grupo heterogéneo de diferentes edades y niveles de inglés. Proviene de diversos grupos culturales y económicos. A pesar de todas las diferencias, ellos tienen en común el deseo de comunicarse en inglés, de forma oral y escrita. Sus objetivos son planteados por niveles, por ejemplo en los adultos, la idea es viajar a un país de habla inglesa, ser promovidos en el trabajo, etc. En los adolescentes, las metas incluyen prepararse para el mercado laboral, viajar, entender canciones en inglés, comunicarse con amigos de otros países por internet, etc. Para los niños, sus objetivos son entender canciones en inglés, trabajar con computadores, jugar y entender dibujos animados en inglés.

En relación a los profesores, el instituto tiene más de 210 docentes, lo cuales en su mayoría, tienen títulos de universidades locales. Otros son traductores, o simplemente se encuentran preparándose para graduarse de profesores. Ellos cumplen el rol de instructores y se les solicita mantenerse informados de temáticas actuales de educación y se les da la oportunidad de compartir ideas y discutir problemáticas.

Las clases en ICANA son divididas de acuerdo a la edad: niños, adolescente y adultos. Además, existen tres niveles: principiante, intermedio y avanzado. Cada curso dura 4 meses. Se reúnen de dos a cuatro veces a la semana, por dos horas. Existen, además cursos intensivos de tres horas por sesión.

Los estudiantes cancelan un valor mensual, sin embargo, existen clases de conversación extras y gratuitas con hablantes fluidos, en laboratorios interactivos, donde se puede practicar la habilidad auditiva, por ejemplo.

Los temas tratados en clases tienen relación con temas de uso diario como el medio ambiente, salud, nutrición, deportes, ciencia, educación, viajes y sociología. Las actividades son esencialmente relacionadas con la escritura y la expresión oral. Mientras que la gramática es enseñada de forma no tradicional y sólo en algunas oportunidades.

Los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos, en los cuales se les asignan tareas para que trabajen participativamente con sus pares y el instructor (profesor).

Entre las actividades se encuentran además, las actividades afectivas para conocer los intereses de los estudiantes; los juegos, enfocados en resolución de problemas; actividades preparatorias, previas a escuchar o leer. Otras dinámicas incluyen el uso de mapas, radio, diarios, debates, juego de roles e improvisaciones. El profesor debe dar ejemplos de cada actividad e informar a los estudiantes lo que se espera de ellos.

Para ubicar a los estudiantes en el curso adecuado, el instituto aplica una batería de evaluaciones de las cuatro habilidades. Son creadas por el mismo ICANA e incluyen una entrevista oral y un test escrito. Los niños sólo responden oralmente.

El material utilizado se basa en libros estándares del mercado, y otros materiales llamados 'real-life', que incluyen diarios, revistas, canciones, programas de televisión (incluso teleseries), etc. Por ejemplo, con los niños, se utilizan libros sobre Plaza Sésamo, con personajes de uso diario.

El ejemplo planteado anteriormente se puede repetir en el sector privado de otros países, incluso en Chile, también existen Institutos de Inglés que apoyan el trabajo de aula, obviamente cancelando mensualidades que no pueden ser costeadas por todos los padres y apoderados. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, la enseñanza del inglés como idioma extranjero se ve limitada porque sólo se realiza al interior del aula, fuera de ella no existen oportunidades para practicar. Por lo tanto, el programa de estudio necesita ser cuidadosamente estructurado. Además, los profesores que enseñan inglés no son hablantes nativos, quienes también presentan una falta de oportunidades para usar el idioma o falta de confianza en sí mismos. En estas situaciones, es de gran importancia que los materiales que se utilicen sean los adecuados y así los estudiantes puedan utilizarlos más allá de la sala de clases.

En la década del 70, con el desarrollo de la enseñanza del lenguaje comunicativo, el diseño de los programas de estudio pasó de ver al inglés como un sistema a una herramienta comunicacional (Carter, 2004).

En el contexto de nuestro país, el idioma inglés es definido como una lengua extranjera, ya que no se emplea como lengua de comunicación entre sus habitantes y los estudiantes no tienen acceso inmediato a su uso fuera de la sala de clases. Lo anterior representa un gran desafío para enseñar ese idioma, tanto en relación con las metodologías aplicadas como con el desarrollo de la motivación para aprenderlo (Brown, 2007).

Los Planes y Programas (2012) del Ministerio de Educación de nuestro país plantean que el propósito de la asignatura Idioma Extranjero Inglés es que los alumnos aprendan el idioma y lo utilicen como una herramienta para desenvolverse en

situaciones comunicativas simples de variada índole y, principalmente, para acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes y responder a las demandas de comunicación global a través de los medios y tecnologías actuales. Para lograrlo, se pretende que los estudiantes desde la Enseñanza Básica desarrollen las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) por medio de tareas comunicativas auténticas y significativas que los ayuden a obtener la confianza necesaria para enfrentarse por primera vez al idioma inglés en la sala de clases. Asimismo, se pretende que los alumnos adquieran habilidades cognitivas que les permitan organizar e internalizar la información a la que acceden a través del idioma. Se destacan la importancia de considerar las particularidades del contexto en que se enseña la lengua y las diversas características de los aprendices y, de acuerdo a ello, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes (Brown, 2007).

Considerando lo anterior, la propuesta de base curricular, que se aplicará desde el próximo año, toma principalmente los lineamientos del Enfoque Comunicativo para la enseñanza del inglés (*Communicative Language Teaching*) y lo complementa con aportes de otros enfoques que ponen el énfasis en la comunicación. De acuerdo con el Enfoque Comunicativo, el idioma deja de considerarse como un listado de contenidos gramaticales a enseñar y se convierte en un medio para comunicar significados y en una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para los alumnos. Asimismo, se enfatiza el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés para que los estudiantes puedan comunicarse en forma efectiva y significativa, en diferentes situaciones y con diversos propósitos comunicativos.

Como se mencionó anteriormente, las bases curriculares de inglés incorporan también aportes de otros enfoques comunicativos, cuyos planteamientos contribuyen

a desarrollar la comunicación y complementan y enriquecen el currículum. Los principales elementos incorporados son:

- Énfasis en la comprensión y la comunicación significativa, destacando la importancia del vocabulario y del uso de material que apoye la comprensión. Según el Enfoque Natural (*Natural Approach*), es importante que el alumno se enfrente a una gran cantidad de información entendible (*Comprehensible input*) y significativa sobre temas y situaciones interesantes. Krashen y Terrel (2001) plantean que lo anterior contribuye a desarrollar una atmósfera motivadora para el aprendizaje.
- Importancia de la naturaleza interactiva del idioma. De acuerdo con el Aprendizaje Cooperativo del Lenguaje (*Cooperative Language Learning*), los estudiantes de un idioma desarrollan la competencia comunicativa al participar en diversas situaciones interactivas en las que la comunicación es el objetivo principal. Al interactuar, los alumnos cooperan entre ellos para lograr las tareas de comunicación, ayudando a crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje de un idioma que promueva la motivación intrínseca, fortalezca la autoestima y disminuya la ansiedad y los prejuicios (Oxford en Brown, 2007).
- Visión del idioma principalmente como un medio para comunicar significados y adquirir información, en lugar de ser un objeto de estudio en sí mismo. El Enfoque Basado en Contenidos (*Content-Based Instruction*) enfatiza que el idioma será aprendido exitosamente en la medida en que sea presentado en forma significativa y contextualizada, que sea un medio para el aprendizaje de contenidos y/o temas motivadores para los estudiantes y que esté conectado con su propia experiencia y con temas de otras asignaturas (Richards, 2001).

- Las tareas que implican el uso del idioma en situaciones comunicativas significativas, contextualizadas y cercanas a la realidad e intereses de los estudiantes, promoverán y facilitarán el aprendizaje del idioma. El enfoque de la Enseñanza del Idioma Basado en la Tarea (*Task-Based Language Teaching*) postula el uso de tareas significativas para los alumnos como unidad básica para la enseñanza de la lengua. La tarea comunicativa corresponde al trabajo realizado en la clase, que involucra a los estudiantes en la comprensión, interacción o producción del idioma, en situaciones que tienen como objetivo comunicar significados en lugar de estudiar sus estructuras. En este contexto, la enseñanza no solo enfatizará las habilidades de comprensión para incorporar el idioma, sino que también brindará a los alumnos oportunidades de usar la lengua para comunicar ideas y negociar significados (Nunan, 2004).

Los Planes y Programas de la Asignatura Inglés como Idioma Extranjero (2012) destacan la importancia del mensaje y las tareas comunicativas por sobre las formas del lenguaje (estructuras gramaticales), considerando que saber cómo se organiza el lenguaje apoya la comunicación, pero no es suficiente para entender ni producir el idioma. El aprendizaje de la gramática y la precisión en el idioma no son el foco central de la enseñanza, sino que constituyen un aspecto más, que contribuye a alcanzar los propósitos comunicativos. En un uso significativo y contextualizado del idioma inglés, la gramática será considerada como un elemento más de apoyo a la comunicación y al uso real del idioma y no como un contenido en sí mismo, separado de la comprensión o la expresión.

El vocabulario es un componente esencial en el aprendizaje del inglés y proporciona un gran aporte al desarrollo de las habilidades receptivas y productivas. En la actualidad, al hacer referencia al vocabulario, se incluyen no solo palabras aisladas, sino también frases y expresiones comunes, cuya enseñanza es especialmente importante en los niveles básicos de aprendizaje del inglés (palabras de uso

frecuente, palabras de rápida identificación), ya que apoya la adquisición, comprensión y comunicación del idioma. El aprendizaje de vocabulario es especialmente importante como apoyo a la comprensión de textos en el idioma inglés. El mayor conocimiento de palabras al leer un texto contribuye a lograr una mayor fluidez y comprensión de lo que se lee y, al mismo tiempo, permite al lector usar el contexto para deducir el significado de nuevas palabras (Nation, 2001).

Nation (2001) indica que es también importante la selección cuidadosa de textos de lectura que tengan un léxico adecuado al nivel de los estudiantes. Aprender vocabulario es igualmente importante para desarrollar la fluidez en las expresiones oral y escrita desde los primeros niveles de conocimiento del idioma. Así, por ejemplo, aprender expresiones de uso frecuente para saludar dará herramientas al estudiante para luego realizar esa función al comunicarse en forma oral.

