



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación
Pedagogía en inglés

“METODOLOGÍAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO UNA SEGUNDA LENGUA EN OCHO ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE CARÁCTER VULNERABLES UBICADOS EN LAS COMUNAS DE CHILLÁN Y CHILLÁN VIEJO”

SEMINARIO PARA OPTAR A TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS

Estudiantes
Francisca Sandoval Galaz
Hildegard Jahnsen Muñoz
Evelyn Muñoz Sierra
Diego Hernández Sepúlveda

Profesora guía: Sandra Molina Castillo

Chillán, enero, 2021



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

RESUMEN

El propósito de esta investigación es identificar las diferentes metodologías y/o enfoques metodológicos utilizados por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, en los cursos de 5° año básico (alumnos que durante el año 2019 cursaron su colegiatura de manera presencial) de 8 establecimientos educacionales de carácter vulnerable ubicados en las comunas de Chillán y Chillán Viejo.

Este estudio, basado en una metodología mixta de investigación, busca analizar las diferentes estrategias metodológicas dispuestas por los docentes de la asignatura: “*Idioma extranjero: Inglés*”, al interior del aula, para posteriormente, categorizarlas de acuerdo al grado de motivación generado en sus estudiantes; Y surge de la necesidad de comprender la manera en la cual se efectúa la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, al interior de los establecimientos más vulnerables de nuestra comuna.

Conceptos claves: Metodologías, inglés como segunda lengua, escuelas vulnerables, alumnos vulnerables, motivación.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the different methodologies and/or methodological approaches used for the teaching of English as a Second Language, to 5th grader students (students who attended the 2019 school year in person) of 8 vulnerable schools located in Chillan and Chillan Viejo.

This study, based on a mixed methodology of research, is intended for the analysis of the different methodological approaches used by teachers belonging to the “Foreign Language: English” course, in the classroom, for later, categorizing them according to the motivation levels generated in their students; and it arises from the necessity of understanding the way in which the teaching of English as a Second Language, is performed inside our city’s most vulnerable schools.

Keywords: Methodologies, English as a second language, vulnerable schools, vulnerable students, motivation.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Historia de la enseñanza del inglés como una segunda lengua en nuestro país.....	6
1.2 Implicancias de la investigación.....	9
1.3 Pregunta de investigación.....	10
1.4 Objetivo general.....	10
1.5 Objetivos específicos.....	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	
2.1 Teorías sobre la adquisición del lenguaje.....	11
2.1.1 Enfoque Conductista (Skinner).....	11
2.1.2 Enfoque Innatista (Noam Chomsky).....	12
2.1.3 Enfoque Sociocultural (Vygotsky).....	13
2.1.4 Enfoque Cognitivo (Piaget).....	13
2.1.5 Enfoque Pragmático (Bruner).....	14
2.2 El inglés como lengua universal.....	15
2.3 Definición conceptual de “metodología”.....	18
2.4 Metodologías para la enseñanza del inglés como una segunda lengua.....	19
2.4.1 Método de Traducción Gramatical (Grammar Translation method).....	20
2.4.2 El método Directo (Direct method).....	21
2.4.3 Método Audiolingual (Audiolingual method).....	22
2.4.4 Respuesta Física Total (Total Physical Response).....	22
2.4.5 Sugestopedia (Suggestopedy).....	24
2.4.6 El método Silencioso (Silent way).....	26
2.4.7 Enfoque Natural (Natural Approach).....	27



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

2.4.8 Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching).....	29
2.4.9 Aprendizaje Basado en tareas (Task-Based Learning).....	30
2.4.10 Enfoque Léxico (Lexical Approach).....	32
2.5 Enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua en Chile.....	33

CAPÍTULO 3: ESCUELAS Y ALUMNOS VULNERABLES

3.1 Concepto de Vulnerabilidad Socioeconómica.....	39
3.2 Concepto de Vulnerabilidad Socioeconómica en nuestro país.....	40
3.3 Índice de Vulnerabilidad Socioeconómica en nuestro país.....	41
3.4 Índice de Vulnerabilidad Socioeconómica en la región de Ñuble.....	42
3.4.1 Distribución espacial de la pobreza.....	43
3.5 El concepto de Vulnerabilidad aplicado a la Educación.....	43
3.6 Escuelas Vulnerables en Chile.....	44
3.7 ¿Cómo se mide el Índice de Vulnerabilidad escolar en Chile?.....	45
3.7.1 ¿Qué datos considera el SINAE?.....	46
3.8 Índice de Vulnerabilidad escolar en la región de Ñuble.....	46
3.9 Alumnos Vulnerables.....	47

CAPÍTULO 4: VARIABLES SOCIOCULTURALES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

4.1 Entorno Familiar.....	50
4.2 Influencia del contexto Socioeconómico en la adquisición del idioma inglés.....	52

CAPÍTULO 5: MOTIVACIÓN

5.1 ¿Qué es la Motivación?.....	55
5.2 Tipos de Motivación.....	56
5.3 Perspectivas teóricas sobre la Motivación.....	57
5.4 Motivación en el ámbito educativo.....	59
5.5 Sistema de medición de la Motivación en el ámbito escolar.....	61



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA

6.1 Diseño Metodológico.....	63
6.2 Muestra	64
6.3 Sujetos de estudio y los criterios de selección de la muestra.....	64
6.4 Técnicas de investigación.....	65
6.5 Análisis de la información.....	66

CAPÍTULO 7: RESULTADOS

7.1 Metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del inglés como una segunda lengua.....	68
7.2 Análisis de los Datos.....	98
7.3 Distribución de las Metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del inglés como una segunda lengua.....	102
7.4 Grado de Motivación generado en los estudiantes.....	103
7.5 Clasificación de Metodologías según el grado de Motivación generado en los estudiantes	112

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

8.1 Metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua.....	113
8.2 Motivación generada en los estudiantes.....	115

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
--	------------

ANEXOS

Anexo 1.....	133
Anexo 2.....	134



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

INTRODUCCIÓN

La adquisición de una segunda lengua resulta un proceso complejo, en el cual intervienen múltiples variables de carácter cognitivo y afectivo inherentes al individuo, así como factores propios del contexto sociocultural y educativo, tales como el currículum, la metodología utilizada y la formación y actualización del docente, en relación a las didácticas implementadas al interior del aula.

Hoy en día, la implementación de estas metodologías adquiere un rol fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que, un método o enfoque, que permita al docente motivar, y al mismo tiempo captar la atención de sus estudiantes durante el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, incidirá positivamente en la percepción que el alumno presente en relación al Target Language, abriendo paso a una efectiva comprensión del idioma, según la teoría del “*filtro afectivo*”, propuesta por el lingüista Norteamericano Stephen Krashen. De esta manera, una metodología contextualizada tanto a la realidad como a las necesidades educativas de nuestros estudiantes permitirá obtener resultados ideales en cuanto al aprendizaje del idioma se refiere, construyendo conocimientos altamente significativos y concretos, desarrollando a su vez, habilidades cognitivas e intelectuales, que traerán como consecuencia, una mayor participación y motivación por parte de los estudiantes en actividades propuestas por el docente.

Considerando el amplio espectro de metodologías dispuestas para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, aflora, al comienzo de cada carrera profesional, la incertidumbre en relación a qué método o enfoque resultará más atractivo para nuestros estudiantes, al momento de realizar nuestra clase. Y es precisamente, en razón de lo anteriormente expuesto, que surge la siguiente interrogante, la cual sentará las bases de nuestra investigación: ¿Qué metodologías y/o enfoques metodológicos resultan más motivantes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, en los cursos de 5° año Básico de 8 establecimientos educacionales de carácter vulnerable, ubicados en las comunas de Chillán y Chillán Viejo?



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

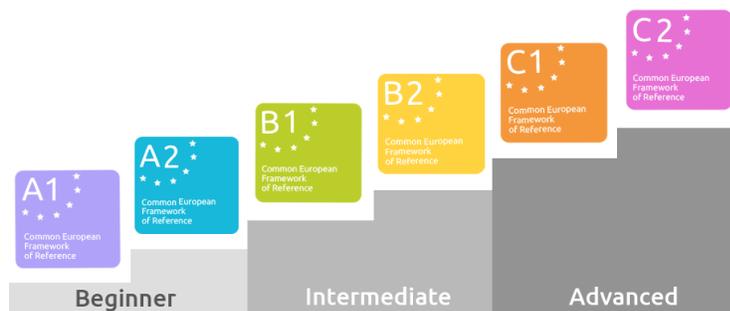
1.1 HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN NUESTRO PAÍS

En Chile se comienza a impartir la asignatura inglés a partir del año 1811 **Farías (2000)**, es decir, sólo un año después de que nuestro país se proclamase como una nación independiente, en donde sólo las clases más acomodadas, descendientes de la corona y sus colonizadores tenían acceso al conocimiento, dicho de otra manera, por casi 150 años el Inglés fue utilizado como una herramienta de poder y subyugación por parte de la aristocracia de nuestro país hacia la clase obrera, por lo cual, podemos deducir que el manejo del idioma inglés se reducía sólo a un selecto y encarecido grupo de personas, realidad que como veremos a continuación difiere muy poco de lo acontecido en la actualidad. Y es que, según un estudio realizado por la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile en el año 2018, sólo un 8% de la población de nuestro país presenta un dominio sobresaliente del idioma, es decir, ni siquiera 1 de cada 10 chilenos manejan los conocimientos básicos esperados de esta lengua franca a nivel nacional. Conjuntamente, de acuerdo al último Estudio Nacional de inglés realizado por el Ministerio de Educación (Evaluación SIMCE) ese mismo año a estudiantes de tercero medio de distintos establecimientos educacionales a nivel país, el manejo del idioma demostrado por los estudiantes obtuvo muy bajos resultados. En una escala de apreciación del 0-100, el puntaje promedio obtenido por los alumnos fue de 51 puntos, por lo cual podemos concluir que la mayoría de los estudiantes a nivel nacional, sólo manejan la mitad de los contenidos y competencias esperadas en la asignatura, con un nivel de inglés que fluctúa entre el A2 y el B1, según el Marco Común Europeo de Referencias (MCER) desplegado en la parte inferior de este documento, el



cual define las destrezas lingüísticas de los estudiantes, en una escala de niveles que va desde el A1 hasta un C2.

Es por este motivo, que adquiere vital importancia el poder conocer las diferentes estrategias utilizadas por los docentes de la asignatura, con la finalidad de analizar su eficacia en el actual sistema Educativo de nuestro país.



En la década de los 90', germina una propuesta realizada por el ex Ministro de Educación, señor Sergio Bitar, la cual plantea una intensificación progresiva de los contenidos mínimos obligatorios ofrecidos en la asignatura inglés, a raíz de los profundos cambios globalizadores que el mundo de aquel entonces ya experimentaba. Dicha propuesta, establece sin duda alguna, uno de los desafíos educativos más grandes jamás planteados por el Ministerio de Educación, debido principalmente, a los altos índices de alfabetización que caracterizaban a la sociedad chilena de la época, alcanzando una tasa superior al 8%. Según una encuesta de empleo realizada en el Gran Santiago en diciembre de 2003, por la Universidad de Chile, en conjunto con el **MINEDUC** y **CORFO**, se establece que *“el porcentaje de personas que tiene un dominio fluido del inglés se incrementa de un cero a un 3% al pasar de educación básica a enseñanza media completa, a un 8% en la educación técnica y a un 30% en la educación universitaria completa”*.

En 1998 un nuevo currículum EFL (English as a Foreign Language/inglés como segunda lengua) es implementado en el sistema educacional chileno. Es a partir de este momento, que el inglés comienza a ser impartido de manera obligatoria, desde el quinto año de enseñanza básica



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

hasta el cuarto año de enseñanza media. Este nuevo currículum para la asignatura inglés privilegió el desarrollo de las habilidades receptivas de los estudiantes (listening and reading/audición y lectura) por sobre aquellas que dicen relación con la producción del idioma (speaking and writing/oralidad y escritura).

De acuerdo a **McKay (2003)** *“el 40% del curriculum para el inglés está dirigido a la comprensión lectora, otro 40% a la comprensión auditiva y solo un 20% está dirigido a las habilidades de hablar y escribir”*. Ella además menciona que *“El Ministerio cree que un énfasis en las habilidades receptivas refleja las necesidades locales de inglés en los jóvenes chilenos”*.

“En Chile, por ser un país de habla hispana, el inglés sólo puede ser aprendido en cursos de idioma o como asignatura en la escuela, por ende, para el estudiante, el docente se convierte en la fuente primaria tanto de exposición como de socialización con el idioma, siendo las órdenes y las instrucciones los canales naturales de comunicación entre el docente y sus educandos. Por lo tanto, se sugiere encarecidamente que el docente realice sus clases en el target language”. Planes Y programas de inglés para el NB5, (2004).

Scrivener, (2005) *“Los profesores son la fuente principal de entrada del idioma comprensible para los alumnos, el tiempo que el profesor ocupa en hablar juega una parte importante en la adquisición del lenguaje”*. Por consiguiente, se considera fundamental que el docente de inglés utilice el idioma durante el transcurso de la clase para lograr que el estudiante pueda efectivamente tener ese primer acercamiento con el idioma que se desea aprender, en su zona de confort.

Por medio de esta reseña histórica, podemos apreciar cómo el interés por la enseñanza del idioma inglés en nuestro país se ha incrementado a través de los años. Desde el siglo XIX en adelante, se ha atravesado por una serie de profundos cambios y transformaciones referidas a la concepción que se tiene no tan sólo sobre la enseñanza, sino que, a su vez, sobre el uso y manejo del idioma, al interior de las aulas que conforman nuestro actual sistema educativo; que van



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

desde un aprendizaje basando en la traducción gramatical, hasta los enfoques más comunicativos dispuestos para la enseñanza del inglés en contexto. Éstos, se han convertido sin lugar a dudas, en los cambios más significativos en cuanto a la transformación y modernización que la enseñanza del idioma inglés ha experimentado en nuestro país, hecho que constituye un importante paso, en relación a los retos que enfrentará la educación chilena durante el siglo XXI. Del mismo modo, y con el advenimiento de una serie de academias e institutos tanto públicos como privados, que ofrecen lecciones para la enseñanza de un segundo idioma, se ha otorgado un incremento significativo en cuanto a las oportunidades de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua se refiere, lo cual se traduce en mejores beneficios y oportunidades para la población de nuestro país.

1.2 IMPLICANCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

El Ministerio de Educación en Chile, ha tenido la capacidad de promover una conversación a fondo respecto de la educación bilingüe inglés-español, basándose mayoritariamente en los resultados cuantitativos ofrecidos por diversos estudios o encuestas realizadas a nivel país, sin considerar la perspectiva comprensiva del fenómeno en estudio.

Esta investigación nos permitirá comprender la manera en la cual los alumnos de las escuelas vulnerables de nuestro país están aprendiendo el idioma, más allá de aquellos números que podemos ver reflejados ya sea en notas o en escalas de medición estándar tipo SIMCE. Por otro lado, esta investigación nos permitirá a su vez, abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del educando, y de cómo éste entiende, aborda e internaliza este proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula.

Es en virtud de lo anterior, que el compromiso de esta investigación es contribuir a develar la eficacia de la formación bilingüe inglés-español en contextos vulnerables, ofrecida por el Ministerio de Educación a través de su plan curricular, a partir del 5° año de enseñanza básica, dando a conocer una descripción fenomenológica detallada de las percepciones que tanto alumnos



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

como docentes correspondientes al 5° año básico recogen sobre la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, al interior del aula.

Finalmente, como aporte práctico, los docentes que lean esta investigación tendrán un margen referencial de la práctica educativa, que los llevará a una introspección crítica de la misma, a partir de un proceso dialéctico de acción-reflexión-acción, analizando sus propias fortalezas y debilidades en relación a su práctica docente.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las diferentes metodologías y/o estrategias utilizadas por las/los docentes de la asignatura inglés, para la enseñanza del idioma como una segunda lengua en contextos vulnerables?

1.4 OBJETIVO GENERAL

Identificar el/los diferentes enfoques metodológicos utilizados por las/los docentes de la asignatura inglés, para la enseñanza del idioma como una segunda lengua, al interior de establecimientos educacionales de carácter vulnerable en la Comuna de Chillán, para posteriormente, categorizarlos según el grado de motivación generado en los estudiantes.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar los establecimientos vulnerables de la comuna de Chillán.
2. Identificar las diferentes metodologías utilizadas por los docentes en los establecimientos educacionales de carácter vulnerable, para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.
3. Categorizar las metodologías de acuerdo al grado de motivación de los estudiantes.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La complejidad subyacente al proceso de adquisición del lenguaje reclama para su estudio la colaboración de distintas disciplinas, sin que hasta el momento haya sido posible la elaboración de un marco conceptual específicamente psicolingüístico. Es por este motivo, que, en el párrafo expuesto a continuación, intentaremos develar los diferentes enfoques que han intentado dar respuesta a esta interrogante.

2.1.1 ENFOQUE CONDUCTISTA (SKINNER)

La teoría conductista del aprendizaje representó el primer intento de proporcionar una explicación al desarrollo del lenguaje, exponiendo los factores que intervienen durante el proceso de adquisición de la lengua materna en el niño. Burrhus Frederic Skinner (1957), fue el principal exponente de la idea de que un comportamiento una vez reforzado, continuará repitiéndose a lo largo del tiempo, especialmente después de recibido un estímulo. Según esta teoría, en los primeros estadios, los niños serán capaces de reproducir e imitar los sonidos que componen su entorno. Esta primera etapa estará caracterizada fuertemente por el reforzamiento selectivo de los padres, a través de la atención o aprobación. Es así como después de un tiempo, este refuerzo positivo dará como resultado la producción de palabras aisladas, las cuales podrían eventualmente transformarse en una emisión directa por parte del infante. Por ejemplo, si el niño verbaliza la palabra “pan”, se le puede reforzar positivamente dándole lo que pide. Respecto a lo anterior, los detractores de esta teoría señalan que resulta difícil de entender, la manera en la cual el niño puede aprender a hablar y formular oraciones más complejas sólo como resultado de un estímulo. Volviendo al ejemplo anterior de la palabra “pan”. Si su uso depende del refuerzo ¿qué impulsará la primera emisión? ¿será efectivamente un impulso interno debido a que el niño tiene hambre? Resultará entonces, poco probable que el refuerzo sea el único medio disponible para el desarrollo del lenguaje. Por otro lado, el papel crucial que desempeñan los padres se remitirá única y exclusivamente a la cantidad y calidad de reforzadores que estos puedan ofrecerle al infante. Uno de los principales



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

defectos de esta teoría es que presenta al niño como un receptor pasivo tanto de la estimulación ambiental como del refuerzo positivo, por consiguiente, no considera la posibilidad de que el niño pueda construir activamente su lenguaje, fuera de la imitación de sonidos externos; aspecto clave de esta corriente conductista según Skinner.

2.1.2 ENFOQUE INNATISTA (NOAM CHOMSKY)

Otra de las tantas teorías científicas que intentan explicar el funcionamiento del lenguaje humano es la gramática generativa de Noam Chomsky, también conocida en la actualidad como biolingüística. Esta teoría postula la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática en los individuos. (cf. Berwick y Chomsky, 2011; Berwick, Friederici, Chomsky y Bolhuis, 2013; Chomsky, 1980b, 1988a).

Por otra parte, la gramática generativa será entendida además como el fundamento académico más notable para apoyar una aproximación racionalista a la explicación del proceso de adquisición conceptual y del funcionamiento general de la actividad lingüística. (de Vega, 1984; Eysenck y Keane, 2000; Samuels, 2002; Spelke, 1994; Sperber, 2001). No obstante la relevancia de su obra dentro de la literatura relacionada con la adquisición del lenguaje, la teoría lingüística de Chomsky no ha estado exenta de las críticas de muchos académicos, quienes no consideran que esta sea una explicación válida para los procesos de adquisición del lenguaje y su funcionamiento, bien sea por la forma en la que ésta explica la aparición de los conceptos en la mente del hombre, o porque defiende el carácter universal de ciertos principios sintácticos, o por otros tantos postulados controversiales (Fernández y Ruiz, 1990; Karmiloff-Smith, 1994; MacCorquodale, 1975; MacWhinney, 1998; O'Grady, 2008; Scholz y Pullum, 2002; Tomasello, 2004; Winter y Reber, 1994).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

2.1.3 ENFOQUE SOCIOCULTURAL (VYGOTSKY)

En su obra “*Pensamiento y Lenguaje*” publicada en el año 1984, Vygotsky señala que el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (cultural). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje se convertirá ahora en el principal vehículo de estos procesos, los cuales influirán decisivamente en el desarrollo de la mente.

Para Vygotsky, las funciones se interpretan como normas sociales interiorizadas como resultado de una cesión de conciencia. Por lo tanto, lenguaje y pensamiento son dos cosas distintas con orígenes distintos, las cuales a lo largo del desarrollo producen una especie de interconexión funcional, en donde el pensamiento se va verbalizando al mismo tiempo que el habla se construye de manera racional, de tal manera que se regula y planifica la acción. En definitiva, el pensamiento no está subordinado al lenguaje, sino que influido por este.

De esta manera, para Vygotsky el lenguaje es entendido inicialmente como una herramienta de carácter social (modo de comunicación con los adultos). Luego, el lenguaje se interioriza paulatinamente, para finalmente convertirse en pensamiento verbal.

2.1.4 ENFOQUE COGNITIVO (PIAGET)

La posición de Piaget respecto al desarrollo del lenguaje es por un lado mentalista como la de Chomsky, y por otro lado constructivista. Aquí Piaget plantea una teoría genética y formal del conocimiento según la cual, el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico y social para adquirir el lenguaje. Si bien Piaget nunca formuló una teoría en concreto sobre el desarrollo del lenguaje, este sí escribió muchos libros en los que se refiere sin tapujos a este proceso de adquisición de la lengua materna, señalando fundamentalmente que el lenguaje será equivalente a la inteligencia. Es así como Piaget desarrolla su teoría sobre el desarrollo de la inteligencia.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Ya en el año 1923, Piaget publica su obra “*El lenguaje y el pensamiento en el niño*”, en la cual se establece la primacía del pensamiento. Aquí el lenguaje es entendido como un producto de la inteligencia, razón por la cual el desarrollo del lenguaje nacerá como resultado del desarrollo cognitivo. En esta primera etapa de adquisición de la lengua, hablaremos de un “lenguaje egocéntrico” en los niños pequeños, pues estos hablan con ellos mismos, a pesar de estar con más gente. Según Piaget, esto no sería otra cosa sino el fiel reflejo del pensamiento egocéntrico del niño. Cuando el pensamiento deja de ser egocéntrico (descentralización cognitiva) aparece el lenguaje socializado o comunicativo.

En 1946 Piaget escribe “*Formación del símbolo en el niño*”, un libro dedicado especialmente a la subordinación del lenguaje, y en el cual explica a través de la función simbólica la capacidad de inteligencia del niño para comprender las representaciones que el entorno pueda ofrecerle. Es así como una vez finalizado el proceso del “lenguaje egocéntrico”, los niños comenzarán a desarrollar la función simbólica como una capacidad más de la inteligencia, hasta ese momento no encontraremos noción alguna sobre el lenguaje. De esta manera el conocimiento del niño se verá reflejado a través de distintas circunstancias: imágenes mentales, imitación diferida, juego simbólico, dibujo, entre otros.

Finalmente, en el año 1966, Piaget publica “*La imagen mental en el niño*”, obra en la cual profundiza en las representaciones del niño. En este libro, Piaget establece las diferencias entre los instrumentos figurativos (representaciones) y los operativos. Aquí, explica que los instrumentos figurativos anteriormente mencionados (en especial el lenguaje), han desarrollado el pensamiento como una forma de expresarse y socializarse.

2.1.5 ENFOQUE PRAGMÁTICO (BRUNER)

Para Bruner, lo verdaderamente esencial a la hora de aprender una lengua serán las cogniciones y los contextos. Bruner sugirió que el niño aprende a utilizar el lenguaje para comunicarse en el contexto de la solución de problemas. Aquí, los infantes necesitarán obligatoriamente de dos fuerzas para aprender el lenguaje: La primera, será la equivalente al LAD



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

(Language Acquisition Device) de Chomsky, mientras que la segunda será la presencia de un ambiente de apoyo que facilite ese aprendizaje. Es así como Bruner definió este sistema como el “sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje” o LASS. Aquí entrarán en juego factores de socialización tales como la presencia del habla infantil o bien la forma de comunicación que desarrollen los padres con sus hijos (lenta, breve, repetitiva y articulada). Esta forma de comunicación actúa a modo de guía para el niño, lo que le permitirá captar tanto la estructura como los principios básicos del lenguaje.

2.2 EL INGLÉS COMO LENGUA UNIVERSAL

La RAE define la comunicación como un acto, gesto o actitud que permite transmitir un mensaje entre los miembros de un grupo social determinado. Casi todas las especies que habitan el planeta Tierra cuentan con sus propios sistemas o códigos de comunicación, los cuales les permitirán interactuar unos con otros durante el transcurso de su vida, pero ha sido sin lugar a dudas, la especie humana la que a partir de los complejos niveles de abstracción inherentes a sus capacidades intelectuales ha sido capaz de elaborar y desarrollar un sistema de comunicación más perfecto que ha trascendido y evolucionado con el hombre a lo largo de su historia.

Y es que, en un mundo tan globalizado como el nuestro, que se expande cada día más y más en términos del conocimiento y el acceso a la información, las necesidades y requerimientos relacionados con la adquisición de nuevos códigos de habla también se han modificado durante el nuevo milenio. Y es justamente, la necesidad de sentirnos nuevamente cerca el uno del otro y ser capaces de entendernos a pesar de estas diferencias culturales y la distancia, lo que ha llevado a las nuevas generaciones a establecer un código común para la consecución de este objetivo.

Se establece entonces, durante la década del 50' y en respuesta a la necesidad intrínseca que surge en el ser humano por adoptar un código de comunicación en común, pero al mismo tiempo, como resultado del predominio norteamericano una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, el inglés como una lengua franca. Ahora bien, una vez conocido el impacto del idioma inglés como una lengua eminentemente preponderante a nivel mundial durante la segunda mitad

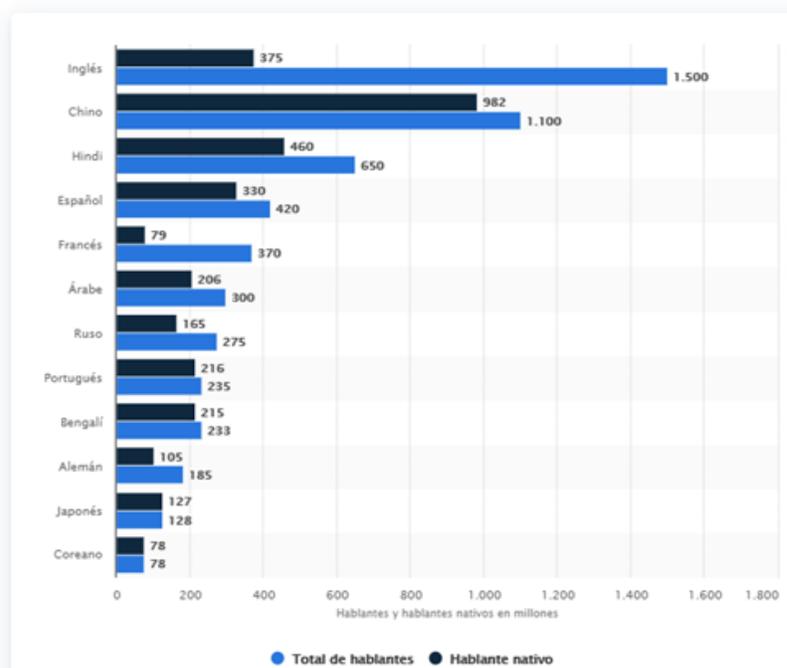


UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

del siglo XX, surge la siguiente interrogante ¿Qué entenderemos por una lengua franca? Pues bien, el término lengua franca proviene del latín “lingua franca”, y hace referencia a aquella lengua que tácitamente se adopta como una lengua común de entendimiento entre personas que hablan idiomas distintos, es decir, se plantea como el punto de convergencia existente entre dos o más hablantes cuyos códigos de comunicación difieren uno del otro. Por ende, cuando hablamos del idioma inglés como una lengua franca o “lenguaje universal”, hacemos referencia a aquella lengua que será hablada y aceptada subyacentemente por varias comunidades alrededor del mundo. Cabe señalar, que existen actualmente más de 350 millones de personas que hablan el inglés como lengua materna y más de 430 millones que lo hablan como un segundo idioma, haciendo del inglés una lengua en constante expansión, posicionándose como el idioma con más hablantes no nativos a nivel mundial.

Los idiomas más hablados en el mundo a fecha de 2019

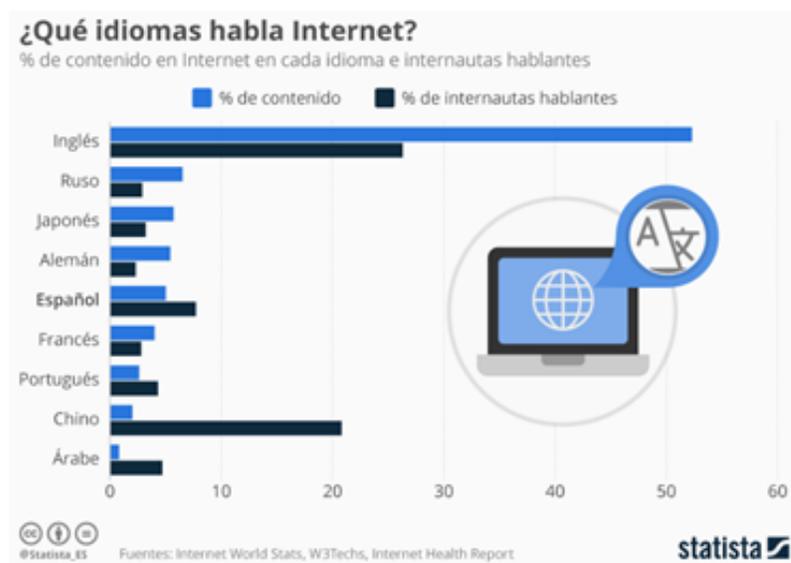
(hablantes y hablantes nativos, en millones)



Graddol (1999), predijo que el inglés sería el idioma más utilizado por aquellos hablantes que adquiriese una segunda lengua durante la primera mitad del siglo XXI, afirmación que tal como podemos apreciar en el gráfico anterior, supera y con creces las expectativas planteadas por el autor a finales del siglo XX. Es así como durante el transcurso del nuevo milenio, el inglés ha



adquirido una importancia fundamental para efectos de lo que hoy conocemos como globalización, la cual se entenderá como un proceso de integración mundial en los ámbitos sociales, económicos, políticos y tecnológicos, que ha hecho de este mundo, uno cada vez más interconectado, disolviendo progresivamente estas barreras de segregación cultural. Un claro ejemplo de lo anterior se observa en el ámbito científico, donde este idioma representaba ya en el año 2000, el 95% de los artículos de la *Science Citation Index (SCI)*, la cual junto con Google scholar se ha establecido como la base de datos y estudios científicos más importante de la era moderna (Van Leeuwen, Moed, Tussen, Visser & Van Raan, 2001, citado en Tardy, 2004, p. 250). Por otra parte, según el informe “Internet Health Report” de la red de navegadores Mozilia, basado en datos del “Internet World Stats” y la “W3Tech”, al año 2017, el 52.3% de la información almacenada en la web se encontraba en inglés.



Es, en el contexto de este predominio del inglés en la producción y transmisión del conocimiento, donde un manejo nulo o deficiente del idioma, constituirá una importante desventaja para la integración de los estudiantes al mundo globalizado de hoy, donde el inglés adquiere vital importancia en el desarrollo e inserción de los individuos en el mundo moderno. Es debido a lo anterior, que el docente jugará un rol fundamental durante el proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma inglés a nivel escolar, dotando a sus estudiantes de las herramientas necesarias para la adquisición de la lengua, adecuando los recursos y estrategias que éste emplee para la consecución de este objetivo, a la realidad de sus educandos.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

2.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE “METODOLOGÍA”

Antes de describir los diferentes métodos y enfoques metodológicos utilizados en la enseñanza del inglés como una segunda lengua, estimamos sumamente relevante para efectos de esta investigación aclarar la ambigüedad conceptual que envuelve al término “metodología”. Del griego *méthodos*: “camino”, “proceso”- este concepto aplicado en el marco de la didáctica de lenguas, hará referencia tanto a una corriente metodológica de análisis lingüístico, como a un manual o libro de texto, entre otros contenidos existentes, como lo pueden ser, por ejemplo, las referencias al proceso de aprendizaje, diferenciándose de esta manera, el método inductivo del deductivo.

Es en este sentido, que el concepto de “metodología” aplicado al campo de la educación, ha contado con las más diversas interpretaciones a través de los años, siendo la más aceptada y valorada tanto por los docentes como por la comunidad científica, aquella que hace referencia al método como aquellos caminos de la enseñanza contruidos de manera sistemática y metódica. Asimismo, resulta a su vez ambiguo el concepto de “enfoque”, con frecuencia utilizado como sinónimo de “método” en el sentido de la “perspectiva metodológica”. Es en esta línea, y siguiendo algunas de las directrices marcadas en este campo por Richards y Rodgers (1986/1998), que Melero Abadía (2000), advierte en uno de los trabajos en los que ha tratado este aspecto en español, lo siguiente: *“muchas veces se denomina “método” a lo que en realidad es un enfoque que toma como base de reflexión teórica sobre la lengua y/o sobre el aprendizaje, y en él encontramos más espacio para la interpretación y variación individual de lo que permitiría un método. Esta es la razón por la cual hoy denominamos más acertadamente “Enfoque Comunicativo” a la corriente metodológica que en sus inicios se denominó “Método Comunicativo”, por ejemplo.”*

En virtud de lo anterior, y debido en gran parte al carácter polisémico de ambos términos, consideramos pertinente otorgarle al concepto de método únicamente la primera acepción, a saber, una “corriente metodológica”, dejando el valor conceptual de “enfoque metodológico” para determinar la perspectiva o teoría específica dentro de un contexto metodológico, de manera tal que un determinado “método”, pueda estar constituido por diferentes “enfoques”. Por tanto,



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

entenderemos por “método” el proceso o camino para conseguir un determinado objetivo, en tanto que “enfoque” consistirá en la perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de una cierta cuestión.

2.4 METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

La búsqueda en torno al método “correcto”, “perfecto” o “más eficaz” para la enseñanza de un segundo idioma, ha sido materia de investigación a lo largo de la historia, no tan sólo para los docentes quienes en su gran mayoría adoptan estos métodos y técnicas al interior del aula, sino que a su vez y de manera muy particular ha incluido tanto a lingüistas como a psicólogos especializados en el área de la educación y la adquisición del lenguaje. Y es que ¿qué hubiese sido de nosotros si no contásemos, por ejemplo, con la teoría de la gramática universal propuesta por Noam Chomsky (1957)? o ¿cómo hubiésemos desarrollado nuevos métodos y técnicas para la enseñanza de un segundo idioma si no fuese por los aportes conductistas realizados por Skinner (1957). Es gracias a estos hombres y mujeres que dedicaron gran parte de su vida a la investigación de los diferentes elementos que intervienen durante el proceso de adquisición de una lengua, que la enseñanza del idioma inglés cuenta con una vasta tradición, la cual le ha permitido a lo largo de su historia, disponer de un conjunto de métodos y técnicas compartidos por gran parte de la comunidad educativa tanto a nivel nacional como internacional, que van desde la traducción gramatical hasta los más modernos enfoques comunicativos.