La competencia comunicativa puede ser definida como la habilidad general de usar el lenguaje apropiadamente y de manera flexible. Su primer componente es la competencia gramatical, la cual incluye el buen uso de palabras y estructuras. La concentración solamente en lo gramatical no provee al estudiante la habilidad de interpretar o producir el segundo idioma correctamente. La habilidad para usar apropiadamente el lenguaje es el segundo componente, llamado 'Competencia sociolingüística'. El estudiante debe saber ubicarse según el contexto social. El tercer componente es denominado 'Competencia estratégica'. Esta habilidad se refiere a organizar un mensaje efectivamente, a pesar de no dominar todas las palabras necesarias para expresarse. Se basa en que el aprendiz desarrolla la capacidad de sobreponerse a problemas comunicacionales en interacción con otros (Yule 2010).

El enfoque comunicativo ha influenciado en el diseño de materiales para la enseñanza del inglés en las últimas tres décadas. Desde la perspectiva de los métodos usados en la sala de clases, el trabajo en grupo o parejas se ha realizado de manera natural, como parte integral de la metodología comunicativa. Los profesores está familiarizados con términos como:

- Practica el diálogo con tu compañero.
- Pregunta a tus compañeros y responde.
- Trabaja en parejas.
- ¿Qué sucederá después? Discute en grupos, etc. (p.287).

Richards (2001) define la gestión de aula como 'La forma en que el profesor controla y organiza el comportamiento del alumno, los movimientos e interacciones durante una clase. Además incluye los procedimientos para asignar diferentes actividades a los alumnos, utilizar planificaciones, etc.' (p.208).

Es necesario diferenciar entre 'Contenido' y 'Estructura'. El primer término se refiere a todos los materiales que se utilizan para enseñar en una clase, como el vocabulario, gramática, discurso, etc. En cambio la estructura se refiere a cómo la clase es gestionada, a las decisiones de cómo trabajar.

El manejo de la clase para que los estudiantes trabajen en parejas o se dividan en grupos es ahora parte de una práctica diaria. Esto sucede con todos los tipos de contenidos, prácticas de diálogos, compartir opiniones, leer en voz alta, etc. Este tipo de distribución de la clase puede tener dos objeciones. La primera es la posibilidad que la clase impuesta de esta forma no se adecúe al estilo de aprendizaje del alumno. El segundo punto es que esta organización mecánica no brinda la atención necesaria a la actividad por sí sola y a su propósito.

El enfoque comunicativo requiere una conexión entre las actividades y la estructura organizacional disponible para el profesor. En primer lugar, si se pretende crear oportunidades para que los alumnos experimenten el lenguaje en uso más que como un conocimiento, se necesita crear situaciones donde conversen. Para que tenga un significado, los estudiantes necesitarán una situación, roles y un propósito de comunicación. Anteriormente se mencionaron actividades de práctica oral que podrían realizarse perfectamente en una clase organizada para trabajar en grupos.

Muchos profesores del mundo enfrentan el desafío de enseñar a alumnos con distintos estilos y preferencias de aprendizaje. Sin embargo, el trabajo en grupos permite a los estudiantes de diferentes niveles compartir sus recursos (conocimientos, estrategias, etc.) en un ambiente pequeño e informal. De esta forma, se facilita la adquisición del lenguaje.

Los efectos positivos del trabajo en grupos o parejas se pueden apreciar en investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo. La sala de clase es claramente un lugar donde las personas tienen que trabajar juntas, esencialmente requiriendo un compromiso entre sus propias individualidades y el bien común.

Obviamente el trabajo en parejas y en grupos no es lo mismo. Las actividades en parejas requieren una menor organización por parte del profesor y puede ser realizada comúnmente con el compañero de puesto. Además, el tiempo para realizar las actividades no es extensivo. Entre las actividades están práctica de vocabulario, simulaciones, etc. El trabajo grupal tiene una estructura más compleja y requiere una mayor diferenciación de roles entre los individuos. Ur (2012) plantea comprensivamente: El éxito del trabajo en grupos depende del clima social y cuán habituada esté la clase a realizarlo. También, tiene que ver la selección de un tema

estimulante e interesante con una organización cuidadosa de la sala de clases (p. 183).

El enfoque comunicativo desafió la estructura prevalente del lenguaje y la enseñanza del lenguaje en la década del sesenta, innovando en muchos aspectos e incorporando el uso del lenguaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los años setenta hasta la década del ochenta. El diseño comunicativo pretende desarrollar las habilidades específicas del lenguaje, tanto como la metodología del aula. La enseñanza del lenguaje comunicativo es un enfoque que representa una serie de diversos principios que reflejan un punto de vista comunicativo del lenguaje y del aprendizaje de éste y que puede ser usado para apoyar una amplia variedad de procedimientos en la sala de clases (Richards 2001, p.179).

Richards (2001) identifica tres etapas en el desarrollo de la enseñanza comunicativa del lenguaje. En la primera fase, fue necesario desarrollar un programa de estudio que fuese compatible con la competencia comunicativa. Es decir, que la organización del programa se basara en funciones más que en estructuras gramaticales. La segunda etapa se enfocó en identificar las necesidades de los estudiantes. Y en la tercera fase se consideraron los tipos de actividades que se realizarían en el aula, tal como trabajos en grupo.

Es importante destacar que 'comunicación' hace referencia a las cuatro habilidades del lenguaje. Estas se pueden clasificar como 'productivas' (hablar y escribir) y 'receptivas' (escuchar y leer).

TERCER CAPÍTULO

Las Bases Curriculares (2012) han sido organizadas en función de las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) cuyo desarrollo constituye el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma.

Las habilidades son presentadas en forma separada, lo que obedece solo a la intención de organizar la información y así destacar los aspectos principales de cada una, sin embargo se espera que los objetivos sean abordados de manera integrada. Se debe enfatizar que el docente enseñará las habilidades de manera interrelacionada en todo momento y serán abordadas por los estudiantes considerando la interdependencia que existe entre ellas al expresar un mensaje. De este modo, los alumnos se aproximan al uso real del idioma y se enfrentan a tareas relevantes, motivadoras y significativas, lo que contribuye a desarrollar mayor fluidez en la expresión y la comprensión.

Actualmente, la enseñanza del inglés considera una visión del lenguaje que promueve la interrelación entre las cuatro habilidades. Brown (2007) menciona que utilizar el idioma implica interactuar recibiendo y emitiendo mensajes y una habilidad del idioma reforzará y promoverá el uso de otra. Esta visión de integración, además de estar alineada con el enfoque comunicativo, presenta el idioma de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora.

Los objetivos de aprendizaje de la asignatura de inglés han sido organizados en cuatro ejes que corresponden a las cuatro habilidades del idioma.

Comprensión auditiva (*Listening Comprehension*)

Consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos escuchados para identificar y comprender la información expresada oralmente con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo (Field 2008). La comprensión auditiva es vital en el aprendizaje de un idioma ya que por medio de ella el estudiante recibe información comprensible (*Comprehensible input*) necesaria para luego desarrollar la interacción en la clase. El desarrollo de esta habilidad no se reduce a la simple decodificación de sonidos o fonemas en el idioma. Al escuchar, el oyente tiene un rol activo en la reconstrucción del mensaje al asignarle significado a lo que escucha. En este proceso tienen gran relevancia los conocimientos previos del contexto y situación del mensaje para que lo escuchado tenga sentido (conocer el tema acerca del cual se va a escuchar, los hablantes, la situación y tener un propósito al escuchar).

Cuando hablamos de la habilidad de escuchar debemos considerar el contexto en el que se realiza la acción. Existen situaciones en las cuales sólo escuchamos, otras en que somos parte de una interacción, y la habilidad de responder es igualmente importante. Escuchar puede o no ser una actividad recíproca y participativa. Además existen diferentes propósitos para escuchar, por ejemplo, obtener información, socializar, entretenerse, etc., entonces el nivel de atención y las estrategias serán distintos. Se debe considerar, además, si estamos escuchando una situación cara a cara, o a través de otro medio como la radio. En algunos casos el ruido del ambiente puede afectar nuestra habilidad de procesar lo que escuchamos. Otro factor tiene que ver con las personas que están involucradas en el contexto auditivo, cuántos son, sus

roles y nuestra relación con ellos. Por último, los elementos visuales muchas veces otorgan más pistas que las mismas palabras.

Field (2008) plantea que la comprensión auditiva es todo menos una actividad pasiva. Es un proceso complejo, activo en el cual quien escucha debe discriminar entre sonidos, entender vocabulario y estructuras, interpretar acento y entonación, interpretar inmediatamente, etc. Coordinar todo esto requiere una gran labor de actividad mental por parte del aprendiz.

Field (2008) plantea que Escuchar presenta tres fases en el proceso que son simultáneos y paralelos: decodificación, comprensión e interpretación. La primera incluye la atención, percepción y reconocimiento de las palabras. La segunda involucra la activación del conocimiento previo y la inferencia lógica. Por último, la interpretación se refiere a la comparación de los significados con expectativas previas, evaluando los significados del discurso. Cada una de estas tres fases contribuye al objetivo general de encontrar lo que es relevante para quien escucha y qué tipo de respuesta es requerida. El proceso auditivo pone énfasis en las dimensiones variables y más individualistas, tales como, los mismos estudiantes, el contexto social y las interacciones socio-culturales (p. 155).

Tradicionalmente, muchas prácticas en las clases consisten en el profesor leyendo en voz alta un texto en una o más oportunidades, de manera lenta y clara y luego hacen una serie de preguntas de comprensión. La habilidad entonces no se desarrolla con las características de un inglés hablado naturalmente. Este tipo de actividades no tienen nada de malo, pero podría no generar la comprensión auditiva deseada.

Actualmente, es convencional y práctico dividir las actividades auditivas como antes, durante y después de la audición.

Pre-listening activities

La principal función de estas actividades es establecer un marco previo para que los estudiantes tengan un punto de referencia sobre la actividad auditiva, estableciendo un contexto. Por ejemplo se puede leer un párrafo breve sobre el tema o uno similar, predecir contenidos a partir del título, comentar una fotografía o imagen, opinar sobre ciertos temas, entre otras.

While-listening activities

A través de estas actividades, los objetivos se cumplen mientras se escucha la grabación o lectura, requiriendo gran comprensión del lenguaje oral. Renandya y Farrel (2011) plantean el valor que tienen las actividades auditivas largas ya que facilitan la adquisición del lenguaje, incluso en niveles no tan avanzados porque proveen la experiencia de escuchar textos orales significativos y comprensivos. Entre estas actividades, encontramos: Colocar imágenes en el orden correcto, seguir las direcciones en un mapa, completar una tabla con información, entre otras.