El bregar de estos lingüistas, psicólogos y pedagogos, durante estos intensos años de investigación metodológica, ha permitido concluir que ese método “perfecto”, “único” y “universal” no existe y probablemente jamás existirá. Cabe pues, preguntarse ¿Para qué abordar estos diferentes métodos y técnicas? La respuesta a esta interrogante, la encontramos en la naturaleza y riqueza propia del ejercicio docente: encontrar el mejor método posible para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder a una lengua que les permitirá entender el mundo a través de una nueva perspectiva.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

2.4.1 MÉTODO DE TRADUCCIÓN GRAMATICAL (GRAMMAR TRANSLATION METHOD)

El método de traducción gramatical basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales del Target Language y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos, a la traducción de oraciones y textos que se efectúan desde la lengua meta hacia la propia y viceversa. Aquí, la primera lengua servirá como un sistema de referencia durante el proceso de adquisición del target language.

Este método que surge en Prusia (Alemania), a comienzos del siglo XVIII, adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y el griego, el cual consistía principalmente, en la transcripción manual de los pergaminos de las viejas escrituras que serían utilizados posteriormente para el estudio teológico de la biblia. El método de transcripción gramatical es heredero de la práctica académica alemana y algunos de sus representantes fueron J. Seidenstücker, K. Plötz, H.S.Ollendor y J. Meidinger.

Este método entenderá a la lengua como un sistema de reglas, las cuales deben ser enseñadas mediante el uso de escritos, para posteriormente, ser relacionadas con las reglas gramaticales y significantes de la lengua materna (L1). La base tanto de la descripción lingüística (metacognición), como de las actividades realizadas durante la clase es la lengua escrita, por lo tanto, el vocabulario se adquirirá mediante listas de palabras y se pondrá especial énfasis en el grado de corrección de la traducción.

Aquí, el aprendizaje de la gramática es de carácter deductivo, es decir, este aprendizaje se entiende como un proceso complejo que se construye desde lo más general (se presenta una regla que se explica y memoriza) hacia lo más particular (estas reglas se ponen en práctica mediante ejercicios de traducción). En este contexto, la oración se define como la unidad básica tanto de la enseñanza como de la praxis lingüística. La lengua de aprendizaje es la primera lengua del aprendiz.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

En el aula, el profesor será el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, algo así como la autoridad máxima o el “director de la orquesta”. Su función consistirá principalmente, en proporcionar los conocimientos lingüísticos necesarios y corregir los errores producidos por los estudiantes.

El estudiante, por el contrario, adquirirá un rol pasivo, en el cual se limitará única y exclusivamente a seguir las instrucciones del profesor, memorizar reglas, palabras y a la traducción de textos.

2.4.2 EL MÉTODO DIRECTO (DIRECT METHOD)

El método directo surge a finales del siglo XIX, como oposición al hasta ese entonces, ya tradicional método de transcripción gramatical propuesto en Alemania a comienzos del siglo XVIII. Si bien este método no sienta sus bases en una teoría lingüística en particular, este sí reconoce la idea de que la lengua es un instrumento utilizado en una diversidad de contextos comunicativos. En este método, la lengua es aprendida mediante la exposición a ella, ya que según Lambert Sauveur y Maximilian Berlitz, dos de los más connotados lingüistas alemanes del siglo XIX, un estrecho contacto con el idioma, facilitará la asimilación de las estructuras gramaticales, sonidos y palabras propias del Target Language. Es por este motivo, que tanto Sauveur como Berlitz ponen especial énfasis en la oralidad del idioma por sobre la producción de textos escritos. A su vez, se desestima la enseñanza de estructuras gramaticales de manera explícita, dejando completamente de lado la traducción gramatical. A partir de ahora, la enseñanza de una segunda lengua es entendida como un proceso de carácter inductivo, es decir, un proceso que se construirá desde lo más particular (repetición y producción de fonemas) hacia lo más general (uso del lenguaje en situaciones comunicativas complejas).

En el método directo, a diferencia de su contraparte, y basado en la teoría del “comprehensible input” planteada por Stephen Krashen (1983), en su libro “The Natural Approach” el profesor tendrá la responsabilidad de organizar y guiar la clase, proporcionando un input contextualizado y adaptado al nivel de los aprendices. Según Krashen (1983), “*el aprendiente*



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

sólo puede adquirir una segunda lengua, cuando es capaz de comprender un “input” que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual”.

Debido a la naturaleza propia de este método, el alumno actuará como un receptor activo y altamente participativo de la interacción que se producirá al interior del aula, la cual simula en menor escala situaciones comunicativas de carácter cotidiano.

2.4.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL (AUDIOLINGUAL METHOD)

Como consecuencia de la entrada de los Estados Unidos a la Segunda Guerra Mundial en el año 1939, surge en los soldados americanos, la imperiosa necesidad de aprender las lenguas tanto de sus aliados como de sus enemigos de una manera rápida y eficaz. Para ello, era preciso encontrar una nueva fórmula o método que les permitiese aprender tal cantidad de idiomas en tan corto período de tiempo. Es así como de la mano del destacado lingüista Estadounidense Leonard Bloomfield, nace el método audio-lingual, el cual sienta sus bases en la teoría conductista propuesta por B.F. Skinner en su libro “*La Conducta de los organismos*”, publicado en el año 1936. Según Skinner “*todo proceso de aprendizaje (y por lo tanto, también el de una lengua) es el resultado de la imitación y repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos, cuyo éxito o fracaso dependerá del grado de aceptación de esas respuestas*” (cf. Diccionario de términos clave de ELE, Conductismo). Es así como el objetivo principal de este método consistirá según Bloomfield, en la enseñanza de una segunda lengua, a partir de la repetición sistemática y sostenida de las estructuras básicas que compongan dicha lengua, a través de oraciones simples, poniendo especial énfasis tanto en la producción oral del idioma como en la correcta pronunciación de los fonemas propios del Target Language.

2.4.4 RESPUESTA FÍSICA TOTAL (TOTAL PHYSICAL RESPONSE)

La Respuesta Física Total, mejor conocida por sus siglas en inglés como (TPR), es un método de enseñanza de lenguas extranjeras, que combina tanto el verbo con la acción, promoviendo a su vez, la enseñanza del Target Language a través de la actividad física.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Este método desarrollado por el destacado profesor Norteamericano de Psicología James Asher (1977), sienta sus bases en la teoría psicológica de la memorización, la cual implica que *“la retención es tanto mayor cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada. Tal huella o rastro puede ser de naturaleza diversa: oral o incluso motora (asociación a un movimiento o acción)”* (Sánchez, 1997: 224). De esta manera, J. Asher pretende asimilar la coordinación de los conceptos de habla y acción que intervienen durante el proceso de adquisición de la lengua materna, en el aprendizaje de una segunda lengua. Y es que, durante el proceso de adquisición de la primera lengua, el niño interioriza el código lingüístico mediante las órdenes que recibe, a las cuales responderá en su etapa inicial, mediante respuestas físicas, para posteriormente comenzar a verbalizarlas durante la segunda fase de comunicación. A su vez, este enfoque se rige según los principios del desarrollo del niño propuestos por Piaget (1977) e incluye elementos propios de los métodos humanistas para tratar de eliminar los filtros efectivos *“que pudiesen eventualmente, impedir o dificultar el aprendizaje de la lengua, razón por la cual la clase ha de generar un clima de relajación, tranquilidad y confianza que elimine tales impedimentos.”* (Vygotsky 1995).

Del mismo modo, este método de aprendizaje basa parte de su teoría en el enfoque natural (direct method), razón que explicaría en gran medida, la exposición e inmersión de los aprendices al Target Language, acción que les será de gran ayuda, al momento de grabar en su mente una especie de impronta o mapa del lenguaje, que utilizarán posteriormente como fuente de apoyo para comenzar la etapa de activación y producción del conocimiento (readiness to speak), etapa que Krashen denomina en su libro *“Principles and practice in second language”* (2009) como *comprehensible input*. Tanto Krashen como Asher consideran importante no forzar la producción de la segunda lengua por parte de los aprendices. en tanto aún no se sientan capacitados para expresarse en la lengua meta, así se evitará generar una sensación de ansiedad en los estudiantes, hecho que podría dificultar el proceso de adquisición de la lengua extranjera (affective filter).

El objetivo principal de la Respuesta Física Total es desarrollar la competencia oral de la segunda lengua en niveles iniciales. Aquí, se pone especial énfasis en el desarrollo superficial de las destrezas de comprensión (reading/listening) antes de comenzar a hablar, haciendo especial



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

hincapié en el significado más que en la forma, a la misma vez que se intenta minimizar lo más posible el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego.

Ahora bien, la concepción de aprendizaje que subyace de este método responde a los planteamientos conductistas, basados en el modelo estímulo-respuesta de Pavlov (1930). Aquí, la gramática es enseñada de manera inductiva, puesto que el método requiere que en un primer momento la atención esté centrada en el significado, razón por la cual la oración se convertirá ahora en la unidad gramatical básica, de la cual se desprenderán criterios léxicos y gramaticales propios en la selección de los elementos de enseñanza. Los ejercicios con imperativos y la ejecución de las órdenes del profesor, son un claro ejemplo de las actividades básicas que desempeñarán los aprendientes durante el desarrollo de la clase.

En este método, los estudiantes tienen poca, por no decir nula influencia, sobre el contenido de la clase. Su papel consistirá en escuchar con atención y responder físicamente a los mandatos del profesor. Por su parte, este desempeñará un rol totalmente protagónico al interior del aula, pues es él quien dirige las acciones que realizarán los estudiantes durante el transcurso de la clase. Es él quien decide los contenidos, presenta los modelos, selecciona los materiales de apoyo y dirige las interacciones. Será a su vez, el responsable de ofrecer a sus estudiantes la mejor exposición al idioma posible, para que estos sean capaces de asimilar con claridad las reglas básicas de la lengua meta y con ello puedan desarrollar la habilidad oral a su propio ritmo, corrigiendo los errores desde un principio.

2.4.5 SUGESTOPEDIA (SUGGESTOPEDY)

El método Sugestopedia, planteado por el destacado educador y Psicólogo Búlgaro Georgi Lozanov en el año 1978, es entendido como un sistema global y estructurado del aprendizaje, el cual combinará de manera simultánea, elementos didácticos, cognitivos, psicológicos, artísticos y armónicos, que tendrán por principal objetivo, la adquisición rápida y efectiva de una segunda lengua.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Basado en la sugestología propuesta por Lozanov en su libro *“Suggestology and Outlines of Suggestopedya”* (1978), este método busca la activación sistematizada de las habilidades potenciales del cerebro para liberar a las personas de las frecuentes limitaciones impuestas por las diferentes normas sociales, las que pueden condicionar tanto la personalidad como la conducta de los individuos frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología, encuentra su origen en la psicoterapia, en la cual se utiliza la sugestión como instrumento de sanación. Pero, dicho en palabras del propio Lozanov, *“la sugestión está presente en todas las áreas de la vida, siendo un factor constante -consciente o inconsciente- en la comunicación”*.

Por otra parte, la sugestibilidad se entenderá como un elemento propio de la personalidad de cada individuo independiente de sus capacidades cognitivas, es decir, en función del tipo de sugestión recibida se estimulará positiva o negativamente a un ser humano. *“Las sugerencias negativas son fuente de inhibiciones y disminuyen la capacidad real del individuo, pero ayudándole a que se libere de las limitaciones sugeridas por su entorno desde su infancia, se consiguen grandes mejoras en la personalidad y en la conducta y se elevan también significativamente los niveles de aprendizaje”* (Lozanov, 1978).

Basándose en las observaciones anteriores, a principios de la década del ‘60, el Dr. Lozanov comienza a enfocar sus investigaciones hacia el campo de la Psicología Educativa, organizando estímulos periféricos o visuales, con la finalidad de destapar el potencial de desarrollo de cada estudiante para posteriormente orientarlos hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es así como Lozanov desarrolla este nuevo enfoque que irá dirigido a atacar no sólo la atención consciente del estudiante, sino que también su subconsciente. Las percepciones periféricas o superficiales, tales como el entorno, la luz, el ambiente de la clase, la disposición del profesor, el empleo de los diferentes tonos de voz, el humor, la sorpresa, los juegos, las canciones, la música, el arte, etc. formarán ahora, parte fundamental en la adquisición de una segunda lengua. El aprendizaje se tornará agradable, no alienante, será un proceso lúdico y dinámico. El sentido del tiempo desaparece. Encontraremos armonía durante el proceso de adquisición del Target Language, teoría que refuerza la importancia del filtro afectivo (Krashen) durante la adquisición del lenguaje.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

El resultado final de este proceso será la hipermnésia, entendida como la memorización a largo plazo de una gran cantidad de información en un corto período de tiempo, sin fatiga, sin aburrimiento, sin tensiones, sin miedos, hecho que fomentará tanto la motivación por aprender como el proceso creativo de los estudiantes al interior del aula, incidiendo positivamente en la adquisición de una segunda lengua. Aquí el rol del profesor se remitirá a ser el facilitador de estos espacios, proporcionando a los estudiantes un ambiente seguro y dinámico que incentive la participación e interacción de los educandos en el Target Language.

2.4.6 EI MÉTODO SILENCIOSO (SILENT WAY)

Desarrollado por Caleb Gattegno en 1976, el método silencioso propone un enfoque cognitivista del lenguaje, es decir, centrará su atención en los procesos mentales que intervienen durante el aprendizaje del alumno, el cual según esta teoría se sustentará en tres pilares fundamentales que son: la autonomía, la independencia y la responsabilidad. Este método, se deriva directamente de la idea de que no porque los profesores enseñen, los estudiantes necesariamente van a aprender. Hace falta un plus, según Gattegno, para que esto efectivamente suceda, este es *“el desarrollo progresivo por parte del alumno de una conciencia inteligente, de una activación de las capacidades de abstracción, análisis, síntesis e integración por parte del individuo dispuesto a aprender una lengua extranjera”*.

Gattegno, diseña su método a partir de los postulados del paradigma formal del código lingüístico: la oración es la unidad gramatical básica, atendándose de manera primordial a su significado proposicional y no a su valor comunicativo. El vocabulario empleado presenta un carácter puramente funcional y, en suma, la gramática se aprenderá de manera inductiva, es decir, se comienza con la presentación de un conjunto de ejemplos para que, a partir de éstos, el alumno sea capaz de deducir la regla.

Esta metodología, está fundamentalmente enfocada a la creación de situaciones de aprendizaje instantáneo y sin ambigüedad, que permitan al profesor ofrecer a sus estudiantes los contenidos de aprendizaje paso a paso, apuntando principalmente a la repetición en cadena de los



sonidos que componen una palabra o a la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales básicas de la lengua meta.

Aquí, se prescribirá el silencio casi permanente del profesor en el aula, cuyo papel se reducirá fundamentalmente a ofrecer instrucciones y servir de guía en un proceso constante de comprobación de hipótesis que realizarán los estudiantes. A su vez, el error es considerado como una parte esencial del aprendizaje. Como consecuencia directa de esta actitud por parte del profesor, encontraremos ahora una reforzada autonomía en los estudiantes, lo cual permitirá al docente proporcionar una retroalimentación más sistemática y clara durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por otro lado, el rol de los estudiantes consistirá en concentrarse en la tarea y en los recursos que puedan utilizar para llevarla a cabo, desarrollando con ello sus capacidades de atención, interacción, autocorrección y asimilación.

2.4.7 ENFOQUE NATURAL (NATURAL APPROACH)

Este enfoque de enseñanza da sus primeros pasos en el año 1977, a través del aporte de la educadora de español en California, Tracy Terrell. Específicamente, ella presentó una propuesta para una “nueva” filosofía sobre la enseñanza de la lengua, la cual denominó, precisamente, Enfoque Natural. Ya para el año 1983, Terrell, en asociación con el reconocido lingüista Stephen Krashen, publican el texto *“The Natural Approach”*, en donde se presentan formalmente los principios teóricos y prácticos de dicho enfoque.

En cuanto a las influencias que presenta el Natural Approach, encontraremos algunas técnicas que tanto Kashen como Terrell toman prestadas de otros métodos para posteriormente, adaptarlas a este enfoque. Técnicas tales como: actividades basadas en órdenes, del método de Respuesta Física Total; el uso de la mímica, los gestos y el contexto, del Método Directo, o actividades con vacío de información para completar una tarea, del Enfoque comunicativo, forman ahora parte de este nuevo concepto de enseñanza de lenguas extranjeras.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

A su vez, diversas fuentes tales como el Centro Virtual de Cervantes, advierten que ambos autores identifican su enfoque con los llamados “enfoques tradicionales” en la enseñanza de idiomas, es decir, el aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical más profundo, sin dejar de lado, igualmente, la influencia de la psicología y la psicopedagogía para reforzar estas técnicas de aprendizaje.

Para lograr este tipo de aprendizaje, Krashen y Terrell definieron tres etapas. En la primera, el profesor le proporcionará un input (comprehensible input) al estudiante, mediante diversas actividades de clase, tales como, dar órdenes, juegos y/o trabajos grupales. En la segunda etapa, el estudiante comenzará a producir oralmente los contenidos vistos durante la clase. Esta producción de la lengua meta, se caracterizará en su gran mayoría por la aparición de “errores” gramaticales, semánticos, etc. que el profesor no corregirá; Éste sólo corregirá los errores de contenido que puedan poner en riesgo la comprensión del mensaje. Por último, en la tercera etapa de aprendizaje, se promoverá la producción más fluida y compleja de los aprendices, lo cual se concretará mediante actividades de clase, tales como juegos de roles, construcción de diálogos o discusiones, etc.

El Enfoque Natural exigirá del profesor un papel central, mucho mayor que en otros métodos comunicativos. En sus clases, éste deberá ser capaz de generar un flujo constante de información lingüística y proporcionar a su vez, una gran variedad de apoyo extralingüístico que facilite la interpretación de los contenidos por parte de los estudiantes; también deberá crear un ambiente de clase interesante y relajado, el cual garantice un filtro afectivo adecuado para el aprendizaje; El docente será responsable a su vez, de seleccionar y organizar actividades variadas y adaptadas a los contenidos, contexto e intereses de sus estudiantes. Por último, como se busca incentivar la fluidez, la corrección de errores por parte del profesor, debe ser medida.