A medida que se va perfeccionando esta habilidad de escuchar, las tareas también se van complejizando. Responder verdadero o falso, predecir lo que viene, completar con las palabras que faltan, identificar números, seleccionar hechos exactos, reconocer lo que alguien dice, entre otras.

Post-listening activities

Estas actividades no son auditivas del todo. Es una oportunidad para muchos tipos de actividades basadas en el léxico, gramática, etc. Por ejemplo, realizar un juego de roles, practicar pronunciación, escribir un resumen, estudiar nuevas estructuras gramaticales, entre otras.

En conclusión la habilidad de escuchar tiene un gran cantidad de roles que jugar dentro del lenguaje. Es sólo una pequeña parte enseñar a los estudiantes cómo suena el inglés. Obviamente, sería mucho más importante si alguien tiene la oportunidad de interactuar realmente en un país de habla inglesa.

Comprensión de lectura (*Reading Comprehension*)

Supone construir significados a partir de la información escrita expresada en textos de diversos tipos (literarios y no literarios) y de los conocimientos del lector. Al igual que la comprensión auditiva, la habilidad de comprensión de lectura pone en contacto a los estudiantes con información comprensible en el idioma y con modelos de lenguaje que podrá utilizar luego en la producción escrita (Nuttall 2005). El desarrollo de la comprensión de lectura constituye una herramienta imprescindible que permite a los estudiantes acceder a nuevos conocimientos, temas interesantes y aspectos de la cultura del inglés. La comprensión de lectura se irá construyendo con la ayuda de los conocimientos previos del alumno y de acuerdo a las tareas y propósitos de la lectura. Así, los estudiantes podrán leer textos adaptados o auténticos simples en los que reconocerán el tema, ideas generales o simplemente expresarán sus sentimientos frente a lo leído.

Para que una lectura sea eficiente (Oxford, 2002) se deben tomar en cuenta algunos factores:

- Los textos deben ser accesibles. Si los alumnos no logran entender información esencial sin buscar constantemente los significados en el diccionario, sólo logramos conocer más vocabulario en general, pero no garantiza mejorar la habilidad lectora y comprender lo que leen.
- La velocidad lectora es controversial. Se puede mejorar con mucho entrenamiento y en ningún caso las diferentes lecturas requieren distintos ritmos de lectura. La idea es que los profesores otorguen oportunidades exitosas de lectura a sus estudiantes, siendo el objetivo mejorar el reconocimiento de palabras comunes o combinaciones de ellas más que la velocidad con la que leen.
- El lector debe leer el texto identificando las ideas principales y descartando lo secundario.
- En cuanto al vocabulario desconocido, el estudiante debe tratar de entender el significado por el contexto, usando diccionario sólo cuando esta estrategia sea insuficiente.
- El lector debe adelantarse a lo que viene en el texto, es decir, predecir.
- El estudiante debe estar motivado para leer, ya sea por un tema de interés o una tarea designada.
- El lector debe conocer cuál es el objetivo que tiene su lectura.
- El lector debe utilizar diferentes estrategias para distintos tipos de textos (p.210).

La siguiente tabla muestra las diferencias entre una lectura eficiente y una ineficiente

Tabla 1: Lectura Eficiente e Ineficiente.

BOX 10.10: EFFICIENT AND INEFFICIENT READING		
	<i>Efficient</i>	<i>Inefficient</i>
1. Language	The language of the text is comprehensible to the learners.	The language of the text is too difficult.
2. Content	The content of the text is accessible to the learners; they know enough about it to be able to apply their own background knowledge.	The text is too difficult in the sense that the content is too far removed from the knowledge and experience of the learners.
3. Speed	The reading progresses fairly fast: mainly because the reader has 'automatized' recognition of common combinations, and does not waste time working out each word or group of words anew.	The reading is slow: the reader does not have a large 'vocabulary' of automatically recognized items.
4. Attention	The reader concentrates on the significant bits, and skims the rest; may even skip parts he or she knows to be insignificant.	The reader pays the same amount of attention to all parts of the text.
5. Incomprehensible vocabulary	The reader takes incomprehensible vocabulary in his or her stride: guesses its meaning from the surrounding text, or ignores it and manages without; uses a dictionary only when these strategies are insufficient.	The reader cannot tolerate incomprehensible vocabulary items: stops to look every one up in a dictionary, and/or feels discouraged from trying to comprehend the text as a whole.
6. Prediction	The reader thinks ahead, hypothesizes, predicts.	The reader does not think ahead, deals with the text as it comes.
7. Background information	The reader has and uses background information to help understand the text.	The reader does not have or use background information.
8. Motivation	The reader is motivated to read: by interesting content or a challenging task.	The reader has no particular interest in reading.
9. Purpose	The reader is aware of a clear purpose in reading: for example, to find out something, to get pleasure.	The reader has no clear purpose other than to obey the teacher's instruction.
10. Strategies	The reader uses different strategies for different kinds of reading.	The reader uses the same strategy for all texts.

© Cambridge University Press 1996

Una vez que los lectores se encuentren en un nivel avanzado, se pueden realizar actividades más complejas y cercanas a las que se realizan en países de habla inglesa. Para cumplir con esta idea hay que considerar una variedad de textos auténticos, que tengan que ver con temáticas reales. El objetivo de leer va más allá de sólo entender, se debe aprender del texto. Ya que se trata de lecturas más complejas, éstas involucran múltiples actividades, incluso abarcando las demás habilidades.

Algunas actividades para fomentar la lectura son las siguientes:

- Pregunta previa: Una pregunta general es realizada antes de comenzar a leer, que da pie al tema de la lectura.
- Inventar un título: Los estudiantes sugieren un título al texto que leerán, observando las imágenes, o, cambiando el actual.
- Resumen: Los alumnos escriben un resumen del texto en una o dos líneas, incluso puede ser en la lengua materna.
- Completar el resumen: Al final de la lectura los alumnos deben completar un resumen del texto con las palabras esenciales.
- Errores en el texto: Los lectores descubren algunos errores que presente el texto, ya sea de palabras erradas, omisiones, etc.
- Representación del contenido: El texto da información sobre alguna historia y los alumnos la representan, a través de dibujos, colorean mapas, realizan un diagrama, etc. (p.).

El desarrollo de la comprensión lectora, tanto de textos literarios como no literarios, brinda la posibilidad de acceder a información y elementos del idioma necesarios para interactuar en él, lo que contribuye a la adquisición de vocabulario y al desarrollo cognitivo, incluso en estudiantes con dificultades de comprensión (Stanovich en Grabe, 2009).

En un contexto de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, el uso de textos no literarios, como diálogos, descripciones o emails, entre otros, cobra gran relevancia, debido a que ofrece al alumno la posibilidad de reconocer elementos del idioma, como vocabulario, expresiones, funciones del lenguaje y estructuras gramaticales asociadas a diversos temas y situaciones comunicativas. Además, los textos no literarios permiten desarrollar habilidades de comprensión lectora, como reconocer ideas principales y extraer información explícita y detalles en los textos leídos. Estas tareas son muy importantes para aprender inglés, ya que apoyan el desarrollo y aprendizaje de estrategias de lectura, vocabulario y gramática en forma contextualizada y constituyen un modelo para la interacción y la producción. Considerando la importancia de desarrollar la comprensión lectora en el aprendizaje de un idioma extranjero, se ha querido complementar y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes incorporando la lectura de textos literarios, ya que estos aportan ejemplos de diferentes usos originales del lenguaje y variedad de vocabulario. Además son motivadores, promueven el pensamiento crítico y creativo y acercan al estudiante a diferentes culturas (Ur, 2012).

Por medio de la lectura literaria de cuentos, rimas o poemas, es posible lograr un contacto con el idioma de forma más natural, disfrutando de los textos sin la necesidad de focalizar la atención en cada elemento del lenguaje. Los textos literarios invitan al lector a recrear un mundo imaginario a través de su propia experiencia y son

altamente motivadores debido a sus temas y a la posibilidad de múltiples interpretaciones que ofrecen.

La lectura literaria apoya el paso desde la etapa del reconocimiento de palabras hacia la comprensión global y contribuye al logro de mayor fluidez.

En los niveles de menor conocimiento del inglés, la lectura de cuentos (tanto adaptados como versiones originales breves y simples) y de rimas contribuye a enriquecer el lenguaje y a facilitar la adquisición de nuevo vocabulario por medio de imágenes, repetición de palabras y la presencia de palabras familiares junto a algunas menos conocidas por los estudiantes.

La siguiente tabla indica ideas para realizar actividades de lectura efectivas con los estudiantes (Oxford, 2002).

Tabla 2: Ideas para actividades de lectura.

BOX 10.9: IDEAS FOR READING ACTIVITIES

1. **Pre-question.** A general question is given before reading, asking the learners to find out a piece of information central to the understanding of the text.
2. **Do-it-yourself questions.** Learners compose and answer their own questions.
3. **Provide a title.** Learners suggest a title if none was given originally; or an alternative, if there was.
4. **Summarize.** Learners summarize the content in a sentence or two. This may also be done in the mother tongue.
5. **Continue.** The text is a story; learners suggest what might happen next.
6. **Preface.** The text is a story; learners suggest what might have happened before.
7. **Gapped text.** Towards the end of the text, four or five gaps are left that can only be filled in if the text has been understood. Note that this is different from the conventional cloze test (a text with regular gaps throughout) which tests grammatical and lexical accuracy and actually discourages purposeful, fluent reading.
8. **Mistakes in the text.** The text has, towards the end, occasional mistakes (wrong words; or intrusive ones; or omissions). Learners are told in advance how many mistakes to look for.
9. **Comparison.** There are two texts on a similar topic; learners note points of similarity or difference of content.
10. **Responding.** The text is a letter or a provocative article; learners discuss how they would respond, or write an answer.
11. **Re-presentation of content.** The text gives information or tells a story; learners re-present its content through a different graphic medium. For example:
 - a drawing that illustrates the text
 - colouring
 - marking a map
 - lists of events or items described in the text
 - a diagram (such as a grid or flow chart) indicating relationships between items, characters or events.

Expresión oral (*Speaking*)

Es una habilidad productiva del inglés que supone utilizar el idioma para comunicar ideas en forma oral. Expresarse oralmente consiste en comunicar un mensaje con una adecuada pronunciación y de manera inteligible al participar en intercambios orales, conversaciones y monólogos. En una etapa inicial de conocimiento del idioma, cobra importancia el aprendizaje de funciones comunicativas relacionadas con el propósito del mensaje. Las actividades de expresión oral que enseñan funciones del idioma en forma explícita y que son significativas para los estudiantes, los ayudan a resolver tareas comunicativas de la vida real, les proveen estrategias de expresión y les dan además herramientas para poder hablar de acuerdo a una situación específica contribuyendo a disminuir la ansiedad que puede provocar el expresarse en otra lengua (Mackey 2011).

La producción oral es una habilidad que en un comienzo fue desvalorizada, ya que había una impresión popular que la escritura, específicamente literaria, era más prestigiosa y hablar más coloquial. Sin embargo, hablar no es solamente la producción oral del lenguaje escrito, sino que involucra una gran cantidad de sub-habilidades que constituyen una competencia en el lenguaje hablado.

Con el crecimiento del inglés como un lenguaje de comunicación internacional, existe una clara necesidad para muchos aprendices a hablar e interactuar en muchas situaciones, a través del lenguaje. A través de habla una persona puede ser juzgada mucho más que en otras habilidades.

Aunque es bastante obvio, podemos preguntarnos ¿Para qué hablamos? Porque genuinamente queremos comunicar algo. Esto puede incluir expresar ideas y

opiniones, negociar o solucionar un problema particular, establecer y mantener relaciones sociales, etc. Para lograr estos propósitos, se necesita activar una gran cantidad de expresiones apropiadas.

Las razones mencionadas anteriormente son sólo algunas por las cuales las personas necesitan hablar en cualquier idioma. Si el objetivo es que los alumnos sean comunicativamente competentes en inglés como idioma extranjero, es necesario asumir que las habilidades orales tendrán un rol principal en esta competencia.

Cuando se solicita a los estudiantes que usen el idioma hablado en la sala de clases, se requiere que ellos tomen parte en un proceso que no sólo involucra conocimiento de estructuras, sino que una comprensión general de la interacción entre quien habla y escucha.

Dentro del lenguaje oral, la enseñanza de la pronunciación tiene un rol importante. Ésta es llevada a cabo de diferentes formas y por diferentes razones. Algunas veces, una clase completa se basa en pronunciar bien; en otras oportunidades, es sólo una arista más de la clase. Algunos profesores desean que sus alumnos practiquen la pronunciación como un hábito, mientras que otros están más conscientes que sus estudiantes desarrollen la comprensión con fluidez.

Detrás de estos enfoques para enseñar a pronunciar existen diferentes creencias sobre qué tipo de inglés se está enseñando. Tradicionalmente, el modelo 'hablante nativo' parece ser el ideal para muchos profesores de inglés como idioma extranjero.

De todas formas, existen un número de aspectos claves al momento de enseñar la pronunciación de las palabras. Entre ellos:

- Los sonidos individuales, incluyendo las áreas con más dificultad para nativos de ciertos idiomas, como el japonés. Para trabajar esta problemática se debe practicar la audición y enseñar a leer el alfabeto fonético.
- La acentuación de palabras, oraciones y ritmo: En el lenguaje oral se puede enfatizar ciertos puntos con una adecuada acentuación. Obviamente, la práctica auditiva ayuda a desarrollar este punto.
- Entonación: Permite que la intención del mensaje sea más clara (p.320).

Para que la conversación sea real, MacCarthy (2001) propone principios generales que pueden ser aplicados:

- Mantener turnos generalmente cortos.
- Incluir repeticiones, parafraseos, etc. que permitan mantener la conversación.
- No sobrecargar a los hablantes con demasiada información.
- Mantener los buenos modales y evitar confrontaciones (p. 176).

La habilidad oral debe desarrollarse en diferentes contextos, incluyendo actividades diarias, académicas y situaciones de negocios. Nation y Newton (2009) presentan un resumen de típicas situaciones en una conversación.

- Elipsis.
- Uso de conjunciones.
- Poco uso de voz pasiva.
- Pocos conectores formales como 'moreover' o 'however'.
- Lenguaje más informal.
- Uso de pausas y frases léxicas como 'erm', 'well', etc. (p. 145).

El lenguaje oral, por lo tanto, muestra ciertas regularidades y patrones que ayudan al hablante a organizar su turno y mantener relaciones sociales con quienes les escuchan. Carter (2004) agrega que los estudiantes necesitan recibir ayuda para entender la idea de variables diseños. Las actividades de la sala de clases deben potenciar la conciencia del lenguaje y tratar de estimular un enfoque investigativo, que los estudiantes aprendan a cómo observar tendencias y probabilidades por ellos mismos.

Para desarrollar la habilidad de comunicarse oralmente se deben realizar actividades adecuadas al interior del aula. Existen actividades catalogadas como pre-comunicativas y comunicativas. Dentro del primer grupo, encontramos los diálogos guiados, por ejemplo, los cuales tratan de desarrollar la práctica oral. El estudiante puede repetir el diálogo, cambiar algunas palabras, etc. (Mackey, 2011). En contraste a este tipo de actividades, encontramos prácticas que forman parte del enfoque comunicativo:

- Juegos comunicativos: Las actividades orales basadas en juegos son usualmente una forma de dar a los estudiantes oportunidades valiosas de usar el inglés. Estas dinámicas incluyen estrategias como describir, predecir, simplificar, preguntar, etc. a través de cuestionarios o adivinanzas. Si bien este tipo de actividades se denominan 'juegos' porque permiten a los alumnos divertirse, están también basadas en la comunicación oral y requieren que el estudiante use información y la canalice de manera hablada.

Otro juego es denominado '*Something in common*' o '*Give me five*'. La idea es descubrir la mayor cantidad de cosas que los alumnos tengan en común con sus

pares, y quien lo logre es el ganador. Si el profesor limita la cantidad de cosas en común a cinco, la primera persona que grite 'five' gana.

Un juego en parejas es 'Describe and draw'. Se basa en una serie de imágenes que un estudiante debe dibujar para representar un concepto y el otro jugador debe adivinar diciendo las palabras en voz alta. Ur (2012) presenta esta actividad con ciertas variaciones. La idea es que uno de los integrantes de la pareja elija una imagen y la describa oralmente al otro jugador, quien no la puede ver y debe adivinar.

- Juego de roles:

Una forma en que los estudiantes hablen en diferentes contextos sociales y asuman variados roles sociales es a través de actividades de juegos de roles en la sala de clases. Estas actividades están generalmente dirigidas a alumnos que aprenden inglés como idioma extranjero. Necesitan una situación, un perfil de las personas y un tema para realizar la interacción. Estas actividades están diseñadas para que los estudiantes expresen opiniones, presenten y defiendan puntos de vista y evalúen argumentos.

- Respuestas personales:

Algunas actividades orales han sido diseñadas para que los estudiantes hablen sobre temas más profundos y así aumenten la probabilidad de adquirir el lenguaje. A través de este tipo de ejercicios, los alumnos pueden dar a conocer sus personalidades y tienen razones para comunicarse unos con otros.

- a) Alguna vez te has arrepentido de algo que has dicho o hecho? Piensa en tres o cuatro historias sobre:
1. ¿Qué hiciste?
 2. ¿Por qué fue un error?
 3. ¿Qué debiste hacer?
 4. ¿Qué podrías haber hecho de manera distinta?
- b) ¿Qué piensas que podría haber hecho tu compañero?

- Presentaciones orales:

Preparar a los estudiantes para que presenten disertaciones breves en frente de la clase es otra forma de desarrollar la habilidad oral. Se pueden elegir temas de los diarios, revistas, etc. Además durante la presentación pueden utilizar diferentes tipos de apoyo audiovisual. Durante la exposición, el resto de los alumnos debe tomar notas para hacer preguntas al final de la presentación. En este tipo de actividades se puede desarrollar el trabajo entre pares, al solicitarles a los alumnos que asesoren a sus compañeros.

Las actividades y materiales señalados anteriormente están presentes en la enseñanza del inglés como idioma extranjero. Sin embargo, algunos estudiantes necesitan hablar en una comunidad académica, especialmente si están estudiando en un país de habla inglesa. Nation y Newton (2009) explican y ofrecen actividades prácticas relacionadas con vocabulario y expresiones.

En todas las actividades planteadas anteriormente, los profesores se cuestionan cómo corregir los errores de los alumnos en actividades prácticas orales. Generalmente, los docentes tienden a corregir mientras los alumnos hablan, pero la forma y el momento en que se realiza necesitan una gran sensibilidad por parte del

profesor. Si el objetivo es que los estudiantes sientan la confianza necesaria para expresarse fluidamente en el lenguaje oral, la corrección constante durante las actividades tenderá a inhibirlos. Algunos profesores prefieren obviar los errores orales mientras los alumnos hablan y esperar hasta el final de la presentación. La idea es que ellos aprendan de sus errores.

Algunas estrategias que los profesores de idiomas extranjeros pueden practicar son:

- Enseñar a los estudiantes formas de tener más control frente a situaciones de interacción. Los juegos de roles son una forma óptima de manejar el control.
- Evitar forzar a los estudiantes a hablar, especialmente cuando nuevos conceptos han sido enseñados
- Permitir que los estudiantes se tomen su tiempo al momento de responder, antes de darle el turno a otro alumno.
- Brindar oportunidades a estudiantes de nivel intermedio a dialogar con otros de nivel avanzado para practicar el nuevo idioma.
- Fomentar el trabajo entre pares para facilitar la presentación de trabajos orales.
- Desarrollar el trabajo en laboratorios, donde los estudiantes tengan acceso a la tecnología que les permitan grabar y escucharse a sí mismos.

En el pasado, generalmente la pronunciación era enseñada bajo el conductismo, con la idea que el alumno hablara como uno nativo. Actualmente, la instrucción se enfoca más en ser entendido dentro de un contexto lingüístico. Algunas estrategias útiles para enseñar la pronunciación son:

- Ayudar a los estudiantes a desarrollar metas realistas sobre la pronunciación, evitando insistir en que deben hablar como los nativos del idioma estudiado.

- Desarrollar actividades comunicativas para los estudiantes sobre temas significativos y que brinden múltiples oportunidades a modificar su pronunciación (Brown 2007).
- Enseñar a los estudiantes a escuchar las diferencias de sonidos específicos.
- Poner atención a la entonación.
- Enseñar a los estudiantes a utilizar guías de pronunciación incluidas en libros y diccionarios que ellos utilicen.