Para finalizar, es importante mencionar que el mayor aporte del Enfoque Natural no radica en las técnicas que utiliza para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, sino en el uso



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

que hace de éstas en actividades prácticas centradas más en la comprensión y el significado que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos.

2.4.8 ENFOQUE COMUNICATIVO (COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING)

A diferencia de los métodos presentados anteriormente, la literatura aún no ofrece una definición clara y concreta para lo que hoy en día conocemos como un Enfoque Comunicativo aplicado en la enseñanza del idioma inglés. Y es que, aunque muchos autores y académicos de la lengua han discutido acerca de lo que este enfoque representa para el proceso de adquisición de una segunda lengua, tanto las definiciones como las conceptualizaciones que se ofrecen sobre este método resultan ambiguas.

Aun así, en términos generales, el objetivo principal del Enfoque Comunicativo será el de ayudar a los estudiantes a lograr la competencia comunicativa, la cual se definirá como el conocimiento internalizado por parte del aprendiz tanto de las reglas gramaticales de la lengua meta, como su correcto uso en contextos comunicacionales diversos (Ankitaben, 2015). Este enfoque centrado en el estudiante considerará al profesor como un facilitador de la información, cuyo principal rol *“consistirá en encontrar diversas actividades que fomenten en el aprendiz, el uso de la lengua meta”* (Richards & Rodgers, 1986). En virtud de lo anterior, es fundamental que los materiales destinados para cada actividad resulten memorables, relevantes y altamente significativos para los estudiantes durante el proceso de adquisición de la segunda lengua. Una forma de adaptar estos materiales y con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos en el párrafo anterior, es enfocarlos hacia el contexto y realidad de los propios estudiantes, debido en gran parte a que *“la contextualización tanto de los materiales como de los contenidos será la base para lograr una comunicación efectiva al interior del aula”* (Richards & Rodgers, 1986).

De acuerdo al Enfoque Comunicativo, el profesor deberá proveer a los estudiantes de oportunidades y/o contextos comunicacionales variados, a través de los cuales ellos puedan aplicar la lengua meta en situaciones comunicativas reales. Ya sea en grupos o en parejas, los estudiantes podrán desarrollar de manera efectiva una relación cooperativa entre pares, bajo la aseveración de



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

que *“una lengua no puede ser adquirida meramente a través de la memorización, ni tampoco puede concebirse como un proceso aislado. Ésta sólo podrá ser adquirida mediante los procesos de interacción”* (Ankitaben, 2015 p.49). Algunas de las actividades sugeridas por este enfoque, incluyen diálogos y juegos de roles, los cuales deberán estar ligados al contexto de la clase, debido a la importancia que supone la contextualización ya sea de lugares o de situaciones que los estudiantes puedan relacionar con el contenido de la clase.

Aquí, los errores serán tolerados, debido a que el objetivo principal de este enfoque es que los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar en la lengua meta. A su vez, se ha sugerido que *“estos errores deben idealmente ser apuntados y corregidos, una vez finalizada la actividad, no durante”* (Ankitaben, 2015). *“Los estudiantes, podrán utilizar la lengua meta en situaciones de ensayo y error”* (Richards & Rodgers, 1986, p.68). *“Idealmente sólo la lengua meta puede ser hablada. Sin embargo, la traducción podrá ser utilizada en situaciones que realmente lo ameriten, lo que ayudará a los estudiantes a entender el mensaje de manera clara”* (Richards & Rodgers, 1986). Con esto, se cree que una comunicación efectiva llevará a los estudiantes a mayores porcentajes de logro, debido a que *“cuando los estudiantes aprenden a utilizar la lengua meta de la manera correcta, tanto la precisión como la fluidez se presentarán de manera automática”* (Ankitaben, 2015, p.49).

2.4.9 APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (TASK-BASED LEARNING)

“El aprendizaje basado en tareas, se ha convertido en un importante método utilizado para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, debido principalmente, a que promueve la comunicación y la interacción social, a pesar de que la “tarea” en la enseñanza de una segunda lengua, date de los años ‘60 (Kavaliauyskiené, 2005).

Según Ki (2000), el término “Task-Based Learning” se origina principalmente de las publicaciones de idiomas sobre educación (Prabhu, 1987; Nunan, 1989). Y nace con la finalidad de contrarrestar la propuesta centrada en la forma o estructura gramatical. En este método, la



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

actividad de aprendizaje se centrará en el uso significativo del idioma al interior de un medio social.

Harden, Laidlway, Ker y Mitchell (1996), definen el Aprendizaje Basado en Tareas como: “Un método seguro, efectivo y eficiente que permite lograr un aprendizaje significativo y relevante”. Aquí, la principal ventaja respecto de otros métodos es que los estudiantes se enriquecen de oportunidades y experiencias al ser expuestos a situaciones lo más parecidas a un contexto comunicativo real posible. Las tareas asignadas, provistas de un determinado contexto y centradas en el aprendizaje, introducen el planteamiento y la solución de un problema. De esta forma, los estudiantes deben vincular la información previa con la nueva para proponer una solución.

En este método, el aprendizaje se fundamentará en la tarea, estimulando a los estudiantes a realizarla. De esta manera, los estudiantes obtendrán una comprensión básica del idioma, y adquirirán a su vez, ciertas competencias tales como la comunicación y el manejo de las habilidades del inglés, a través de la aplicación de ciertas tareas asignadas por el docente.

Se ha comprobado que el Task-Based Learning ha dado muy buenos resultados en la enseñanza de idiomas extranjeros, esto debido principalmente a que los estudiantes se encuentran realmente concentrados a la hora de resolver la tarea, empleando sus conocimientos previos del idioma y sin preocuparse por su estructura o corrección; lo cual le brindará al estudiante, la posibilidad de expresarse abierta y libremente en la lengua meta.

No es sino hasta el año 1996, cuando Jane Willis, destacada académica británica, propone el sistema de Aprendizaje Basado en Tareas, el cual se fundamenta principalmente en la participación de los estudiantes y su conocimiento sobre el mundo, poniendo especial énfasis en el valor de la información y experiencias otorgadas por los participantes en sus clases de idioma. Para J. Willis, a medida que los estudiantes relatan sus conocimientos, experiencias y opiniones en la lengua meta, estos compartirán una estrecha relación con el idioma, desarrollando así una variedad de estrategias dispuestas para mejorar sus habilidades en el Target Language.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

“Para que el aprendizaje del idioma se logre, este método proporciona tres condiciones básicas: exposición, uso y motivación. Dentro de este método, hay una experiencia natural de progresión de lo holístico a lo específico” (Willis, J., 1996). Esto quiere decir, que para Jane Willis la enseñanza del idioma inglés será entendida como un proceso de interacción social, la cual debe abordarse desde lo más general, hacia lo más particular.

2.4.10 ENFOQUE LÉXICO (LEXICAL APPROACH)

Durante comienzos de la década del 90’ comienza a gestarse lo que más adelante se convertiría en uno de los abordajes más innovadores y característicos de estos tiempos en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Los lineamientos más importantes del enfoque léxico son definidos por Michael Lewis en su obra titulada “*The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*” (1993).

Según Lewis, podemos definir al enfoque léxico como perteneciente a la vertiente de un abordaje más profundo: el Enfoque Comunicativo. Sólo que esta vez, daremos un mayor realce al léxico como elemento esencial en situaciones comunicacionales, por sobre la interacción social entre dos o más individuos.

Este enfoque nos llevará a reconceptualizar y a su vez redefinir el papel que juegan tanto la gramática como el vocabulario, durante el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Para el autor, el componente esencial de una lengua sería la secuencia léxica, o “lexis”. Dicha secuencia, o “chunks” tal como lo indica su nombre en inglés, serían trozos prefabricados de lengua a los cuales solemos recurrir a la hora de realizar actividades de carácter comunicativas. Cuando una persona se enfrenta al desafío de querer comunicar una idea, no comienza desde cero, ni tampoco se dedica a relacionar exhaustivamente palabras sueltas con reglas gramaticales ya existentes, por el contrario, la estrategia consiste principalmente en recurrir a esas secuencias léxicas prefabricadas. Es así como la construcción de textos, desde un abordaje léxico, comenzará a partir de un conjunto de construcciones léxicas. En consecuencia, se entenderá a la lengua ahora, no tan



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

sólo como un idioma constituido por la gramática y el vocabulario, sino que, a su vez, estará constituida además por “multi-word prefabricated chunks”.

Este enfoque se funda, desde una perspectiva psicolingüística, en el reconocimiento de que, en el caso de los hablantes nativos, una parte muy importante de la adquisición de una segunda lengua consistirá en la capacidad que el alumno presente para comprender y producir frases léxicas como un todo, sin analizar lo que se dice (chunks). La exposición a estos segmentos léxicos, permitirá a los alumnos asimilar de manera implícita, patrones lingüísticos que se han considerado tradicionalmente como parte de la gramática. Aquí, la enseñanza se centrará en expresiones bastante fijas que ocurrirán con frecuencia en el lenguaje hablado (L2).

2.5 ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO UNA SEGUNDA LENGUA EN CHILE

En Chile, el Ministerio de Educación a través de las bases curriculares de la asignatura inglés que contemplan el segundo ciclo de enseñanza básica y la totalidad del ciclo de enseñanza media, es enfático en señalar que *“el docente enseñará las habilidades de manera interrelacionada en todo momento, y serán abordadas por los y las estudiantes considerando la interdependencia que existe entre ellas al expresar un mensaje. De este modo, los alumnos y las alumnas 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”*. **MINEDUC (2016) “Bases curriculares inglés”**.

Es así como el Estado, y citando lo dicho por el destacado académico de la “San Francisco State University en su libro *“Principles of language learning and teaching”*, reconocerá que *“existe una multiplicidad de personas que aprenden una lengua en múltiples contextos lo que demanda una combinación ecléctica de tareas, cada una de las cuales apunta a un grupo particular de aprendices en un lugar particular, que estudian por diversos propósitos por una cantidad determinada de tiempo”* (Brown, 2000, p. 40). Es en virtud de lo anterior, que el Ministerio de Educación plantea en el año 1990 y como resultado de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual tenía por objetivo principal el fijar los



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

contenidos mínimos obligatorios que asegurarían una educación más justa y equitativa para todos los chilenos, la creación de una serie de objetivos de aprendizajes esperados para los diferentes niveles de transición escolar, los cuales se definen como el conjunto de conocimientos, aptitudes y saberes que los estudiantes deberán aprender, comprender o ejecutar como resultado de un aprendizaje.

Estos objetivos en la asignatura inglés se han organizado en 4 ejes fundamentales sobre los cuales se sustentan todas y cada una de las diferentes habilidades básicas que comprende el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, destacando en ellos su interdependencia y poniendo especial énfasis en la necesidad de abordar dichas habilidades de manera integrada al enseñarlas. A continuación, se desarrollará una breve descripción de los ejes anteriormente señalados:

1. Comprensión auditiva (Listening)

Esta habilidad consiste en escuchar el idioma para posteriormente codificarlo, otorgando para ello un significante y un significado a los sonidos escuchados. Según lo planteado por Saussure en su libro *“Curso de Lingüística General”* (1916), la lengua en sí misma, se representa a través de un sistema de signos y códigos en donde, tanto el concepto o la idea (significante) como la imagen acústica (significado) generados por el estímulo recibido, se corresponden recíprocamente permitiendo que el proceso comunicativo se lleve a cabo de manera efectiva. Es precisamente, por medio de la comprensión auditiva, que es posible tomar contacto con el uso real del inglés. Esta dicotomía que se produce durante el proceso de escucha activa, resulta vital en el aprendizaje de un idioma, ya que será por medio de ésta donde él o la estudiante recibirá la información comprensible (comprehensible input) necesaria para la interacción en el aula.

2. Expresión oral (Speaking)

Ésta es una habilidad de carácter productiva del inglés, en la cual se utiliza el idioma para comunicar ideas en forma oral. Expresarse oralmente, consiste en comunicar un mensaje de



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

manera clara, a través de una correcta articulación de los diferentes fonemas y grafemas propios del idioma, al momento de participar en intercambios orales, conversaciones y exposiciones. En esta etapa del conocimiento del idioma, adquiere vital importancia el aprendizaje de las distintas funciones comunicativas relacionadas con el propósito del mensaje a ser entregado al interlocutor.

3. Comprensión de lectura (Reading)

Esta habilidad supone construir los mismos significados y significantes propuestos por Saussure, pero esta vez a partir de la información escrita. Esta información puede ser expresada a través diversos tipos de textos, los cuales, según su naturaleza y complejidad, pueden ser catalogados como literarios o no literarios. Al igual que la comprensión auditiva, la habilidad de comprensión lectora pone en contacto a las y los estudiantes con información comprensible en el idioma, a través de modelos y estructuras gramaticales que podrán ser utilizados posteriormente en la producción escrita.

4. Expresión escrita (Writing)

Considerada también como una habilidad productiva del idioma inglés, la expresión escrita tal y como su nombre lo indica, consiste en utilizar la escritura como medio de transmisión de un mensaje. Se aspira a que los y las estudiantes sean capaces de desarrollar esta habilidad en situaciones comunicativas simples y contextualizadas, personalmente relevantes, con propósitos y estructuras bien definidas. La producción escrita del idioma inglés es un proceso que comienza en este nivel con la estructura guiada basada en un modelo de redacción, el cual evolucionará hasta alcanzar niveles de subjetividad mucho más profundos, críticos y reflexivos por parte del estudiante. De la misma forma en que lo hace la expresión oral, la expresión escrita permite al educando expresar ideas y comunicar un mensaje que sea sumamente relevante para él.

El **MINEDUC en el año 2004**, establecería que *“todos los estudiantes de quinto básico a cuarto medio contarían con sus propios textos de estudio, mientras que los profesores tendrían guías y cassettes entregados por la entidad ministerial. Además, las escuelas y liceos contarían*



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

con el apoyo de softwares interactivos y de tecnología e-learning”, con lo cual podemos concluir que la principal prioridad establecida por el gobierno hace ya más de una década, ha sido la de fijar estándares mínimos de calidad en cuanto al dominio del idioma inglés se refiere, permitiendo de esta manera, su homologación con parámetros internacionales, tales como el examen PET (Primary English Test) o el mundialmente reconocido TOEFL (Test of English as a Foreign Language).

Hoy en día en pleno año 2020, aquellas propuestas más reformistas que buscan adaptar el proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma inglés a la realidad de un mundo completamente globalizado, promueven tanto el aprendizaje significativo (propuesta didáctica que busca a través de la representación de situaciones cotidianas al interior del aula, la enseñanza de los contenidos en contexto) como la metacognición (propuesta que entiende al estudiante como un sujeto consciente, crítico y reflexivo de su propio aprendizaje). La clase de inglés predominante en nuestro país es aquella de carácter frontal, es decir, un tipo de clase, en la cual el profesor se apodera completamente de la sala de clases y en la cual los estudiantes deberán focalizar su atención en un solo punto del salón, el pizarrón. Esto, a su vez se plantea como una relación jerárquica o vertical entre el profesor y sus estudiantes, en la cual el profesor es quien imparte el conocimiento, mientras que el estudiante se remitirá sólo a ser un receptor pasivo de la información, lo cual impedirá en gran medida, la creación de un espacio físico en donde los alumnos puedan desenvolverse de manera activa, interactuando unos con otros.

Es así como a partir del año 1970 nace una nueva forma de entender y abordar la enseñanza y adquisición de una segunda lengua, en respuesta a los ya obsoletos métodos ofrecidos por la corona británica hacia finales de la década del 60'. En ellos existía aún una fuerte influencia de los métodos conductistas, los cuales según investigaciones realizadas por el lingüista D.A. Wilkins en el año 1972, no aportaban mejoras significativas durante la adquisición de una segunda lengua. esta metodología, a diferencia de su antecesora, pone especial énfasis en las competencias comunicativas del individuo, dejando en un segundo plano aquellas versiones más estructuralistas de la lengua que sentaban un modelo eficaz de aprendizaje basado en la gramática y las competencias innatas planteadas por Chomsky, las cuales ignoraban por completo diferentes



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

factores que podrían eventualmente, limitar la adquisición de un segundo idioma, tales como problemas de memoria, posibles distracciones, problemas de atención o desinterés y errores básicos que caracterizan el proceso de adquisición de una lengua, propios de los aprendices. Hablamos del “Communicative Language Teaching approach (CLT)” o método de enfoque comunicativo de enseñanza, el cual plantea, entre otras cosas que: *“las técnicas lingüísticas están diseñadas para comprometer a los aprendices en un uso pragmático, auténtico y funcional del lenguaje con propósitos significativos. [...] Los estudiantes en una clase comunicativa deben, en último término, usar el lenguaje, productiva y receptivamente, en contextos improvisados fuera de la clase. Las tareas de la clase deben equiparlos con las habilidades necesarias para esto [...]”, de este modo, el CLT sugiere que “es mejor que la gramática quede subsumida bajo varias categorías funcionales” (Brown, 2000, p. 43).* Es decir, un aprendizaje basado en el uso real de la lengua, en contextos comunicativos reales y cotidianos que trasciendan el aula, en las cuales el alumno sea capaz de poner en práctica las diferentes habilidades productoras y receptoras del target language, a través de una continua exposición al idioma, otorgándole a su vez, un rol protagónico durante el proceso comunicativo e integrando consigo, conceptos tales como la enseñanza centrada en el estudiante, el aprendizaje cooperativo y colaborativo entre pares, la enseñanza basada en el contenido y la enseñanza basada en tareas (mejor conocida por sus siglas en inglés como Task Based Learning).

En Chile este enfoque también es adoptado y adquiere un carácter normativo a través de las Bases Curriculares de Educación Básica de la asignatura inglés, publicadas por el MINEDUC en el año 2012. De acuerdo a este documento, la enseñanza del inglés en nuestro país debe ser:

- **Cooperativa:** Los alumnos cooperan entre ellos para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje del idioma.
- **Interactiva:** Las habilidades de comprensión y expresión están integradas en la interacción, a través de la recepción y emisión de mensajes en inglés.
- **Basada en tareas:** se proponen actividades y tareas que involucran a los estudiantes en la comprensión y producción de significados en el idioma, entregando oportunidades de participación para todos los estudiantes.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

- **Contextualizada:** Las actividades y tareas representan situaciones comunicativas cercanas a la realidad, permitiendo hacer un uso original y funcional del inglés.
- **Basada en contenidos:** El lenguaje es utilizado como un medio para el aprendizaje de temas y contenidos motivadores, conectados a las experiencias de los estudiantes y a otras asignaturas (MINEDUC, 2012, p. 3-4).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO 3: ESCUELAS Y ALUMNOS VULNERABLES

3.1 CONCEPTO DE VULNERABILIDAD SOCIOECONÓMICA

El uso común del término vulnerabilidad se asocia a riesgo, fragilidad, indefensión o potencial daño. En este sentido, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española afirma que la vulnerabilidad se refiere a la *“probabilidad de ser dañado o herido”*. Estas acepciones, pertinentes al ámbito de la salud física y mental, llevadas al campo social, han sido asociadas a la pobreza y, en términos más genéricos, a situaciones de exclusión, que no son otra cosa sino el resultado o los efectos materiales propios del riesgo. En tal sentido, *“la vulnerabilidad social comprende tanto la exposición al riesgo o probabilidad de caer en situaciones de pobreza y exclusión como la capacidad para enfrentarlos, ya sea con recursos propios o apoyados en factores externos”* (Chambers, 1989).

Sin embargo, la relación de equivalencia que existe entre la exposición al riesgo y la capacidad propia del sujeto para enfrentarlo puede entenderse como una efectiva posibilidad de adaptarse al riesgo; *“más esta simple adaptación implicará un rol pasivo del sujeto en cuestión, sólo equivalente a la resignación, lo que en consecuencia lleva a una forma encubierta de exclusión. Una adaptación activa, en cambio, implica una respuesta que conlleva a reestructuraciones internas de tanto de la persona como de los grupos”* (Moser, 1993). *“Es en este sentido, que la vulnerabilidad social nace como resultado de la sumatoria entre la condición social de riesgo a la pobreza y exclusión más la incapacidad de los sujetos para enfrentarlos y la inhabilidad de adaptarse activamente a la situación, afectando en lo inmediato o en el futuro su bienestar en un contexto sociohistórico y cultural determinado”* (Perona y Rocchi, 2001).

Por otra parte, en el ámbito sociodemográfico, el concepto de vulnerabilidad se relaciona con grupos socialmente en riesgo, cuya identificación responderá a diferentes criterios, tales como: la existencia de elementos contextuales que los hace más propensos a enfrentar situaciones adversas para su desarrollo o el ejercicio de conductas que los exponen al riesgo.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

3.2 CONCEPTO DE VULNERABILIDAD SOCIOECONÓMICA EN NUESTRO PAÍS

“En Chile, dentro de las responsabilidades del Ministerio de Desarrollo Social está la de analizar la realidad social de la población, así como el resultado de los programas sociales en su condición de vida, con el propósito de contribuir a mejorar la eficacia y la eficiencia de la política social” (Informe de desarrollo social, MINDES, 2018). A fin de disponer de la información necesaria para ello, el Ministerio de Desarrollo Social realiza y diseña periódicamente la *“Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional”* (CASEN), la cual se presenta como el principal instrumento de medición socioeconómica para el diseño y evaluación de la política social existente en el país. Ésta encuesta de corte transversal, tiene por principal objetivo el conocer la situación socioeconómica de los hogares y de la población de nuestro país, poniendo un especial énfasis en aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, en relación a aspectos demográficos de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos.

Es así como finalmente, la medición de la vulnerabilidad en nuestro país se basa en comparar el ingreso del hogar con los valores de la línea de pobreza, los cuales representan un estándar mínimo de ingreso destinado a satisfacer un conjunto de necesidades consideradas como básicas y esenciales para la subsistencia de cualquier grupo humano al interior de una comunidad, en base a patrones de consumo observados en la población civil. Este ingreso se estima justamente a partir de la información levantada por la Encuesta Casen.

El tipo de ingreso utilizado para la medición de la pobreza corresponderá al ingreso por persona equivalente del hogar, el cual captura el efecto del tamaño del hogar en su bienestar y considera la existencia de economías de escala en el consumo al interior de los hogares, las cuales se generarán a partir de la presencia de bienes compartidos como lo serán, por ejemplo, el uso de la calefacción, entre otros. Por lo tanto, en el cálculo de ingreso equivalente del hogar, se considerará el tamaño o número de miembros del hogar, elevado a una potencia denominada elasticidad de equivalencia, donde esta elasticidad se considera igual a 0.7 para todos los miembros del hogar.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

A modo de resumen, la actual metodología de medición de la pobreza en nuestro país considera que un hogar se encontrará en **situación de pobreza** si su ingreso mensual por persona equivalente es inferior a la “línea de pobreza por persona equivalente”, que es el ingreso mínimo establecido para satisfacer las necesidades básicas alimentarias y no alimentarias de una persona equivalente en ese mismo período, cuyo valor asciende a la no despreciable suma de \$165.399 CLP.

CUADRO N° 2.1. Valor de la Canasta Básica de Alimentos, Línea de Pobreza y Línea de Pobreza Extrema. 2015, 2017 y 2018.

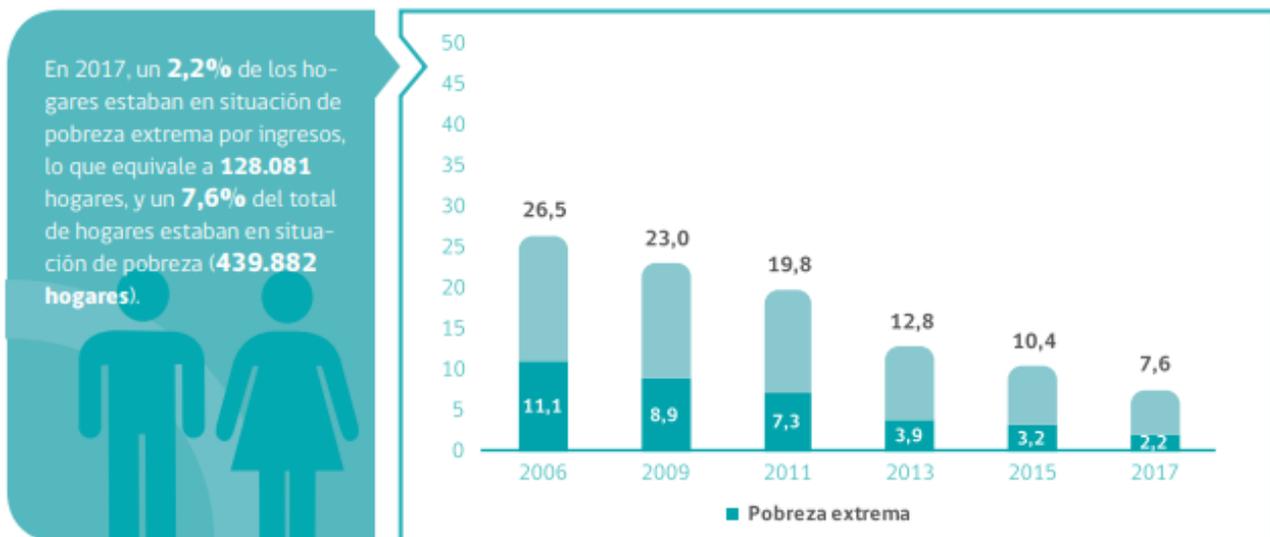
	Pesos Corrientes		
	Noviembre 2015	Noviembre 2017	Julio 2018
Valor Canasta Básica de Alimentos	\$ 40.093	\$ 41.593	\$ 41.982
Línea de Pobreza por persona equivalente	\$ 151.669	\$ 158.145	\$ 160.696
Línea de Pobreza Extrema por persona equivalente	\$ 101.113	\$ 105.430	\$ 107.131

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social.

3.3 ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIOECONÓMICA EN NUESTRO PAÍS

Según datos otorgados por el Ministerio de desarrollo en el año 2017, son los siguientes:

Gráfico N° 2.7. Incidencia de la pobreza y la pobreza extrema por hogar. 2006-2017. (Porcentaje)



Fuente: Encuesta Casen años respectivos, Ministerio de Desarrollo Social.

* Al 95% de confianza, las diferencias entre años SON estadísticamente significativas para todos los periodos, incluyendo 2015-2017.

* Se excluye servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

3.4 ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIOECONÓMICA EN LA REGIÓN DE ÑUBLE

Ya en Noviembre de 2018, y según los resultados arrojados por el Censo realizado en el año 2017, se situaba a la Región de Ñuble con tasas de desempleo inferiores a la participación laboral del país, sumado a que la zona arrancaba siendo la segunda región con la mayor tasa de pobreza por ingresos, con un 16.1% y un 23% de pobreza multidimensional, la cual considera no tan sólo la pobreza como un factor de riesgo, sino que también considera en su haber las carencias que sufren las personas en el ámbito de la educación, la salud, el trabajo, la seguridad social, la precariedad de la vivienda, y el nivel de vida en general.

En lo que refiere al empleo y la escolaridad, los números indican que la tasa de participación laboral de Ñuble urbano alcanza un 67% para los hombres, y un 43% para las mujeres, situación que se agrava aún más cuando hacemos referencia al sector de Ñuble rural, en donde la participación laboral de las mujeres decae drásticamente a un 25.5%.

En tanto a los años de escolaridad se refiere, la situación también difiere del promedio nacional que alcanza los 10 años, puesto que en el Ñuble rural la participación escolar tanto de hombres como mujeres bordea los 7 años y medio. Sobre la caracterización de la población de la región, el 13.5% de los habitantes son mayores de 65 años, mientras que un 66.9% corresponde a personas entre 15 y 64 años de edad, representando así los menores de 14, un 19.5%.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

3.4.1 DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE LA POBREZA

Las comunas que presentan mayores índices de vulnerabilidad dentro de la Región de Ñuble son: Coihueco (32.9%), Trehuaco (24.8%), Quirihue (24.6%), San Nicolás (24.5%), San Ignacio (24.3%), San Fabián (23.5%) y El Carmen (22.9%).

3.5 EL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD APLICADO A LA EDUCACIÓN



“La concepción de la vulnerabilidad educativa se enmarca en los lineamientos de la vulnerabilidad social, y se remite a situaciones potencialmente adversas que son promovidas por las condiciones del entorno a las que están expuestos los niños y adolescentes en edad escolar. La vulnerabilidad educativa es interpretada como una derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo” (Giberti, Garaventa y Lamberti, 2005). Por consiguiente, la vulnerabilidad escolar se presenta como un tipo de desvalimiento que es interiorizado y demostrado como carencia en el actuar del alumno en el aula. Ésta a su vez, se materializará en desventajas comparativas, tanto en una



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

jerarquización vertical (entre diferentes grupos sociales) como horizontal (entre alumnos de similar condición social), es decir que se observa una diferenciación entre alumnos con respecto a los integrantes de su propia división, con respecto a otros pares pertenecientes al mismo establecimiento educacional, y a su vez también con respecto a otros pares que asistan a diferentes establecimientos educacionales a nivel país.

3.6 ESCUELAS VULNERABLES EN CHILE

En nuestro país, hacia el año 2018, existían alrededor de 11.338 escuelas. De acuerdo con la información proporcionada por el centro de estudios Mineduc, 4.925 de ellas pertenecen al tipo de establecimiento municipal, 5.665 son establecimientos particulares subvencionados, 678 son particulares pagadas y 70 pertenecen a establecimientos educacionales de administración delegada. (Estadísticas de la educación, 2018. 2019) Previo a la creación de las escuelas particulares subvencionadas, si bien existía un sesgo de segregación escolar dentro de las escuelas, existía un “efectos pares”, definido como el impacto que produce el grupo al cual un sujeto pertenece sobre su rendimiento. (CEP Chile, Gastón Illanes, “Efecto pares ¿Qué sabemos realmente?”. 2014) En los establecimientos de educación cada alumno compartía y aprendía de sus propias experiencias, como las de sus compañeros, y las de los docentes. Dada esta situación, los estudiantes se mezclaban entre ellos (siendo de distintas clases sociales) y así podían adquirir conocimiento de realidades distintas a la suya propia. Afectando de manera significativa, ya sea positiva o negativamente, en su rendimiento escolar, además de otorgarle una visión más abierta de las distintas realidades en Chile. Sin embargo, con la mercantilización y municipalización de la educación durante la dictadura militar, aquellos que si bien, podía decirse que no tenían tantas oportunidades, con esta reforma, sus posibilidades de acceder a una educación gratuita y de calidad menguaron. La educación ya no se vio como un derecho, más bien, como un bien al que el mejor postor podía acceder.

Con la creación de las escuelas particulares subvencionadas, las oportunidades de postular a una mejor educación pagada para aquellos que no eran pertenecientes a la élite chilena, pero tampoco a una clase social baja, es decir, “la clase media” pudieron optar a ella, logrando una



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

segregación social y cultural dentro de las escuelas. Antes de la ley de inclusión del año 2016, cada colegio particular pagado o particular subvencionado, tenía su proceso de admisión. En muchos de ellos parte de los requisitos para poder acceder a estos establecimientos, era tener una adecuada situación económica para poder financiar el porcentaje monetario correspondiente a un mes. Con esta situación, un considerable número de estudiantes debió optar únicamente por la educación gratuita municipalizada. La subvención recibida por el estado hacia las municipalidades, que debía ser distribuida para la mejora de la educación municipal para equiparar la desigualdad producida entre uno y otro tipo de establecimientos, comenzó a mal utilizarse. La malversación de fondos provocó un descuido en el financiamiento, que únicamente (generalmente) se utilizó para el pago de sueldos a los y las docentes que ejercían en esta área. Generando a su vez, un descuido por parte de los colegios hacia los estudiantes. Iniciando parcialmente una brecha entre clases sociales, provocado por un sistema económico de orden capitalista, en donde el poder de adquisición puede más que tus derechos. Es así como se da forma a lo que hoy conocemos por alumnos y escuelas vulnerables.

3.7 ¿CÓMO SE MIDE EL ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR EN CHILE?

En nuestro país, el ente encargado de medir el índice de vulnerabilidad escolar de todos y cada uno de los diferentes establecimientos educacionales a lo largo del territorio nacional es la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), la cual utiliza el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), para medir el grado de vulnerabilidad presente en los diferentes niveles de transición escolar. Este sistema clasifica a los estudiantes en 3 niveles llamados “prioridades”, según condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar. La primera prioridad corresponderá a aquellos alumnos en condición de extrema pobreza, mientras que la segunda y tercera prioridad se construirán sobre métricas de riesgo de fracaso escolar.

En relación a lo anterior, uno de los resultados más utilizados por el SINAE será el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), debido principalmente a la simpleza y utilidad que ofrece este método a la hora de planificar acciones al interior de una escuela. Para obtenerlo se deben sumar



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

todos los alumnos correspondientes a la 1ra, 2da y 3ra prioridad entregados por JUNAEB y dividirlos por el total de la matrícula del nivel educativo en cuestión:

3.7.1 ¿QUÉ DATOS CONSIDERA EL SINAEB?

Tomando en consideración los datos entregados anteriormente, JUNAEB realiza todos los años una encuesta de vulnerabilidad, de carácter censal, a todas las familias de los estudiantes de

$$IVE = \frac{1raP + 2daP + 3raP}{Matricula} * 100$$

NT1, NT2, 1° Básico y 1° Medio. Además de la encuesta, se realiza un cruce con otras fuentes de datos como lo son FONASA, SENAME y el Registro Civil.

3.8 ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR EN LA REGIÓN DE ÑUBLE

Ya en el año 2016, datos de JUNAEB arrojaban que la otrora provincia y actual Región de Ñuble, posea un IVE del 87.67%, distribuidos de la siguiente manera:

Comunas Biobío	% IVE
Alto Biobío	98.28
Ninhue	95.75
Pemuco	95.4
Tirúa	95.17
San Fabián	94.11
Ñiquén	93.47
Cobquecura	93.25
El Carmen	93.15
San Ignacio	92.8
Quilaco	92.6

TABLE I

DIEZ COMUNAS CON MAYOR % IVE. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A DATOS JUNAEB

Provincias	% IVE
Arauco	85.81
Biobío	83.7
Concepción	75.86
Ñuble	87.67
Región	83.26

TABLE II

PROMEDIO IVE EN PROVINCIAS DEL % IVE. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A DATOS JUNAEB

De acuerdo con los datos arrojados en la parte superior, se evidencia que entre las comunas con el mayor IVE de la hasta ese entonces Región del Bío-Bío, se encontraban Alto Bío-Bío con un 98.28%, seguido de Ninhue con un 95.75% y Pemuco con un 95.4%. De la misma manera, la tabla



I muestra que 7 de las 10 comunas con el más alto IVE pertenecían ya en ese entonces a la actual Región de Ñuble.

“Un factor primordial en estudios de vulnerabilidad, es indicar comparaciones o poner la situación en contexto” (Golovanevsky, 2007). Y es en este sentido, que la tabla II presenta los índices hasta ese entonces provinciales, siendo la actual Región de Ñuble quien superaba por 4 puntos el promedio regional de ese entonces, que alcanzaba un 87.67%. Además, ésta se encontraba por sobre provincias como Arauco, BioBío y Concepción. (85.81%, 83.7% y 75.86%, respectivamente, destacándose por poseer hasta ese momento el mejor índice a nivel provincial.

3.9 ALUMNOS VULNERABLES

Es difícil definir la vulnerabilidad, puesto que abarca varios ámbitos. El Banco Mundial (BM) define como pobreza extrema, a un individuo que vive con menos de \$1,90 dólar al día. y la vulnerabilidad, definida como cuando la probabilidad de caer en pobreza extrema es mayor al 10% dentro de los próximos 5 años. Es decir, alguien cuyas posibilidades de financiamiento monetario se vean disminuidos en una corta cantidad de tiempo.