Expresión escrita (*Writing*)

Es también una habilidad productiva del idioma que consiste en usar la escritura para comunicar mensajes. Se aspira a que los estudiantes desarrollen esta habilidad en situaciones comunicativas simples y contextualizadas, personalmente relevantes y con propósitos definidos (Field 2008) La producción escrita en inglés es un proceso guiado que comienza con la copia de palabras, la completación de oraciones, escribir de acuerdo a un modelo hasta llegar a la expresión más creativa. De la misma forma que en la expresión oral, la habilidad de producción escrita da la posibilidad al estudiante de expresar ideas y comunicar mensajes que son relevantes para el o la estudiante.

En la actualidad, debido al uso más frecuente de diversas tecnologías para la comunicación, desarrollar la habilidad de expresarse por escrito en el idioma inglés es tan necesario como poder comunicarse oralmente. La expresión escrita ofrece la posibilidad de expresar mensajes significativos en el idioma en forma comunicativa y contextualizada. De esta forma, la escritura en inglés deja de considerarse como un medio para repasar patrones gramaticales o vocabulario en forma repetitiva y se convierte en una posibilidad de usar el idioma para comunicarse en situaciones reales. El aprendizaje de la escritura en inglés se llevará a cabo en una progresión

que va desde la imitación o escritura controlada en los niveles de menor dominio del idioma hasta la escritura expresiva que implique un uso del idioma más independiente, espontáneo y natural. La enseñanza de la escritura contempla, además, cómo generar ideas, cómo organizarlas y darles coherencia de acuerdo al tipo de texto, usando las expresiones y la gramática adecuadas.

La habilidad de expresión escrita no se refiere solo a la representación gráfica del lenguaje, sino que es un proceso con pasos definidos, cuyo resultado es producto de la reflexión, el ensayo, la corrección y la revisión. Este proceso permite a los estudiantes descubrir y desarrollar estrategias al escribir, revisar sus errores y aprender de ellos para así ir mejorando sus desempeños.

Las actividades que permiten practicar la escritura, pueden ser vistas como un medio o fin. En el primer caso, escribir en un idioma extranjero es conveniente para desarrollar otros aspectos del lenguaje. Por ejemplo, los estudiantes escriben nuevo vocabulario, copian reglas gramaticales, escriben respuestas de comprensión lectora o auditiva, etc. En otras actividades, la escritura es el objetivo principal o fin y se pueden realizar tanto en niveles micro o macro, es decir, desde una simple oración a una narración de una historia. Un tercer tipo combina la escritura en su rol de facilitador de otros contenidos (medio) con el propósito original de expresarse por escrito (fin). Por ejemplo, una respuesta escrita a un artículo controversial de un diario mezcla la lectura y la escritura.

El propósito de la escritura es expresar ideas, mensajes. Por otro lado, el escritor necesita poner atención a los aspectos formales, como la limpieza, ortografía, selección del vocabulario, etc.

En el momento de seleccionar actividades para practicar la escritura, se pueden tomar en cuenta algunas interrogantes:

- ¿Mis alumnos encontrarán la actividad interesante?
- ¿Es de un nivel adecuado para ellos? ¿Debería ser más fácil o difícil?
- ¿Es necesaria una actividad previa?
- En general, ¿Me gusta esta actividad?

Entre las actividades que se pueden realizar para practicar la escritura, se pueden encontrar las siguientes.

1. Informe de libros: Se realiza para comprobar que los estudiantes leyeron el libro y son capaces de escribir sobre ellos.
2. Guías de trabajo: Generalmente, los estudiantes encuentran más fácil esta actividad que la anterior. Necesitan aclarar las instrucciones antes de trabajar.
3. Historia personal: La mayoría de los estudiantes se sienten motivados a escribir de sus experiencias personales. Se les puede mostrar un ejemplo y ellos lo reescriben con sus propios datos.
4. Describir personas: Pueden describir a los demás física y psicológicamente.
5. Responder un e-mail.
6. Informes.

A continuación se adjunta tabla con algunas actividades prácticas para fomentar la escritura.

Tabla 3: Actividades de escritura

BOX 11.4: SOME TEXTBOOK WRITING ACTIVITIES

1. Write a report of a book you have just read.
2. Write a review of a book you enjoyed and would like to recommend to other people in the class.
3. Write an instruction sheet for something you yourself know how to do well (e.g. prepare some kind of food).
4. Write a narrative based on a picture or series of pictures.
5. Describe an occasion when you were disappointed (or afraid, surprised, relieved ...).
6. Look out of the window, and describe the view you see.
7. Describe someone you know very well.
8. Write imaginary descriptions of five people, based on photographs and some information about their professions.
9. Write an answer to a (given) letter of complaint.
10. Write a letter applying for a job as babysitter, stating your qualifications for the job.
11. Think of a change you would like to see introduced in your country, home community or place of work/study. Write a recommendation to the authorities, explaining why it is desirable and suggesting how it might be effected.
12. Read a newspaper article reporting a piece of news, and notice the kinds of information provided. Write a similar article of your own on an imaginary event.
13. Imagine your ideal school. Describe it.
14. Describe the process represented in a flowchart or other kind of diagram.
15. Listen to a piece of music. Describe the plot and atmosphere of the film for which it is to be the background music.

© Cambridge University Press 1995

Para poder medir todas las actividades mencionadas anteriormente se debe evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés.

Es importante que la evaluación sea una experiencia positiva y de aprendizaje para los estudiantes, que dé cuenta de sus logros y habilidades, les permita aprender de sus errores, fomente la interacción con sus pares y la comunicación con el docente y contribuya a fortalecer su autoestima. En el contexto comunicativo, la evaluación debe dar información acerca de la habilidad de los estudiantes de usar el lenguaje para comunicarse en el idioma mediante tareas que se asemejen al uso de la lengua en la vida diaria y medir lo que realmente se pretende medir de acuerdo a los objetivos de aprendizaje. Es decir, la evaluación debe ser válida, contextualizada y significativa para los estudiantes.

Las pruebas escritas, si bien son prácticas de aplicar (en especial para cursos numerosos), no dan cuenta en su totalidad de la capacidad de los estudiantes de usar el idioma para comunicarse. En consecuencia, es importante que la evaluación se haga por medio de tareas e instrumentos variados (pruebas, presentaciones orales, dramatizaciones, textos escritos, folletos, maquetas, dibujos, organizadores gráficos, entre otros), que aporte información acerca de los desempeños de los estudiantes en diversas situaciones y considere distintos estilos de aprendizaje. La evaluación debe tener objetivos claros conocidos por los alumnos. En relación con la aplicación de otros instrumentos de evaluación, en la actualidad existe una amplia gama de posibilidades para evaluar el aprendizaje de un idioma extranjero por medio de tareas comunicativas, centradas en el estudiante, que asemejan un uso real del inglés y que aportan información sobre la habilidad de los alumnos para interactuar y comunicarse en el idioma. Algunos ejemplos de formas alternativas de evaluar son:

-Uso de rúbricas: las rúbricas o tablas de valoración son una herramienta que permite evaluar, a partir de criterios y la descripción de sus niveles, tareas como presentaciones orales, expresión escrita, desempeños diarios en la sala de clases.

-El portafolio: el portafolio corresponde a una colección que el estudiante hace de su

trabajo, que tiene un propósito definido y que demuestra su progreso, logros y esfuerzo en una asignatura. En el caso de la asignatura de inglés, el portafolio puede contener: la versión final y los borradores de párrafos y composiciones, reportes, imágenes, proyectos, reflexiones personales, pruebas y su preparación, comentarios del docente y de los compañeros, autoevaluaciones, etcétera.

Entrevistas: por medio de las entrevistas entre el docente y el estudiante, es posible evaluar la expresión oral del alumno. Los estudiantes pueden desempeñar tareas como responder preguntas, describir alguna imagen o situación, dar su opinión acerca de algún tema visto en clases, entre otros.

-Observaciones: las observaciones posibilitan al docente evaluar el desempeño de los estudiantes en tareas de comunicación diarias de la clase. Es posible registrar el uso del idioma mediante listas de cotejo (*checklists*), teniendo un objetivo claro de lo que se pretende observar y decidiendo el número de estudiantes que se observará cada clase. A partir de la observación, es posible registrar la pronunciación, la aplicación de alguna estructura gramatical y el uso de vocabulario en alguna tarea de interacción entre dos o más estudiantes.

-Autoevaluación y coevaluación: el objetivo de la autoevaluación es que el estudiante sea capaz de monitorear su propio aprendizaje, aprender de sus errores y corregirlos.

CUARTO CAPÍTULO

Además de la evaluación constante, es necesario que el alumno desarrolle sus propias estrategias para aprender un idioma extranjero. Éstas se definen como acciones, actividades, comportamientos o pasos específicos que los alumnos usan intencionalmente para apoyar su progreso en el aprendizaje de la lengua (Chamot, 1999). De acuerdo con sus estilos de aprendizaje, los estudiantes de un idioma extranjero pueden desarrollar las más variadas estrategias, como repetir la letra de canciones, hacer resúmenes o usar el diccionario.

Oxford (2002) considera que la enseñanza explícita de distintas estrategias para el aprendizaje del inglés facilita la internalización, el almacenamiento, la recuperación y el uso de nuevos elementos del lenguaje, lo que contribuye a mejorar desempeños generales o alguna habilidad específica del idioma. Al desarrollar estrategias, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar e involucrarse con sus propios procesos de aprendizaje y así mejorar la efectividad, adquiriendo más independencia

Los aprendizajes de la asignatura incluyen estrategias que permiten a los alumnos producir y comprender el inglés de manera más exitosa, además de tomar conciencia de sus propias dificultades frente a ese idioma y buscar formas de superarlas.

Todo lo planteado anteriormente es necesario para desarrollar las habilidades del idioma extranjero inglés. Sin embargo, el área afectiva influye enormemente en todo el proceso.

Los Objetivos de Aprendizaje de Inglés (*Planes y Programas*) promueven un conjunto de actitudes desde el primer ciclo básico, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y las habilidades propios de la asignatura.