Existen entidades que usan algunos parámetros para definir a alguien como personas vulnerables, principalmente en el sentido monetario. Pero también estos pueden variar uno respecto de la otra. De acuerdo con el programa JUNAEB abierta de la Junta nacional de auxilio escolar y becas (JUNAEB) los parámetros para medir la vulnerabilidad en el cuerpo estudiantil son los establecidos por el Sistema nacional de asignación con equidad, que utiliza los siguientes instrumentos:

- Encuestas de Vulnerabilidad JUNAEB.
- Sistema de afiliación de Salud (FONASA o ISAPRE) entregado por FONASA
- Pertenecer a algún programa de la Red SENAME
- Pertenecer al Programa Chile Solidario o al Ingreso Ético Familiar
- Información de Registro Civil y de Matrículas del MINEDUC etc.



Estos criterios permiten identificar los niveles de vulnerabilidad en el país y categorizarlos en grupos, que luego son subcategorizados en 3 niveles por prioridad. El primer grupo o los estudiantes de primera prioridad son aquellos que presentan netamente un riesgo socioeconómico para desarrollar su vida estudiantil. La segunda prioridad es la de los estudiantes que presentan también un riesgo socioeconómico, pero también presentan problemas de rendimiento o deserción escolar. Y el tercer grupo es de los estudiantes que presentan también problemas socioeconómicos y socio educativos, pero no al nivel que poseen los alumnos de la segunda prioridad.

También, para el Mineduc, existen los alumnos prioritarios y preferentes que es, dentro de un mismo plano, un distinto nivel de vulnerabilidad. De acuerdo con la ley de subvención escolar preferencial (SEP) que dice: *“Créase una subvención educacional denominada preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios y alumnos preferentes que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia, educación general básica y enseñanza media.”* (Ley nro. 20.248 de subvención escolar, 2008) existen los alumnos vulnerables de tipo prioritarios y preferentes.

¿Cómo diferenciamos los alumnos de las distintas categorías? Los estudiantes prioritarios se refieren a aquellos estudiantes que la situación socioeconómica de sus hogares es la mayor o una de las causas que dificulta las posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Los alumnos en esta categoría deben presentar requisitos tales como:

1. Estar inscrito en el Sistema de Protección Social Chile Solidario, el Programa de Ingreso Ético Familiar o el Subsistema Seguridades y Oportunidades.
2. Si no cumple con el criterio anterior, debe estar dentro del tercio más vulnerable según su calificación socioeconómica del Registro Social de Hogares.
3. Si no cumple con los criterios anteriores, y no cuenta con calificación socioeconómica, debe estar clasificado en el Tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA).
4. Si no cumplen con ninguno de los tres criterios anteriores, y no cuenta con calificación socioeconómica, se consideran los ingresos familiares del hogar, la escolaridad de la



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

madre (o del padre o apoderado), y la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna.

En la otra categoría, referida a alumnos preferentes, se refiere a los estudiantes que pertenecen al 80% más vulnerable de la población de acuerdo con instrumento de caracterización (Registro Social de Hogares).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO 4: VARIABLES SOCIOCULTURALES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Para conocer realmente cómo la lengua y la cultura se relacionan durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, es necesario estudiar el contexto social donde ambas variables interactúan. Gholami (2012), señala que el contexto social jugará un rol fundamental tanto en la actitud como en la motivación que el alumno presente a la hora de aprender una segunda lengua. Y es que, el contexto, tal y como lo describe Gholami en su libro: “*Social Context as an indirect Trigger in EFL Contexts: Issues and solutions*” (2012), proveerá al estudiante distintas oportunidades de aprendizaje, las cuales se encontrarán estrechamente relacionadas con los niveles de logro alcanzados por los aprendices durante el proceso de adquisición de una segunda lengua. De esta manera, los factores que estarán presentes durante gran parte del proceso de enseñanza/aprendizaje serán los siguientes:

4.1 ENTORNO FAMILIAR

La investigación científico-educativa actual, reconoce la importancia para el rendimiento y aprovechamiento educativo de los estudiantes, del contexto social que les rodea y, consecuentemente, ha comenzado a considerar a las personas que lo constituyen (Ceballos, 2006), sobresaliendo gran cantidad de estudios focalizados en torno al papel desempeñado por figuras tan relevantes como los docentes y las familias (Potril, Deater-Deckard, Thompson, Dethorne, & Schattschneider, 2006; Sánchez, 2006). Siguiendo esta misma línea, numerosas investigaciones han detectado que la confluencia producida entre los factores escolares con los aspectos emocionales del niño (personales, sociales y familiares) actuarán como responsables de sus logros académicos, señalando que sus resultados son producto, no sólo de sus capacidades, sino también de la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar (Ruiz, 2001). Incluso existen autores que consideran las variables relativas al entorno familiar, como las principales predictoras del rendimiento académico de los estudiantes, por encima incluso de las variables escolares (Brunner y Elacqua, 2003).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Según Berger & Toma (1994); Hanushek & Taylor (1990); Summers & Wolfe (1977), existen variables familiares que afectarán positivamente el desempeño escolar de los estudiantes, como por ejemplo el nivel de escolaridad de los padres y el capital sociocultural que estos puedan llegar a ofrecerles. Aquí, la palabra de los padres reflejará valores fundamentales del grupo de base que es la familia, considerada a su vez, como el primer agente socializador de los educandos. De esta manera, el niño adquirirá esos principios al mismo tiempo que interioriza el lenguaje. Es decir que el proceso de adquisición de una lengua o L2 no se considera un proceso puramente lingüístico, sino que más bien, se concebirá como el resultado de una multiplicidad de factores que interactúan entre sí a cada momento del día (Bernstein, 1975).

Es en virtud de lo anterior, que tanto el capital cultural que les brinden los padres a sus hijos, como el nivel socioeconómico que perciba mensualmente la familia, serán sólo un ejemplo de los múltiples factores que incidirán en el nivel de logro académico alcanzado por los estudiantes durante su etapa escolar. De este modo, la escolaridad de los padres se presenta como: *“el agente socializador fundamental [...] desde el comienzo de la vida se comunican con el niño transmitiéndole su nivel cultural por medio del lenguaje y la relación afectiva [...] En forma sistemática entregan normas y valores que serán los referentes de la conducta del niño”* (Mella & Ortiz, 1999).

La bibliografía consultada, Bruner y Elacqua (2003); Jadue (2004); Gubbins, Dois & Alfaro (2006), señala a la escolaridad de los padres, y el acompañamiento que estos puedan llegar a ofrecer a los aprendices, como uno de los factores más relevantes tanto para el rendimiento académico de los estudiantes como para la adquisición de una segunda lengua.

Mizala A., Romaguera P., Reinaga T (1994); Halpern (1986), señalan que el rendimiento académico de los estudiantes se ve afectado negativamente si provienen de hogares con padres analfabetos, mientras que los rendimientos académicos más altos se asocian más frecuentemente a estudiantes cuyos padres perciben niveles de educación técnica superior y universitaria. Coincidentemente con lo planteado en el párrafo anterior, la UNICEF (1995) señala que la falta



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

de condiciones apropiadas en el hogar para un adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial de los educandos recaerá en un escaso o deficiente desempeño académico.

Quienes poseen mayores índices de escolaridad, constan a su vez de un elevado capital cultural, hecho que facilita la orientación y el apoyo de sus hijos durante el proceso de instrucción. Según lo descrito por Urquijo (2002): *“El ambiente cultural que los progenitores ofrecen a sus hijos ejerce una poderosa influencia en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización. La situación social, cultural y familiar del alumno, resulta determinante del riesgo al fracaso”*.

Desde comienzos del siglo XIX, existen datos teóricos y empíricos sobre la influencia de estas variables en el lenguaje. La revisión de McCarthy en 1954 y la de Templin en 1957, subrayan la importancia que suponen las influencias sociales en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Autores como Bourdieu & Passeron (1971); Burstall (1975 y 1977) y Shekan (1990), coinciden en que aquellos alumnos que suelen obtener mayores porcentajes de logro en la escuela pertenecen en su gran mayoría a familias de clase media-alta, dotadas de un elevado nivel de instrucción y capital cultural, el cual es heredado por sus hijos a través de los procesos de socialización.

4.2 INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EN LA ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS

Múltiples investigaciones han dado cuenta sobre la importancia que juega el contexto socioeconómico de la familia de procedencia del niño, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua (Coleman, 1966; Brunner & Elacqua, 2003 y Donoso, 2003). Se presume que este factor se encuentra estrechamente ligado al capital cultural de los estudiantes, razón por la cual, un contexto socioeconómico de estratos superiores posibilitará el acceso a mayores y mejores condiciones para el aprendizaje del alumno, evidenciando así, una fuerte capacidad predictiva de los niveles de logro alcanzados por los hijos, muy por sobre el factor escuela.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

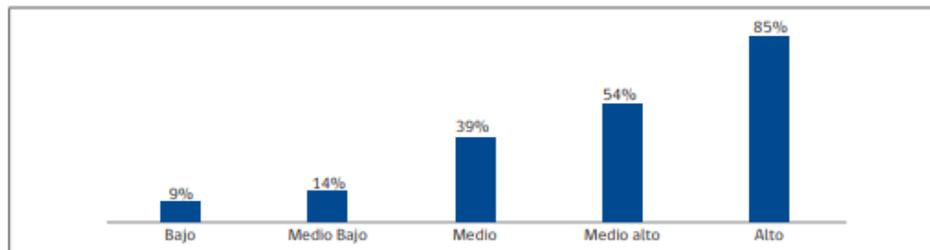
Resultados según grupo socioeconómico (GSE) Puntajes promedio 2017

En la siguiente tabla se presentan los puntajes promedio en el Estudio Nacional de Inglés según GSE. Al observar estos datos, es importante tener en cuenta que los logros de aprendizaje están determinados por factores internos y externos a los establecimientos educacionales. La condición socioeconómica de los estudiantes y el nivel educacional de los padres son factores no modificables por parte de los establecimientos.

Grupo socioeconómico	Comprensión Lectora	Comprensión Auditiva
Bajo	15	21
Medio bajo	17	24
Medio	24	31
Medio alto	29	36
Alto	39	42

Porcentaje de estudiantes según niveles

En el siguiente gráfico se presenta la distribución de los estudiantes que lograron los niveles básico e intermedio (A2 y B1) según GSE.



Realizando los contrastes de comparación de medias para determinar la incidencia del factor socioeconómico sobre los diferentes niveles de logro escolar alcanzados por los estudiantes en la Evaluación Nacional Diagnóstica de la asignatura Inglés correspondiente al año 2017, se obtuvieron los siguientes resultados: Tal y como podemos apreciar en los datos arrojados por la Agencia de Calidad de la Educación, los resultados por grupo socioeconómico muestran que en el grupo alto, el 85% de los estudiantes alcanza los niveles básico e Intermedio, mientras que en el grupo bajo, sólo un 9% de los educandos alcanza los niveles de logro esperados a nivel curricular, para los cursos de III año Medio.

Es así como a partir de los datos entregados anteriormente, podemos destacar que, en el grupo de menor ingreso, se constata una mayor concentración de los menores niveles de logro. Por



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

otra parte, en los sectores mejor posicionados en la escala de ingresos, se evidencia una mayor concentración de los niveles de logro básico e intermedio.

En síntesis, y no obstante los niveles de logro en L2 no alcanzan el estándar definido por el MINEDUC para el subsector Lengua Extranjera Inglés, se puede afirmar la premisa de que, a mayor nivel socioeconómico, capital humano y cultural de las familias, los estudiantes consiguen mejores resultados en relación al aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Supuesto que es consistente con la abrumadora evidencia consultada al respecto (Burstall, 1975; Skehan, 1990; Bourdieu y Passeron, 1971; Olshtain; Shohami; Kemp; Chateau; 1990; Ellis, 1994).

Las razones que explicarían esta correlación son de variada índole y de acción concomitante. Entre las más relevantes podemos mencionar que un mayor nivel socioeconómico, capital humano y cultural de las familias, posibilitará un mayor y mejor acompañamiento durante el proceso educativo, una mayor inversión de tiempo y recursos, mayores expectativas parentales y una instalación de componentes actitudinales y motivacionales que contribuyan al logro, lo cual conduciría a una mejor performance por parte del estudiante durante el proceso educativo, generando de esta manera, las condiciones apropiadas para un aprendizaje más eficiente.

Lo anterior conlleva a trasladarnos a otra variable estrechamente ligada a la familia y el colegio, siendo este presumiblemente, el factor más importante presente durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, hablamos nada más y nada menos que del concepto de motivación. Y es que, si el aprendiz se siente cómodo, creando a su vez un ambiente propicio para su propio aprendizaje, éste desarrollará automáticamente habilidades subyacentes a la adquisición de una segunda lengua. (Cummins, 1981; Krashen, 1995).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO 5: MOTIVACIÓN

5.1 ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

El término motivación forma parte de nuestro lenguaje cotidiano, y generalmente lo empleamos para hacer referencia a los motivos o razones que explican nuestro comportamiento o el comportamiento de los demás. La motivación es un aspecto que toma gran importancia en diferentes áreas de la vida, entre ellas la educativa.

La motivación en la educación es uno de los aspectos esenciales y determinantes para el éxito en el sistema escolar. Este sistema educativo debe tener como objetivo ayudar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y también en el cumplimiento de los retos de cada uno de ellos.

La motivación en los alumnos es indispensable, a pesar de que en muchas ocasiones este aspecto ha sido subestimado o no valorado por los docentes, creyendo que solo es cuestión de esfuerzo y resiliencia, por parte de los alumnos, a seguir estudiando y aprendiendo. Pero es una gran equivocación, ya que, si el contenido no es del interés del estudiante, este perderá toda su atención y será más improductivo. La constancia y el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje está altamente relacionada a la eficacia de las metodologías empleadas y la motivación producida ante dicha actividad.

La calidad de la enseñanza y del aprendizaje se encuentra muy conectada y ligada con el tipo de factores que impulsan a los estudiantes y también el grado de motivación que tienen ellos. Se debe tener en cuenta que cada persona es diferente y que, por lo tanto, cada uno de ellos tiene motivos y procesos motivacionales distintos, de modo que no existe una estrategia o metodología perfecta que motive a todos los alumnos por igual, pero que sí cabe la posibilidad y oportunidad de conocer los aspectos motivacionales e impulsar en cada estudiante el deseo y curiosidad por el saber.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Para tener una visión más amplia del concepto motivación, se deberá conocer su significado, y también los pensamientos de algunos de los autores destacados en el área. En términos generales, la motivación es la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una manera autónoma y sostenida en el tiempo.

Ajello (2003) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

5.2 TIPOS DE MOTIVACIÓN

En su libro “motivación y emoción”, el máster en psicología experimental Johnmarshall Reeve (1994), señala que, en la naturaleza humana, podemos encontrar dos tipos de motivación, las cuales, según su lugar de origen, se pueden clasificar en internas (intrínsecas) o externas (extrínsecas).

(1) La *motivación intrínseca*, según Deci y Ryan “Es la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para, de esa forma, buscar y dominar los desafíos máximos [...] La motivación intrínseca emerge de manera espontánea de las necesidades psicológicas orgánicas, la curiosidad personal y los empeños innatos por crecer”. La motivación intrínseca se representa en situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. Para algunos autores, la motivación intrínseca es la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento (Ambrose; Kulik, 1999). Este tipo de motivación interna se basa en una pequeña serie de necesidades psicológicas (por ejemplo, autodeterminación, efectividad, curiosidad) que son responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

(2) Por otro lado, se encuentra la *motivación extrínseca* o externa, que es aquella motivación provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente, es decir depende desde el exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación. Según Ryan y Deci (1999) la motivación extrínseca se refiere a las actividades que se realizan para obtener un instrumento separable a dicha tarea. El fin ya no está en la satisfacción personal o en el disfrute de la actividad en sí, sino que se espera una recompensa exterior. La motivación extrínseca se refiere a los comportamientos humanos que están provocados o guiados por recompensas externas, como el dinero, ascensos laborales, la popularidad, halagos o el reconocimiento social. En el ámbito educativo, la recompensa es obtener un buen desempeño en las materias enseñadas, demostrado por calificaciones altas, o reconocimiento diplomático frente a otras personas. La motivación extrínseca se basa en los tres conceptos principales de recompensa, castigo e incentivo.

5.3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

De acuerdo con Santrock (2002), existen tres perspectivas fundamentales respecto de la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. La conductista subraya el papel de las recompensas en la motivación, la humanista en las capacidades del ser humano para desarrollarse y la cognitiva enfatiza en el poder del pensamiento.

A- Perspectiva conductual:

Esta perspectiva destaca el uso de recompensas externas y castigos, en la determinación y comportamiento de las personas. Trechera (2005) explica que las teorías que se basan en el empleo de incentivos parten del supuesto de que: Las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque toda modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos, recompensas o mediante la evitación u omisión de aquello que sea desagradable (p. 3).

Las recompensas se emplean para reforzar buenos comportamientos y hábitos, y también para premiar la acción finalizada, que a veces puede ser poco agradable en los estudiantes. La

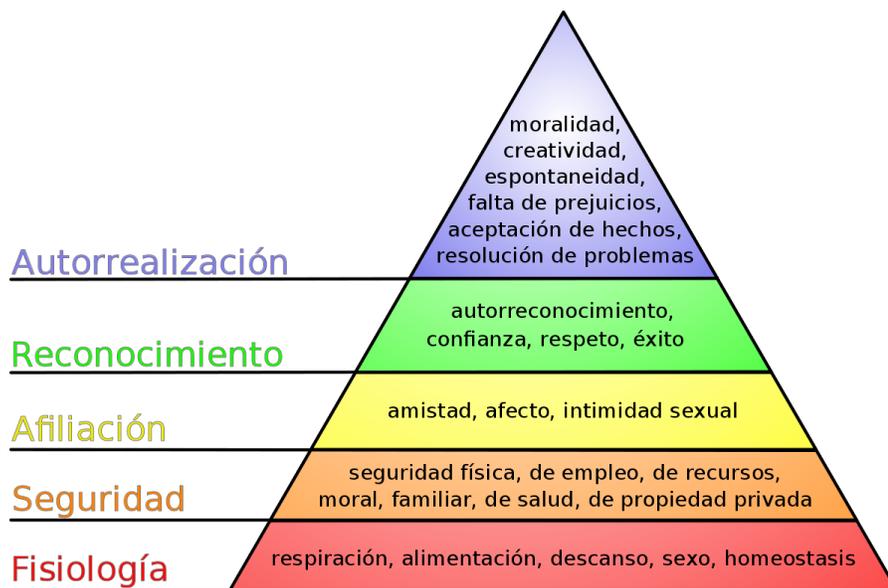


recompensa o incentivo, tiene una connotación positiva, y se dice que “si en una situación dada una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo, es más probable que esa persona haga de nuevo la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar” (Martín y Pear, citados por Naranjo, 2004, p. 41).