Las actitudes definidas son Objetivos de Aprendizaje, que deben ser promovidos para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas, según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa. Las actitudes a desarrollar en la asignatura de inglés son las siguientes:

- **Demostrar curiosidad e interés por conocer tanto su propia realidad como otras realidades y culturas, valorando lo propio y ampliando su conocimiento de mundo.**

Se promueve esta actitud, debido a que los objetivos de la asignatura buscan que los estudiantes se involucren de manera activa con los textos leídos y escuchados y con los temas tratados en ellos, expresando opiniones y estableciendo conexiones con su experiencia e intereses. Por otra parte, dichos objetivos pretenden que los alumnos expresen ideas y compartan información en torno a temas que despierten su curiosidad. De este modo, proponen que el idioma inglés se utilice como un medio para ampliar el conocimiento de otras realidades y formas de vida, y para conocer y valorar aspectos de la propia realidad.

- **Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender un nuevo idioma.**

Los objetivos de la asignatura promueven la confianza en sí mismo, ya que expresarse en un idioma extranjero implica el esfuerzo de sobreponerse a las inhibiciones que puede generar el uso de una lengua distinta de la propia. Adicionalmente, esta asignatura favorece la confianza en sí mismo por medio del reconocimiento y la comunicación de las propias ideas, experiencias e intereses que los Objetivos de Aprendizaje proponen.

- **Demostrar respeto ante otras personas, realidades o culturas, reconociendo sus aportes y valorando la diversidad de modos de vida.**

Los objetivos de la asignatura promueven que los estudiantes conozcan y valoren otras culturas y realidades distintas de las propias.

- **Manifestar un estilo de trabajo y estudio riguroso y perseverante para alcanzar los propósitos de la asignatura.**

Se requiere promover esta actitud para que los alumnos alcancen los diversos aprendizajes establecidos para esta asignatura. Esta se fomenta por medio del trabajo asociado al aprendizaje de vocabulario, pronunciación y al proceso de escritura (organización de ideas, escritura, corrección y publicación), entre otros.

Otro factor del área afectiva es el nivel de ansiedad de los alumnos. Entre las causas que aumentan esta sensación, tanto en la enseñanza del inglés como segunda lengua o idioma extranjero, encontramos el hecho de forzar a los estudiantes a hablar en voz alta demasiado rápido, corregirlos mientras están hablando, promover la competencia

entre pares y estilos de aprendizajes incompatibles. Según Oxford (2002) algunas estrategias para disminuir la ansiedad son:

- Ayudar a los estudiantes a reconocer síntomas de ansiedad.
- Hacerles ver que la ansiedad sobre el aprendizaje de un nuevo idioma es temporal y que no será un problema permanente.
- Proveerles múltiples oportunidades para triunfar.
- Animarlos a tomar riesgos moderados.
- Reducir la competencia.
- No esperar la perfección en presentaciones orales.
- Utilizar la música, la risa y juegos para que los alumnos se relajen.
- Ser justo y evitar ambigüedades en las evaluaciones.
- Planear actividades que potencien los estilos de aprendizaje (p. 298).

Oxford (2002) aconseja a los profesores a establecer metas en la sala de clases conocidas por los alumnos y ayudarlos a desarrollar estrategias que les permitan cumplirlas.

Se pueden realizar actividades para reducir la ansiedad, tales como trabajar con la música. Esta fuente puede ser una gran motivación, ya que las letras suelen ser relevantes y significativas. A través de ella, el lenguaje encuentra fácilmente su sentido a cualquier edad o nivel. Al comienzo, puede ser utilizada para enseñar vocabulario básico, colores, partes del cuerpo, acciones en pasado, nombres, etc. No necesariamente el profesor debe ser talentoso en la música para poder hacer de ella una experiencia valiosa.

Existen otras actividades afectivas que se pueden utilizar en cualquier momento de la clase y son beneficiosas en ciertas situaciones. Los días en que los estudiantes se sienten especialmente tensos, estas dinámicas pueden ayudarlos. Por ejemplo, en la semana de exámenes, se puede ubicar a los alumnos en círculo y que digan algo positivo del compañero de al lado. La idea es que los alumnos en clases anteriores han estudiado el vocabulario básico relacionado con las emociones, percepciones, creencias, preferencias, etc. Entre las frases que pueden utilizar están:

- Si fuera más grande yo...
- Una cosa que hago bien es...
- Quiero que mis amigos...
- Me pregunto si...
- Mi hermano me hace sentir...
- Las personas me respetan cuando...
- Las personas no pueden forzarme a...
- Lo que me gusta de mi familia es...

Junto a las actividades afectivas, la motivación intrínseca del alumno también influye en su trabajo diario. Este término es difícil de definir cuando de enseñanza-aprendizaje se trata. La motivación del alumno hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más fácil y placentero, por lo tanto, más productivo.

Algunas características presentes en alumnos motivados, según Farrel y Jacobs (2010) son:

- Orientación positiva hacia las tareas: El estudiante tiene deseos de enfrentar retos y confianza en alcanzarlos.

- Necesidad de logro: Está presente el ímpetu de alcanzar un objetivo, de sobreponerse a las dificultades y triunfar en lo que hace.
- Altas expectativas: El estudiante es ambicioso, persigue metas demandantes.
- Perseverancia: Constantemente invierte un alto nivel de esfuerzo en aprender.
- Tolerancia a la ambigüedad: El aprendiz no se desanima o frustra por situaciones de confusión, pueden superarlas con la confianza que lograrán entender más tarde.

En cuanto a si es más fácil motivar a los niños, por una parte es verdad. Se pueden aumentar la motivación y el entusiasmo infantil seleccionando actividades interesantes. Pero también es más fácil perder la concentración con actividades monótonas que los desmotivan. Es preferible afirmar que la motivación de los estudiantes varía con las influencias que los rodean, incluyendo al profesor, y que los aprendices mayores tienden a ser más estables.

Como se ha mencionado anteriormente, los niños necesitan ser motivados por el profesor y los materiales para aprender efectivamente. Premios y reconocimientos pueden ayudar, pero las actividades diarias que se realizan también influyen en su desempeño.

Existen tres recursos de interés importantes para los niños en la sala de clases: las imágenes, historias y juegos. El primero obviamente es un estímulo visual. Los niños pueden soportar la falta de sonidos a la hora de realizar una actividad, no así la ausencia de imágenes, que son un canal de entrada dominante. Los niños adoran que les cuenten historias. Se trata de lenguaje puro, incluso contar una historia en el

idioma extranjero que se está estudiando es uno de los recursos más simples, pero más enriquecedores en la adquisición de una lengua. La combinación más efectiva es mezclar las imágenes y las historias. Ur (2012) se plantea en contra de denominar 'juegos' a actividades basadas y orientadas al trabajo. Menciona que si se le llama así a una actividad de enseñanza-aprendizaje, ésta será vista sólo como diversión y no con la seriedad que corresponde. Finalmente, está de acuerdo con agregar procedimientos basados en el juego como un componente de la enseñanza de cualquier niño, pero el término 'juego' está mal presentado, debería ser sólo actividades de enseñanza-aprendizaje.

Para los profesores con poca experiencia, enseñar a los adolescentes puede ser el mayor intimidante desafío. Su potencial de aprendizaje es mayor que el de los niños, pero pueden ser considerablemente más difícil de motivar y controlar, además toma más tiempo construir relaciones de confianza.

Algunos consejos para trabajar con ellos son:

- Preparación: Los profesores pueden conocer a sus alumnos de manera previa, aplicando cuestionarios con sus opiniones. Por ejemplo, se les puede preguntar sobre la labor docente, con respecto a: Si les importa cómo lucen los profesores, el manejo de la clase, si se les permite dar su opinión, si los llamará por su nombre, etc.
- Entrevistas: Realizar entrevistas a aquellos alumnos que estén dispuestos a responder sus preguntas. La idea es recopilar información y aplicarla convenientemente.

La siguiente tabla, aporta ideas de cómo fomentar la interacción en el aula entre los estudiantes (Oxford, 2002)

Tabla 4: Modelos de interacción.

BOX 16.1: INTERACTION PATTERNS	
Group work	Students work in small groups on tasks that entail interaction: conveying information, for example, or group decision-making. The teacher walks around listening, intervenes little if at all.
Closed-ended teacher questioning ('IRF')	Only one 'right' response gets approved. Sometimes cynically called the 'Guess what the teacher wants you to say' game.
Individual work	The teacher gives a task or set of tasks, and students work on them independently; the teacher walks around monitoring and assisting where necessary.
Choral responses	The teacher gives a model which is repeated by all the class in the chorus; or gives a cue which is responded to in chorus.
Collaboration	Students do the same sort of tasks as in 'Individual work', but work together, usually in pairs, to try to achieve the best results they can. The teacher may or may not intervene. (Note that this is different from 'Group work', where the task itself necessitates interaction.)
Student initiates, teacher answers	For example, in a guessing game: the students think of questions and the teacher responds; but the teacher decides who asks.
Full-class interaction	The students debate a topic or do a language task as a class; the teacher may intervene occasionally, to stimulate participation or to monitor.
Teacher talk	This may involve some kind of silent student response, such as writing from dictation, but there is no initiative on the part of the student.
Self-access	Students choose their own learning tasks, and work autonomously.
Open-ended teacher questioning	There are a number of possible 'right' answers, so that more students answer each cue.
© Cambridge University Press 1996	

Una manera de motivar tanto a niños como adolescentes en el trabajo diario de enseñanza del inglés como idioma extranjero, es trabajando con el recurso más familiar para ellos: la tecnología.

Los medios tecnológicos y los innumerables recursos existentes en la web constituyen un gran apoyo para aprender y enseñar una lengua extranjera. La incorporación de las TICs en la clase de inglés comprende una amplia gama de posibilidades, desde utilizar CDs de audio y video hasta usar el computador e internet para apoyar y complementar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades productivas y receptivas. Warschauer y Whittaker (2002) indican que con una planificación adecuada, las actividades que incorporan el uso de tecnologías son altamente motivadoras, promueven la interacción entre los alumnos, ofrecen la posibilidad de tener contacto con el uso real y funcional del idioma y constituyen una gran fuente de material auténtico.

Los objetivos de los planes y programas han incorporado el uso de las TIC en forma explícita en las cuatro habilidades del inglés. En el caso de la comprensión auditiva, el material en formato de audio y video disponible en CDs, DVDs o en la web constituye un gran apoyo para que los alumnos desarrollen esta habilidad por medio de textos como diálogos, canciones, narraciones o noticias, entre muchos otros. Estos recursos promueven el uso oral del idioma, a través de respuestas a preguntas, comentarios o reacciones a lo escuchado o visto. Asimismo, es recomendable grabar actividades, como representaciones o juegos de roles, para que los estudiantes los puedan ver y autoevaluarse. Para apoyar la comprensión lectora, los recursos de la web ofrecen una amplia gama de material de lectura, tanto original como adaptado, de los más diversos temas y altamente motivadores para los estudiantes.