Por otro lado, se encuentra el castigo. Esta técnica se emplea para dejar de reforzar una conducta, y para evitar que diferentes hábitos y comportamientos se repitan en un futuro. Tiene una connotación negativa que provocará que el estudiante elimine dicha actividad por las consecuencias que ella le traerá. Azaroff y Mayer (citados por Naranjo, 2004) señalan que: el castigo es un procedimiento que por lo general deberá reservarse para las conductas inadaptadas serias, como la destructividad extrema hacia uno mismo u otras personas, y las conductas inadaptadas que interfieren persistentemente con el funcionamiento adaptado de clientes y compañeros (p. 52).

B- Perspectiva humanista:

La perspectiva humanista enfatiza en las capacidades de la persona para lograr su propio crecimiento personal, sus características positivas y su libertad para elegir su destino. Dentro de la perspectiva humanista se hace referencia a la pirámide de las necesidades propuesta por Abraham Maslow. Para el psicólogo norteamericano, la motivación es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades.





Maslow expone que las necesidades humanas están ordenadas según una jerarquía donde unas son prioritarias y solo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden superior. Una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de funcionar como motivadores.

C- Perspectiva cognitiva:

Las teorías cognitivas enfatizan que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede (Ajello, 2003). Las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones. De acuerdo con Pintrich, Schunk, Ertmer y Zimmerman (citados por Santrock, 2002), el interés que ha surgido respecto de la teoría cognitiva se centra en ideas tales como la motivación interna de logro de las personas, sus atribuciones acerca del éxito o del fracaso y sus creencias sobre lo que pueden controlar de forma efectiva en su ambiente, de igual manera que la importancia del establecimiento de metas, el planeamiento y el monitoreo del progreso hacia una meta. Los factores que debe contemplar un objetivo para que motive son:

- El conocimiento, ya que se debe conocer la meta y los medios requeridos para alcanzarla.
- La aceptación, debido a que debe existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.
- La dificultad, que significa que las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.
- La especificidad, puesto que cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aportar el esfuerzo para lograrlo.

5.4 MOTIVACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Atender a la motivación del alumno se ha transformado parte de la buena enseñanza. Hoy, el profesor de cualquier etapa educativa debe buscar favorecer esa motivación y pretender hacerlo como una manera de mostrar su profesionalismo.

Conocer a los estudiantes y los motivos de los comportamientos que tienen es el primer eslabón para atender y agradar a las necesidades de ellos, incentivando y alentando a actuar y a desarrollar



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ciertas actividades académicas, promoviendo tanto la motivación interna como externa. Según Agustín de la Herrán Gascón (2008) hay ciertas clasificaciones claves de los motivos que orientan el comportamiento de cada alumno. Los motivos se clasifican en dos rangos: (1) los motivos básicos - individuales y (2) motivos básicos - sociales.

I. Básicos- Individuales

- a) Relacionados con la seguridad emocional: Necesidad de estar física y psíquicamente seguro, libre de riesgos, amenazas, riñas, castigos, humillaciones, insultos, etc.
- b) Relacionados con las sensaciones: Necesidad de placer, de emoción, de relajación, etc.

II. Básicos - Sociales

- a) **Relacionados con el refuerzo:** Necesidad de reconocimientos, de puntos, de calificaciones, de premios, de dinero, de salidas, de privilegios, de felicitaciones, de sonrisas, de trato cordial, de contacto físico, de tiempo de atención.
- b) **Relacionados con personas y grupos significativos:** Necesidad de ser respetado, de ser aceptado e integrado, de superar la soledad, de entablar amistad, de querer y ser querido, etc.
- c) **Relacionados con la autoestima:** Necesidad de ser apreciado, de ser bueno en algo, de experimentar éxito ante los demás, de valer, etc.
- d) **Cognoscitivos:** Percepción de desconocimiento, de necesidad de entender, de inquietud por el conocimiento, de curiosidad, de deseo de saber, de descubrir, de crear, de explorar, de relacionar, de elegir lo preferido, de actuar conforme a intereses propios, de obtener satisfacción por el aprendizaje, de tomar decisiones autónomas, de realización de planes y de resolución de problemas, de afrontar retos, de calcular las posibilidades de éxito/fracaso, de huir del fracaso, etc.
- e) **Estéticos:** Búsqueda del orden, de la estructura, de la belleza, de la matemática de las cosas y del conocimiento, de la lógica de la naturaleza, etc.
- f) **Autoconstructivos y de mejora social:** Necesidad de libertad, de intimidad, de compromiso, de generosidad, de auto-superación, de independencia, de autodeterminación,



de búsqueda de madurez, de desarrollo de las propias capacidades, de posible evolución interior, de duda, de transformación y mejora social, etc.

5.5 SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La motivación es un aspecto que siempre ha sido complejo de medir. Ha habido desde siempre una gran preocupación por encontrar técnicas válidas y fiables de medición que realmente midan lo que pretenden medir y que arrojen siempre los mismos resultados con independencia de la persona o persona que los apliquen.

Existen algunas características que pueden definir a un alumno motivado, ellas son:

- **Participación durante la clase:** Cuando el alumno participa en la clase, ya sea respondiendo o realizando preguntas, el profesor se puede dar cuenta que el estudiante está atento, cómodo y motivado por aprender.
- **Autonomía:** Cuando un alumno se siente motivado trabajará de manera más independiente. No habrá que imponer reglas y castigos para los que no participen: lo harán porque les gusta.
- **Curiosidad:** Los niños y adolescentes motivados con una asignatura muestran más curiosidad. Ya sea con trabajo autónomo o con participaciones durante la clase, es una señal de que está interesado en los que está aprendiendo.
- **Competitividad:** Cuando queremos conseguir los mejores resultados somos más competitivos. Esto también se ve en el ámbito educativo. Los estudiantes motivados se esforzarán en ser los primeros en responder, por lograr las mejores calificaciones y por hacerse escuchar.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

A modo de conclusión, se dice que los estudiantes pueden presentar dos tipos de motivación. La motivación externa o extrínseca, la cual es impulsada por agentes externos como el profesor, obtención de recompensas e incentivos o por la posible consecuencia negativa como es un castigo. También está presente la motivación interna o intrínseca, que propone la propia satisfacción personal por alcanzar las metas académicas. En función de la situación en la que se presente y de otros factores como la personalidad del individuo, la motivación extrínseca puede ser más o menos efectiva que la intrínseca a la hora de producir determinados comportamientos. Durante mucho tiempo la motivación extrínseca fue la única que se estudió desde un punto de vista científico, ya que está muy relacionada con el condicionamiento operante y con la psicología conductista. Hoy en día, sin embargo, sabemos que se trata de un proceso complementario al de la motivación intrínseca por lo que se intenta comprender ambos al mismo nivel. La mayoría de los psicólogos están de acuerdo en que ninguno de los dos tipos es mejor que el otro.

En el ámbito más general, existen tres perspectivas teóricas de la motivación, que incluyen la perspectiva conductual, que enfatiza las técnicas de recompensa y castigo para promover o eliminar conductas; la perspectiva humanista, que hace énfasis a las cualidades personales y la motivación por el crecimiento y desarrollo de nuestro éxito; y finalmente la perspectiva cognitiva, que destaca que depende de las ideas de las personas sobre lo que pueda ocurrir es lo que ocurrirá.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA

6.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Se ha optado por un diseño mixto de investigación, a través de una perspectiva fenomenológica, la cual permite lograr una descripción detallada de los acontecimientos sucedidos al interior del aula y que se definirá como *“un intento de interpretar, de hacer aflorar desde debajo de la superficie el aspecto más enigmático de la condición humana: la construcción del significado”* (Eisner, 1998). Dichos significados estarán representados por aquellos sujetos que formen parte de nuestro universo simbólico. Del mismo modo, esta investigación ha sido definida como un estudio de carácter descriptivo, ya que busca exponer desde el discurso, las diferentes metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, en los cursos de 5° año Básico.

Por otra parte, la elección de este enfoque se sustenta en la idea de que éste *“permite valorar la sensibilidad del contexto, es decir, la comprensión de los fenómenos en toda su complejidad dentro de un entorno o situación determinada”* (Maykut Morehause, 1994). Dicho en otras palabras, nos permitirá develar la importancia de la práctica educativa durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, y cómo esta incidirá directa o indirectamente en la motivación que los alumnos presenten a la hora de aprender. Como resultado, seremos capaces de comprender la complejidad del fenómeno *“formación bilingüe inglés-español”*, mediante la consecución de los objetivos planteados: *“Identificar las diferentes metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del inglés como una segunda lengua en 5 establecimientos de la ciudad de Chillán, para posteriormente categorizarlas según el grado de motivación generado en los estudiantes”*, según la perspectiva de docentes de inglés y alumnos de 5° año Básico (estudiantes que durante el año 2019 cursaron su colegiatura de manera presencial). Adicionalmente, el diseño cualitativo es abierto, tanto en lo que concierne a la selección de participantes-actuales en la producción del contexto situacional, como en lo atinente a la interpretación y análisis de los resultados, ya que éstos se conjugan en gran parte con lo planteado por el investigador.



6.2 MUESTRA

La población de este estudio está conformada por un total de 8 profesores y 120 estudiantes, distribuidos a lo largo de 8 establecimientos de carácter vulnerable, ubicados en las comunas de Chillán y Chillán Viejo.

Por su parte, la muestra se encuentra constituida por 8 grupos compuestos por un docente y 15 estudiantes seleccionados de manera aleatoria, quienes cursaron su 5° año Básico de manera presencial, durante el 2019.

6.3 SUJETOS DE ESTUDIO Y LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La elección de los sujetos de estudio estuvo determinada por el sentido de pertinencia que éstos representan para el tema de nuestra investigación. En base a lo anterior, se determinó la inclusión de un docente de inglés por establecimiento, el cual debía realizar clases en enseñanza básica, más específicamente en los cursos de 5° año. De este modo, pudimos obtener una amplia gama de metodologías aplicadas al interior del aula, debido a que, a pesar de la heterogeneidad de nuestra población, la cosmovisión que el docente presenta sobre su contexto y la forma en la que éste afronta la docencia, varía en función del background o el conjunto experiencias previas, asimiladas durante el transcurso de su vida personal y profesional.

Conjuntamente, se estimó pertinente incluir a grupos de 15 alumnos por establecimiento, correspondientes a los niveles de 5° año Básico (alumnos de 6° año, que cursaron su colegiatura de manera presencial, durante el 2019), quienes finalmente, serían los encargados de evaluar en términos de motivación, la metodología aplicada por el docente para la enseñanza del inglés como una segunda lengua, al interior del aula. Y es que, a pesar de que éramos conscientes del hecho de que una metodología podría repetirse en más de un establecimiento, entendíamos a su vez, que el éxito o fracaso de un enfoque metodológico no puede medirse por sí mismo, sino que también presentará un componente emocional, en relación a la manera en la que el profesor aborda la metodología en cuestión.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

6.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el objetivo de esta investigación, en donde se propone identificar los diferentes enfoque(s) metodológicos, estrategias, actividades y recursos utilizados por las/los docentes de la asignatura Inglés, para la enseñanza del idioma como segunda lengua, al interior de establecimientos educacionales de carácter vulnerable en la Comuna de Chillán, se decidieron utilizar las siguientes técnicas de recolección de datos: En primera instancia con los profesores participantes en este estudio, se realizó una entrevista en profundidad semiestructurada, debido a su *“carácter conversacional, que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que esté involucrada emocionalmente la persona”* (Díaz Martínez, 2004). Adicionalmente, (Flick, 2012, p.89) plantea *“la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (...)”*. Por ende, el aplicar esta técnica para profundizar en temas emergentes sumamente relevantes y pertinentes a la investigación, nos permitirá obtener datos aún más ricos y significativos en cuanto a niveles de complejidad estadística se refiere, facilitando sin lugar a dudas, la comprensión del fenómeno a investigar.

Por otra parte, y a diferencia de la entrevista realizada a los profesores participantes en este estudio, a los estudiantes se les realizará una encuesta online, utilizando una escala tipo Likert, la cual se presenta como una herramienta de medición que, a diferencia de las preguntas dicotómicas que se remontan exclusivamente a una respuesta unidimensional de sí/no, nos permitirá medir actitudes y a su vez conocer el grado de conformidad de la persona encuestada frente a la afirmación presentada. En consecuencia, y debido a su naturaleza escalar, esta encuesta nos permitirá conocer a grandes rasgos el grado de motivación, responsabilidad y compromiso de los estudiantes frente a los contenidos impartidos por el profesor, a través de su metodología.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

6.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En esta fase se analizaron los discursos de los participantes obtenidos a través de las entrevistas, respecto a la temática: “metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, en los cursos de 5° año Básico de 8 establecimientos de carácter vulnerable ubicados en las comunas de Chillán y Chillán Viejo”.

En este análisis de datos, se desveló el trasfondo de los discursos obtenidos, extrayendo la esencia del fenómeno de estudio a través del “Método deductivo directo” de investigación. Este método condujo a la construcción de nuevos conocimientos, a partir del discurso producido por los participantes en la entrevista. Aquí, hablaremos de un proceso analítico-reflexivo puramente deductivo, pues fue precisamente este tipo de lógica, la que nos permitió generar conclusiones a partir de los relatos. De este modo, la información empírica fue descubierta en los discursos, posterior a su análisis.

Del mismo modo, se analizaron los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a los estudiantes pertenecientes a los cursos de 5° año Básico, respecto a la temática: “Motivación de los alumnos en relación a la asignatura Idioma extranjero: inglés”. Aquí, a diferencia de las entrevistas realizadas a los profesores participantes en este estudio, se les solicitó a los alumnos que cursan el 5° año de enseñanza Básica, responder una breve encuesta con el propósito de conocer la manera en la cual incidía la metodología utilizada por el profesor para la enseñanza del inglés como una segunda lengua, en la motivación que éstos presentaban a la hora de aprender. A su vez, esta herramienta de corte cuantitativo nos permitió obtener una visión más imparcial y objetiva en relación al grado de motivación generado en los estudiantes, a partir de las metodologías dispuestas para el aprendizaje del idioma.

Consiguientemente, se produjo la categorización de los datos obtenidos. **Rodríguez, Gil y García (1986)**, nos mencionan que “*la categorización constituye una importante herramienta en*



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

el análisis de los datos cualitativos y hace posible clasificar gradualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico". A partir de estas categorías, se realizó una codificación del texto, la cual corresponde al *"proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido"* (Bardin, 1986).

Finalmente, se realizó la vinculación entre las variables anteriormente señaladas, con el propósito de interpretar el trasfondo existente detrás de los discursos, pudiendo identificar en ellos, semejanzas y contrastes. *"Se deben analizar los relatos, actitudes y opiniones que aparezcan reiteradamente o comentarios sorprendidos, conceptos o vocablos que hayan generado algunas reacciones positivas o negativas"* (Boucher, 2003).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CAPÍTULO 7: RESULTADOS

7.1. METODOLOGÍAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO UNA SEGUNDA LENGUA

Establecimiento 1

Docente	Pregunta	Respuesta
Docente 1	1. ¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques utilizados para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?	Así como nombre técnico... mira te voy a contar un poquito más como en la práctica. Mira, en mis clases yo generalmente soy bien marcada en lo que respecta al inicio, desarrollo y el cierre. Entonces, siempre iniciando con una actividad de motivación porque me he dado cuenta de que ha dado mucho resultado motivar a los estudiantes, y que los estudiantes también puedan predecir de lo que se va a tratar la clase, es bien motivante, me gusta eso, me gusta que los alumnos traten de predecir. y qué saben sobre lo que estamos viendo. Y luego, en la parte del desarrollo ir más a lo profundo, a lo más pesado de la clase, y siempre con harto juego, eso me da bastante resultado. Usar sopas de letra, crucigramas, completar bastante, por ejemplo, cuando estamos viendo palabras de vocabulario, completar con las vocales perdidas y ahí ir completando, me resulta muy muy bien. También el trabajo grupal y las presentaciones orales; Ya sea durante la clase o como evaluación, pueden ser canciones, poemas, diálogos. Por ejemplo, en 5° básico vimos lo que es el restaurant, y ellos hicieron su propio menú en parejas, y presentaron su restaurant. Le pusieron nombre, llevaron hasta su plato preparado. Entonces así cosas prácticas e interactivas resultan mucho, y no me gusta irme tanto por el lado tradicional, porque si bien es más fácil para uno como docente, es más aburrido, no es eficiente, entonces es harto juego, canción, y cosas interactivas como lo que decía; los juegos, ya sean crucigramas, sopas de letras, que encuentren la palabra, pero sí cuando tenemos que ver gramática, trato de hacerlo lo más lúdico posible, pero cuesta, cuesta porque algunas veces los