En el caso de la expresión escrita, las herramientas del procesador de texto y las distintas formas de interacción social en la web representan excelentes herramientas de aprendizaje interactivo, aumentan la motivación de los alumnos frente a las tareas y dan oportunidades de usar el idioma en contextos y audiencias reales (escribir correos electrónicos, blogs).

El uso de material didáctico debe ser seleccionado cuidadosamente, al igual que todos los demás utilizados en el aula. Para esto, es necesario evaluar cada recurso pedagógico.

La habilidad para evaluar materiales de enseñanza efectivos es muy importante en un profesor de inglés como idioma extranjero. La evaluación del material según Harmer (2007) es un procedimiento que envuelve la medición del valor o posible valor de una serie de materiales de aprendizaje. En esta medición se debe diferenciar entre dos situaciones de aprendizaje. En la primera existe un mercado abierto, donde los materiales son seleccionados por los mismos docentes, y otro donde es el ministerio de educación quien otorga el material para los colegios. En el primer caso, los profesores tienen una gran cantidad de opciones de materiales para seleccionar y finalmente lo deciden con el director del establecimiento. En el segundo caso, las opciones son limitadas, o quizás no existe ninguna opción y deben trabajar de la mejor forma posible con el material que se les presenta.

Actualmente, existe una gran cantidad de material disponible para trabajar el inglés como idioma extranjero desarrollado en países de habla inglesa. Este aumento en la oferta hace más necesaria una evaluación previa a la adquisición.

Otro factor a considerar es que los profesores están bajo presión profesional y financiera a la hora de seleccionar un libro u otro. Además, muchas veces estos materiales son vistos como lo esencial a la hora de realizar una clase, lo más visible. Entonces, la evaluación del material que se utilizará es un proceso serio, y si la elección es inapropiada será una pérdida de tiempo y dinero, sin considerar la desmotivación que pudiese generar entre los estudiantes y colegas.

Para algunos profesores, la selección de un buen libro puede ser muy valiosa porque se trata de contextos donde el material es auténtico y real. Para otros, trabajar con el material que entrega el ministerio lo pueden encontrar limitante y, quizás, tendrán que adaptar estos materiales a su contexto y realidad particular. Si bien estos docentes no tendrán que evaluar el material previamente a su adquisición, si podrían considerar la evaluación como un proceso beneficioso para ellos mismos.

La evaluación del material de enseñanza-aprendizaje se puede plantear tanto de manera externa como interna. En la primera parte se considera una mirada externa a cómo los materiales han sido organizados. El objetivo es examinar la organización general del material explícito en el resumen del autor, en la portada del libro del profesor o estudiante. Además se consideran la introducción y la tabla de contenidos.

Otros factores a tener en cuenta en la evaluación externa tienen que ver con saber si estos materiales serán el recurso principal con el que se trabajará en clases o sólo acompañarán a otro recurso. Si es que el libro del profesor está impreso y disponible para ser utilizado. Además si es suficientemente claro para profesores no nativos. Si existe un listado o índice incluido para poder revisar. Qué imágenes o material visual contiene. Si el contenido representa a ciertos grupos de personas en forma negativa. El costo de la inclusión de materiales como CD, DVD, material de la web, etc. Por último, si incluyen evaluaciones diagnósticas, de proceso, etc.

La evaluación interna considera una investigación profunda de los materiales a utilizar. Se considera si se incluyen todas las habilidades, en qué proporción y si esta proporción es adecuada al contexto en el que estamos trabajando. Además considera si las habilidades son trabajadas en forma separada o conjunta.

En la habilidad lectora se revisa si los textos que incluye el libro son apropiados. En el área auditiva, considera si las grabaciones son auténticas o artificiales. En la producción oral, se evalúa si los diálogos a representar son de interacción real o no.

Otros factores tienen relación con saber si el material considera los diferentes estilos de aprendizaje, si es motivador para los alumnos y profesores.

En general, en la evaluación interna se sugiere a los evaluadores considerar los siguientes criterios: El tratamiento y presentación de las habilidades, la secuencia de los materiales, el tipo de material para practicar la lectura, audición, producción oral y la escritura. Además, la calidad de las evaluaciones y ejercicios; y, finalmente, la posibilidad de que los estudiantes trabajen por su cuenta.

Una vez concluido el proceso de evaluación, se realiza la adaptación del material de enseñanza al interior del ambiente particular de la sala de clases. Se debe adaptar el material cuando por ejemplo, las lecturas contienen demasiado vocabulario desconocido, las preguntas de comprensión lectora son muy fáciles, las grabaciones no son auténticas, no se da énfasis a la pronunciación, los tópicos no son acorde a la edad o nivel de los alumnos, las fotografías u otras imágenes no son culturalmente apropiadas, la cantidad de material es demasiada o muy poca para ser analizada en una unidad, los diálogos son muy formales y no representan situaciones diarias, etc.

Las técnicas utilizadas para adaptar incluyen agregar, eliminar, modificar, simplificar y reordenar la información del material original. La adaptación es una actividad muy

practicada por profesores para hacer que su trabajo sea más relevante para sus estudiantes con quienes está en contacto día a día. La adaptación está ligada a ámbitos de administración y al manejo global de la educación, ya que incluye la toma de decisiones sobre el material a adaptar. Además esta necesidad es una consecuencia de la serie de objetivos que pertenecen a un contexto educacional particular. Finalmente, la adaptación sólo puede realizarse si se desarrolla con conocimiento de los programas de estudio y materiales que se utilizarán en el aula

CONCLUSIÓN

En nuestro país, el aprendizaje del inglés ha adquirido una relevancia creciente debido a nuestra inserción en el proceso de globalización. Dicho proceso está asociado a un amplio uso mundial del idioma inglés en los ámbitos científico, económico, tecnológico y académico, entre otros. En consecuencia, la habilidad de comunicarse en este idioma facilita la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar sus desafíos y beneficiarse de sus aportes (Mckay, 2002).

Uno de los factores internos que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero, es el enfoque que se utilizar para adquirirlo. Las Bases Curriculares 2012 señalan que la enseñanza del idioma inglés toma principalmente los lineamientos del enfoque comunicativo y lo complementa con elementos de otros enfoques, cuyo objetivo principal es la comunicación. De la misma forma, los programas de estudio para la asignatura de inglés han sido elaborados de acuerdo a las orientaciones metodológicas del enfoque comunicativo, teniendo como propósito principal la comunicación a partir del desarrollo de las cuatro habilidades del idioma de manera integrada. El enfoque comunicativo hace referencia a una serie de principios acerca de los objetivos que se deben tener presente al enseñar un idioma, la forma cómo es aprendida una lengua, el tipo de actividades que más facilitan su aprendizaje y el rol del docente y del estudiante en la clase.

Algunos factores externos que influyen en la enseñanza del inglés como idioma extranjero tienen que ver con las actitudes de los alumnos hacia el idioma. Las contempladas para la asignatura deben promoverse de una manera integrada al trabajo orientado al desarrollo de las habilidades y conocimientos propios de la asignatura. Esto significa que no deben entenderse como algo separado o distinto del

logro de los aprendizajes, sino como parte de estos. Las actitudes deben promoverse de manera sistemática y sostenida, mediante el conjunto de actividades y experiencias que poseen los estudiantes en el contexto de la asignatura. Es decir, no solo deben enseñarse y comunicarse a los alumnos, sino que su promoción depende crucialmente de que estas se manifiesten en las formas de convivencia y en el trabajo realizado en el aula. Las actitudes, por lo tanto, deben promoverse a partir del diseño de las actividades de aprendizaje, de las interacciones y rutinas, así como del modelaje que realice el docente en su interacción cotidiana con los estudiantes. Se recomienda al docente reforzar en forma individual y colectiva la presencia de actitudes, haciendo conscientes a los estudiantes respecto de las mismas, aun cuando estas sean habituales en los alumnos (Richard-Amato, 2010).

Brown (2007) se refiere a varios estudios y, de acuerdo a ellos, concluyen que uno de los factores más importantes para dominar un idioma extranjero es la cantidad de tiempo dedicada a estudiarlo. Plantean que el aprendizaje temprano del idioma permite mayor práctica y experiencias, lo que en el largo plazo conduce a una mayor fluidez y efectividad. De ahí la importancia a comenzar con la enseñanza del inglés desde primer año básico. Algunas de las ventajas de los niños al aprender un idioma extranjero son:

- Presentan mayor facilidad para adquirir el sistema de sonidos del nuevo idioma
- Presentan menos ansiedad frente al nuevo idioma
- Tendrán mayor tiempo de exposición al idioma, lo que les da la posibilidad de lograr mayores avances en el largo plazo.

El capital cultural del alumnado es otro factor externo importante a considerar. Cuando la familia se involucra en el aprendizaje de sus hijos, a los niños les va mejor en el colegio. Es cierto que muchas veces los padres han olvidado una determinada

materia o no saben exactamente lo que se les pregunta. No importa. El tema no es saberlo todo, sino hacer que los niños sepan que los padres están cerca y que les preocupa su aprendizaje (*Educarchile*, 2014).

El objetivo del enfoque comunicativo de enseñanza del idioma es el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes; es decir, la capacidad de usar el inglés para comunicarse en forma contextualizada y significativa a partir del desarrollo de las cuatro habilidades. Los objetivos de la clase están dirigidos a todos los componentes de la lengua (vocabulario, temas, gramática, estrategias, funciones, etc.) y tienen como propósito principal que los estudiantes usen el idioma para interactuar y comunicar mensajes relevantes. La gramática deja de ser el foco principal de la enseñanza del idioma y se transforma en un elemento más para desarrollar la comunicación. En este sentido, la gramática debe enseñarse en forma contextualizada por medio de temas y contenidos interesantes, relevantes y motivadores, y estar al servicio de la interacción y la comunicación. Se deben tomar en cuenta además:

El Enfoque Natural (*Natural Approach*), en el cual es importante que el alumno se enfrente a una gran cantidad de información comprensible (*comprehensible input*) y significativa sobre temas y situaciones interesantes y de la vida diaria, que contribuya a desarrollar una atmósfera motivadora y relajada para el aprendizaje.

- Importancia de la naturaleza interactiva del idioma. De acuerdo con el Aprendizaje Cooperativo del Lenguaje (*Cooperative Language Learning*), los estudiantes de un idioma desarrollan la competencia comunicativa al participar en diversas situaciones interactivas en las que la comunicación es el objetivo principal. Al interactuar,

cooperan entre ellos para lograr las tareas de comunicación; esto ayuda a crear una atmósfera adecuada para que aprender un idioma promueva la motivación intrínseca, fortalezca la autoestima y disminuya la ansiedad y los prejuicios (Oxford en Brown, 2007).

- Visión del idioma principalmente como un medio para comunicar significados y adquirir información, en lugar de ser un objeto de estudio en sí mismo. El Enfoque Basado en Contenidos (*Content-Based Instruction*) enfatiza que el idioma será aprendido exitosamente si constituye un medio para estudiar contenidos y/o temas motivadores para los alumnos, que estén conectados con su propia experiencia y con temas de otras asignaturas (Richards 2001).

- Tareas significativas para los alumnos como unidad básica para la enseñanza de la lengua. Según el enfoque de la Enseñanza del Idioma Basado en la Tarea (*Task-Based Language Teaching*), la tarea comunicativa corresponde al trabajo que se realiza en la clase y que involucra a los estudiantes mediante situaciones que priorizan la comunicación de significados por sobre el estudio explícito de estructuras, de modo que comprendan el idioma, interactúen usándolo o lo produzcan. En este contexto, la enseñanza no solo enfatizará las habilidades de comprensión para incorporar la lengua, sino que también brindará a los alumnos oportunidades de usarla para comunicar ideas y negociar significados (Nunan 2004).

Las Bases Curriculares mencionan algunas orientaciones generales para el desarrollo de la clase:

- Idealmente, la totalidad de la clase debe ser en inglés. La interacción constante en este idioma ayuda a que los estudiantes se acostumbren a los sonidos nuevos desde

el inicio. Asimismo, se debe exponer sistemáticamente a los alumnos a textos escritos en inglés para desarrollar la lectura y la escritura en el idioma.

- Es necesario repasar siempre los aprendizajes previos para construir los conocimientos nuevos sobre ellos.

- Se sugiere usar imágenes de personas, lugares o acciones y también de paisajes de Chile y del mundo de habla inglesa que despierten curiosidad y asombro.

- Es fundamental estimular la comunicación entre los estudiantes para asegurar instancias reales en que usen el lenguaje y trasladen expresiones a su propia realidad o entorno.

- Es importante que intencionadamente se trabajen las habilidades en forma integrada en las clases. Mientras más integración se produzca, se lograrán actividades más contextualizadas y comunicativas, lo que favorecerá un aprendizaje de mayor efectividad y un uso del idioma más cercano a la realidad.

- Se sugiere implementar una rutina de inicio y cierre de la clase, así como para los cambios de actividades. Para los estudiantes de estos niveles, se recomienda hacerlo por medio de canciones, rimas o expresiones de uso frecuente; de esta forma, la clase es más lúdica, el clima de la clase es más favorable al aprendizaje y los estudiantes enriquecen su conocimiento del idioma.

El propósito de los objetivos de la asignatura Idioma Extranjero Inglés para primero a cuarto año de educación básica es contribuir a que los estudiantes adquieran habilidades comunicativas básicas en el idioma. Se espera que aprendan la lengua inglesa en forma contextualizada y significativa por medio de tareas auténticas y comunicativas que fomenten la naturalidad y espontaneidad en el inglés, y contribuyan al desarrollo de las cuatro habilidades del idioma (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) y al mayor desarrollo de la fluidez y pronunciación. Asimismo, se pretende que desarrollen una actitud positiva frente al aprendizaje de la lengua, se motiven a seguir mejorando su dominio del inglés en los cursos siguientes y valoren el conocimiento de otras culturas y realidades por medio de ese idioma.

El desarrollo de habilidades comunicativas básicas se traduce en que los estudiantes, al terminar cuarto año de educación básica, son capaces de comprender palabras, frases simples y los puntos principales de un texto simple y breve; comprenden y siguen instrucciones y pueden interactuar en el idioma al dar información personal y comunicar ideas acerca de sí mismos o de su contexto más inmediato por medio de palabras o frases simples en forma oral o escrita. Lo descrito anteriormente equivale a alcanzar un nivel de dominio del idioma cercano al nivel A12 de acuerdo a las descripciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CEFR).

Los medios tecnológicos y los innumerables recursos existentes en la web constituyen un gran apoyo para aprender y enseñar una lengua extranjera. La incorporación de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la clase de inglés abarca una amplia gama de posibilidades, desde utilizar CDs de audio y video hasta usar el computador e internet para apoyar y complementar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades productivas y receptivas. Con una planificación adecuada, las actividades que incorporan el uso de tecnologías son altamente

motivadoras, promueven la interacción entre los alumnos, ofrecen la posibilidad de tener contacto con el uso real y funcional del idioma y constituyen una gran fuente de material auténtico (Carter y Nunan, 2001).

Todo lo planteado anteriormente apunta a los cambios e innovaciones que el Ministerio de Educación ha realizado con las nuevas bases curriculares del 2012. Sin embargo, aún el inglés en primer ciclo básico existe sólo una propuesta de la asignatura. Los establecimientos deciden si la aplican o no. Obviamente en este ciclo es donde comienza todo, las oportunidades de logro, pero también las diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y Espacio Social* (p. 108). Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.
2. Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (pp. 80, 84, 146). Bogotá: Editorial Taurus.
3. Brown, H. (2007). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. Cambridge: Cambridge UP.
4. Carlson, B. (2002). *Educación y mercado de trabajo en América Latina: ¿Qué nos dicen las cifras? Education and the labour market in Latin America: What do figures tell us?* Serie Desarrollo Productivo, 114. Santiago, Chile: CEPAL.
5. Carter R. (2004). *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. London: Routledge.
6. Carter R. y Nunan, D. (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge UP.
7. Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) (2004). *V Encuesta nacional a los actores del sistema educativo*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
8. Educarchile. (2014). *Participación Familiar y Prueba Simce* [10 de septiembre de 2014]. Disponible en <<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=67191>>.

9. Fábrega (2011). *Programa Inglés Abre Puertas y los Maestros de Inglés: Los Alquimistas de la Educación en Chile*. [4 de noviembre de 2014]. Disponible en: <<http://edcampsantiago.wordpress.com/2012/07/16/programa-ingles-abre-puertas-y-los-maestros-de-ingles-los-alquimistas-de-la-educacion-en-chile/>>.
10. Fábrega, R. (2006). Hacia un Chile bilingüe. *Revista de educación* 323. Santiago, Chile.
11. Farrel, T. y Jacobs, G. (2010). *Essentials for Successful English Language Teaching*. London: Continnum.
12. Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge UP.
13. Gobierno de Chile. (2012). *Agencia de Calidad de Educación* [3 de junio de 2014]. Disponible en: <<http://www.agencialidad.cl>>.
14. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
15. Kearney, A.T. (2005). *Global Services Location Index*. [13 de Agosto de 2014]. Disponible en: <http://www.atkearney.com/shared_res/pdf/GSLI_Figures.pdf>.
16. Krashen y Terrel en Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge UP.

17. Mackey, A. (2011). *Second Language Acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.
18. Matear, A. (2008). English language learning and education policy in Chile: can English really open doors for all? *Asian Pacific Journal of Education*, 28 (82), 131-147.
19. Mc Carthy M. (2001) *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge UP. 176.
20. McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University.
21. Mineduc. *Bases Curriculares 2012* [5 de marzo de 2014]. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl>>.
22. Ministerio de Educación (2004). *Programa Inglés Abre Puertas*. Santiago, Chile. [21 de julio de 2014]. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl>>.
23. Ministerio de Educación (2010). *Resultados Simce Inglés 2010*. [8 de mayo de 2014]. Disponible en: <<http://www.simce.cl>>.
24. Ministerio de Educación (2012). *Resultados Simce Inglés 2012*. [8 de julio de 2014]. Disponible en: <<http://www.simce.cl>>.
25. Ministerio de Educación de Colombia (2006). Gráfica de indicadores generales del proyecto: Calidad en educación básica y media– Fomentar el bilingüismo [5 de agosto de 2014]. Disponible en: <http://menweb.mineducacion.gov.co/proyectos_men/reporte>.

26. Ministerio de Educación SIMCE Cambridge ESOL Examinations (2004). *Resultados nacionales del Diagnóstico de Inglés Aplicado en el Año 2004*. [24 de mayo de 2014]. Disponible en: <[http:// www.simce.cl](http://www.simce.cl)>.
27. Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge UP.
28. Nation, I. y Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EF Listening and Speaking* (p. 145). New York: Routledge.
29. Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge UP.
30. Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Publishers.
31. OECD (2003). *Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS*. [17 de junio de 2014] Disponible en: <[http://: www.simce.cl/doc/timss_2003.pdf](http://www.simce.cl/doc/timss_2003.pdf)>.
32. Oxford en Brown, H. (2007). *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
33. Oxford, R. (2002). *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. Oxford: Oxford UP.
34. Renandya, W. y Farrell, T. (2011). Teacher, the tape is too fast: Extensive listening in ELT. *ELT. Journal*, 65 (1), 52-59.
35. Richard, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching* p.208. Cambridge: Cambridge UP.

36. Richard, J. y Amato P. (2010). *Making it happen. From Interactive to Participatory Language Teaching: Theory and Practice*. Nueva York: Pearson Longman.
37. Sandín M. (2003). *Investigación Cualitativa en la Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Interamericana de España.
38. Stanovich en Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge UP.
39. Taylor S. y Bogdan R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos*. Madrid: Ediciones Paidós.
40. UNESCO/OECD (2002). *Financing education – Investments and returns: Analysis of the World Education Indicators. Executive summary*. Paris: UNESCO Institute for Statistics/OECD.
41. Ur P. (2012). *A course in Language Teaching: Practice and Theory* p.183. Cambridge: Pearson ELT.
42. Walker, H. (2003). El Inglés Abre Puertas. *Revista de Educación*. Santiago, Chile.
43. Warschauer, M. Y Whittaker, P. (2002). *The Internet for English Teaching: Guidelines for teachers*. [02 de septiembre de 2014]. Disponible en: <<http://iteslj.org/Articles/Warschauer-Internet.html>>.
44. Yule G. (2010). *The Study of Language* (4th ed.). Cambridge: Cambridge UP.