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>niños entienden en español un poco de la gramática y en inglés... no sé, siento que muchas veces igual tengo que llegar a lo tradicional, pero yo me voy más por la metodología más del juego, más de predecir; de que ellos me den a mí la respuesta, y con hartoo refuerzo positivo. Hay que tratar de que ellos produzcan más que de reproducir. Si, por ejemplo, estamos viendo las rutinas, yo prefiero que ellos hagan su propia rutina, más que copiar una, entonces yo también me voy hartoo por ese lado, de que ellos produzcan.</p>
<p>Docente 1</p>	<p>2. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la metodología aplicada en el aula?</p>	<p>Les gusta bastante, y siento que yo también los he estado acostumbrando a eso, como los tomo de tan pequeñitos, yo ya los tengo acostumbrado a pasar adelante y hablar, aunque sea, no sé mímica, por ejemplo. Cuando vemos las profesiones, por ejemplo, yo hago a los niños pasar adelante, y los niños hacen la mímica de la profesión y los niños empiezan a nombrar y después te dicen cuál es, entonces son cosas tan pequeñitas, pero ya estamos estimulando al niño de que pase adelante, y pierda el miedo, porque el principal miedo de los niños es equivocarse, o decir una palabra mal, o de no estar seguro de cómo se pronuncia, y yo siempre les decía que lean, porque cuando hacíamos lectura o veíamos comprensión lectora, a ellos los hacemos leer, entonces yo me daba cuenta que no estaban acostumbrados a ese ritmo, y siento que soy yo la que los he ido acostumbrando. Uno tiene que motivarlos y estimularlos a hacerlo, entonces creo que a veces tengo que ir con mucha energía.</p>
<p>Docente 1</p>	<p>3. ¿Por qué le caracteriza esa metodología de enseñanza?</p>	<p>Primero, yo me pongo bastante en el lugar de los estudiantes, yo aprendí más de la forma tradicional y siento que no fue la más efectiva, porque cuando yo llegué a la universidad yo llegué en cero. Idioma y Fonética para mí eran fatales, porque una estaba acostumbrada a escribir, a mí me gustaba mucho el inglés y lo entendía bastante, la escritura; pero producir... ¿Por qué yo pongo tanto énfasis en eso?, porque a mí me costaba producir, entonces yo quiero que mis estudiantes puedan, ya si no es hablar algo fluido, puedan expresar alguna idea o escribirla, y también va junto de la mano con mi personalidad, porque yo soy más lúdica, sino me aburriría también. Estoy todo el rato parada, moviéndome, porque también hay que mantener el orden de la sala, porque si te das cuenta,</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		también las actividades más lúdicas, más entretenidas, también te provocan desorden, entonces si tú estás sentado, los niños se van a parar a preguntarte, entonces tu mejor te vas moviendo, y vas controlando de que no estén conversando, que estén trabajando, y así también participas con ellos. Entonces, por mi experiencia como estudiante desde niña, es lo que yo quiero lograr en ellos y también por mi personalidad, por eso uso esta forma de enseñar.
Docente 1	4. ¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y va más acorde con los lineamientos trazados por el MINEDUC en relación a los contenidos propuestos en sus planes y programas?	Yo creo que, también jugando, o haciendo cosas más entretenidas, uno también, no es como que está obligado, no es como, pucha que lata. Y hay que adaptarse a la tecnología, además, por ejemplo, cuando me tocan los niños de sexto, andan todos con teléfono, yo tenía que andar a cada rato “guarda el teléfono, guarda el teléfono”, entonces, si bien en el colegio son bien educados y bien respetuosos con las normas, yo ví que igual le podía sacar partido a esas cosas, entonces tuvimos que adaptarnos a los tiempos de ahora. Entonces por ejemplo, ya, en la clase estábamos viendo no sé, por ejemplo, un tiempo... un diálogo, ya, saquen el teléfono y grábense, entonces salían al patio, lo poníamos en audio y lo escuchábamos, entonces en vez de decirlo adelante, escuchábamos sus grabaciones, si, entonces, igual hay que adaptarse a la tecnología, a los tiempos de ahora, a los gustos de los niños, por ejemplo yo ahora en los power points, siempre trato de ir colocando de los monitos que yo cacho que más o menos les gustan. Entonces, siento que tenemos que estar nosotros como docentes igual, buscando lo que a ellos les gusta. Si a ellos les gusta o les interesa, van a poner atención, no se va a provocar tanto desorden y también va a ver mejor aprendizaje, además que lenguas extranjeras ya de por sí es una asignatura complicada para los niños.
Docente 1	5. ¿Los estudiantes se muestran atentos y motivados por aprender?	Sí, sí, definitivamente los chiquillos muestran una disposición distinta para aprender.
Docente 1	6. ¿Cuáles son las actividades atingentes a esta metodología que son	Los diálogos, por ejemplo, las presentaciones orales, pero que también involucren un poquito de lo que te decía delante con el restaurant o con partes de la casa, ellos dibujaron su propia casa y después la presentaron. Los bailes,



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

	<p>más efectivas al momento de realizar su clase?</p>	<p>por ejemplo, o por ejemplo con las emociones, una canción relacionada con las emociones y de acuerdo a la canción ellos van haciendo la emoción. Una vez también, relacionado con eso, vimos los emoticones, siempre adaptándome a lo que a ellos les pueda gustar, para que pesquen. Les encanta eso de las canciones, por ejemplo, el “<i>baby shark</i>”. O, por ejemplo, los juguetes, no sé, dibujar su juguete favorito y decir cuál es, ya es un logro para un niño de primero básico, por ejemplo. Lo que te decía igual, harta mímica, que los niños descubran lo que el otro está haciendo, también resulta bastante bien.</p>
<p>Docente 1</p>	<p>7. ¿En sus años de experiencia, ha existido alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?</p>	<p>Bastante, sobre todo desde el año pasado, y se nota que influye mucho también la dirección del colegio. Porque cuando yo entré había llegado una rectora nueva que era muy tradicional, muy estricta, muy rígida, muy normalista. Entonces, yo hacía lo que podía. Pero desde el año pasado, yo ya pude empezar a aplicar, como vi que el primer año dió resultado todo eso, lo que yo te contaba, de las lúdicas. Como hubo cambio de jefe. El nuevo jefe estaba más abierto a este tipo de metodologías. Y por ejemplo, me dí cuenta, de que los profesores más antiguos, estaban acostumbrados a los métodos más tradicionales, entonces como el año pasado llegaron varios nuevos, que son con los que yo más me junto, entonces con ellos siempre han sido nuevas ideas, así más como yo, por eso yo creo vamos bien, a veces compartimos ideas, intercambiamos, y se empezó a trabajar desde el año pasado más así, con reuniones por área, y sabes que ha dado muy buenos resultados porque, incluso los que yo te decía que eran como más antiguos, han compartido y han llegado a un consenso sobre cómo trabajar, qué actividades hay que hacer, entonces sí se ve una evolución primero personal, pero también de colegio.</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 2

Docente	Pregunta	Respuesta
Docente 2	1. ¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques utilizados para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?	Uno de los métodos que es más común para la enseñanza del inglés es el Natural Approach o el enfoque natural. Si partimos de la base que los estudiantes es la primera vez que están aprendiendo el idioma o familiarizándose con él, este método permite contextualizar la enseñanza a los estudiantes y conectarse con su método de aprendizaje.
Docente 2	2. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la metodología aplicada en el aula?	A esta metodología los estudiantes reaccionan de forma positiva, ya que logran conectarse con la adquisición, logran perder el miedo, debido a que muchos estudiantes están con una predisposición negativa por que les cuesta o porque es difícil, pero con este método que es más natural para ellos se motivan a aprender.
Docente 2	3. ¿Por qué le caracteriza esa metodología de enseñanza?	Comienzo con este método, como lo dije anteriormente porque permite contextualizar a los estudiantes con el aprendizaje del idioma, este método crea un ambiente de seguridad y propicio para que el estudiante desarrolle habilidades propias del inglés, son los estudiantes quienes van descubriendo el uso del idioma.
Docente 2	4. ¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y va más acorde con los lineamientos trazados por el MINEDUC en relación a los contenidos propuestos en sus planes y programas?	Para comenzar a enseñar el idioma a estudiantes que no tiene noción o no han tenido un acercamiento al idioma es una metodología básica para comenzar, como se realiza con estudiantes no lectores en pre-básica, donde uno debe motivar a los estudiantes a familiarizarse con el idioma, adquirir vocabulario y contenido, además destacar que esta metodología debe complementarse con otras e ir variando según el avance en el aprendizaje del estudiante.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

<p>Docente 2</p>	<p>5. ¿Los estudiantes se muestran atentos y motivados por aprender?</p>	<p>Claro, los estudiantes se muestran con una disposición positiva, al no ser una metodología invasiva o compleja logra que los estudiantes de una forma lúdica logren estar más atentos en clases, a participar e interactuar en clases o entre pares.</p>
<p>Docente 2</p>	<p>6. ¿Cuáles son las actividades atinentes a esta metodología que son más efectivas al momento de realizar su clase?</p>	<p>Las actividades que son efectivas o características a este método es el uso de flashcards, participación el role-play, group activities que son efectivas para que el estudiante interactúe y use el idioma, y reitero estas actividades lúdicas tiene una mayor incidencia en un aprendizaje significativo.</p>
<p>Docente 2</p>	<p>7. En sus años de experiencia, ¿ha existido alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?</p>	<p>Claro que la experiencia en el aula incide en tener una visión distinta de las metodologías, los distintos tipos de aprendizaje en los estudiantes hacen que uno innove en estrategias y que uno se adecue a los estilos de aprendizajes, como lo expuse anteriormente las metodologías deben ir complementándose entre sí según el avance en el aprendizaje de los estudiantes.</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 3

Docente	Pregunta	Respuesta
Docente 3	1. ¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques utilizados para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?	<p>La metodología utilizada es la tradicional. Está enfocada a desarrollar las cuatro habilidades de acuerdo al Currículum Nacional y a lo estipulado por la Unidad Técnico-Pedagógica. La enseñanza está enfocada en dos aspectos:</p> <p>Primero: adaptación del material utilizado de acuerdo a la realidad en la que viven (problemas de su entorno inmediato, temas de su interés). El material impreso generado corresponde a lo trabajado en clase sólo para ese curso. No se vuelve a utilizar el mismo material nunca más porque los cursos son únicos y particulares. Ha habido quintos básicos en los cuales se pudo entregar los contenidos sin mayores inconvenientes. Pero por otro lado ha habido quintos básicos con muchas limitaciones y situaciones extremas (cursos con problemas disciplinarios o con un alto porcentaje de alumnos integrados, en una ocasión la mitad del curso requería apoyo especial que nunca llegó en la asignatura de inglés).</p> <p>Segundo: flexibilidad de metodologías y de las evaluaciones de acuerdo a las características e intereses del curso (se les da a elegir). Estos cambios obedecen a un objetivo pedagógico, esto es, favorecer la toma de decisiones en equipo; mejorar la convivencia en el aula; analizar los resultados de su accionar, fomentar la creatividad; fortalecer la seguridad y la autoestima de los alumnos(as).</p>
Docente 3	2. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la metodología aplicada en el aula?	<p>Las reacciones son tan diversas como las características de los alumnos. Aquellos alumnos entusiastas y deseosos de aprender representan alrededor del 25 % de la clase. Existe otro 25 % que no participa en nada (no desean aprender, no logran conectar con las actividades por más variadas que sean) y la media del curso entra en el rango de alumnos que</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>les cuesta mucho y que sólo comprenden los aspectos más básicos de los contenidos (vocabulario o ideas generales).</p> <p>La mayoría de los estudiantes de 5° año no tiene las competencias mínimas para expresarse en español. Les cuesta exponer ante sus compañeros, no comprenden audios ni en español ni en inglés. Tampoco pueden comprender textos por más simple que éste sea. A veces ni siquiera con el apoyo de la Profesora (de la asignatura que sea).</p>
<p>Docente 3</p>	<p>3. ¿Por qué le caracteriza esa metodología de enseñanza?</p>	<p>En primer lugar, la mayor parte de los alumnos de 5° básico a quienes les he realizado clase están condicionados por un modo de trabajo y un modo de permanecer en la clase heredado desde Primer Ciclo donde se les enseñan que las normas de la clase corresponden a la rigidez, el silencio, el obedecer, la poca autonomía para realizar trabajos lo que no les permite pensar, analizar, comparar, relacionar, atreverse a hacer cosas. Como resultado de las prácticas de otros colegas es difícil hacer el cambio en 2° ciclo. Siempre hubo una voz que los estuvo guiando, pero no saben qué hacer cuando deben buscar respuestas por sí mismos. Aprender un segundo idioma requiere un cambio en la estructura mental que viene dado por la autorregulación del alumno y de sus propias motivaciones. Los alumnos tienden a rendirse fácilmente. Cuando no entienden algo se bloquean y no participan. Así no mueven las redes neuronales que les facilita el aprendizaje. Ya les cuesta mucho en las asignaturas en español, donde requieren mucho apoyo (de hecho, hay muchas profesoras de Integración en las salas, pero nunca ha habido ninguna en una de las asignaturas que requiere mayor apoyo por sus características particulares y complejas) no es extraño entonces que no puedan pasar al siguiente nivel.</p> <p>En segundo lugar, el colegio no contaba con los implementos mínimos para enseñar un segundo idioma, este requiere trabajar las cuatro habilidades, pero es difícil cuando no se tienen ni siquiera una radio para un audio o un computador para mostrar videos o presentaciones. Nunca llegó una radio</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>o un parlante. Hace dos años recién llegaron datos para cada sala de clase, pero el sonido ya está malo. Aparte de este problema, hay que lidiar con el ruido ambiente porque la cancha está fuera de las salas. En las tardes hay ensayo de banda y clases de Educación Física (música, golpes de pelota en las puertas, otros sonidos).</p> <p>Esto hace imposible que un profesor de inglés de instrucciones y que le entiendan, o que se pueda escuchar un audio o ver una presentación sobre todo en la tarde cuando los alumnos ya están cansados y desean ir a casa.</p> <p>En tercer lugar, las clases de inglés quedan siempre cerca del mediodía o después de almuerzo, siempre se les da los bloques completos a las asignaturas más importantes (las que rinden SIMCE) esto porque son menos horas a la semana y las colocan donde hay horas vacías (como de relleno).</p>
<p>Docente 3</p>	<p>4. ¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y va más acorde con los lineamientos trazados por el MINEDUC en relación a los contenidos propuestos en sus planes y programas?</p>	<p>Porque es a la que están acostumbrados los alumnos debido a las prácticas de los demás colegas. El establecimiento sólo tiene alumnos receptivos (salvo excepciones obviamente) pero en su mayoría los alumnos no saben qué hacer cuando se les plantea un problema que ellos deban resolver, no reconocen conceptos y presentan escasas habilidades creativas. Están acostumbrados a lo mismo. Se ha intentado hacer cosas diferentes pero el resultado es negativo. No se pueden obtener logros de forma aislada. Es necesario abordar este tema como equipo. No se logrará nunca un avance en el aprendizaje del idioma inglés si los colegas no comprenden la importancia que éste tiene. La metodología implementada es la más efectiva en cuanto a la aceptación y trabajo de los alumnos, pero no es la más indicada para la enseñanza de un segundo idioma. Falta mucho.</p>
<p>Docente 3</p>	<p>5. ¿Los estudiantes se muestran atentos y motivados por aprender?</p>	<p>En general es un porcentaje mínimo el que gusta de trabajar y aprender inglés. Pero también se debe mencionar que ha habido dos 5° básicos realmente muy buenos. Eran cursos con alumnos de características muy especiales. Tenían todo un nivel de pensamiento crítico que les permitía</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>comprender y adaptarse perfectamente a una clase de un segundo idioma. Se pudo pasar casi todo el contenido de inglés de 5° básico y absorbieron un gran porcentaje del inglés que tienen hoy. Otro aspecto a destacar de acuerdo a la pregunta es que algunas habilidades los motivan más que otras. Por ejemplo: si deben decir un diálogo no lo harán jamás porque les da vergüenza y porque no practican. Sin embargo, si deben repetir en grupo lo que pronuncia la profesora, eso sí les gusta. En general están acostumbrados a actuar de forma mecánica más que creativa o reflexiva. Les llama la atención todo lo visual pero solo a las imágenes no a lo que se escucha o lo que se puede leer en las presentaciones. Pueden estar 45 minutos observando una imagen y una oración, pero no responderán nada respecto a la oración.</p>
<p>Docente 3</p>	<p>6. ¿Cuáles son las actividades atingentes a esta metodología que son más efectivas al momento de realizar su clase?</p>	<p>Todo lo realizado en clase se resume en una guía corta (la mitad de una hoja de oficio o, a lo sumo, la mayor parte de una hoja de carta) con la finalidad de realizar la metacognición utilizando las cuatro habilidades: auditiva (los alumnos escuchan el vocabulario, las ideas, las oraciones utilizadas en la clase a través de la voz de la profesora); oral (pronuncian cuando sea necesario, así van internalizando las palabras); lectura (los alumnos leen lo que están escuchando) y, finalmente, escritura (van completando ejercicios o trabajan oraciones de diferente manera). Esta guía se pega en el cuaderno. En 5° básico todavía los Apoderados revisan los cuadernos de sus hijos. Este simple hecho deja conforme a los Apoderados quienes pueden visualizar de algún modo el trabajo que se hace en la asignatura y monitorear el desempeño de sus hijos en clases de inglés. En una oportunidad dos apoderadas se molestaron y dijeron en una reunión que la profesora de inglés “manda guías y guías no más, nunca usa el libro y nosotras mandamos todos los días a los niños con los libros de inglés”. Se visitó a las Apoderadas en reunión del curso y se explicó todo lo que implica llegar a ese producto.</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>1. Sería muy fácil trabajar con el libro, pero: ¡los alumnos no traen los libros!</p> <p>2. Es más difícil trabajar con los libros que con una guía. Se les preguntó si podrían ayudar a sus hijos con la tarea de inglés directamente del libro: La mayoría respondió que no los pueden ayudar, porque no saben inglés y no entienden las instrucciones.</p> <p>3. Se les hizo comprender la importancia de valorar el esfuerzo de la profesora: La tinta, la hoja y la impresión es de voluntad propia. Es un esfuerzo extra que se hace por sus hijos(as).</p> <p>4. La guía que va pegada en el cuaderno, se hace en clases con ayuda de la profesora. Si el alumno la tiene incompleta, fue porque no trabajó.</p> <p>5. Siempre es preferible hacer algo para que aprendan. Por más extraño, inútil, incomprensible que esto parezca, es mejor que hacer nada.</p> <p>6. La guía de metacognición, puede ayudarlos a estudiar. Se pregunta eso en la prueba.</p>
<p>Docente 3</p>	<p>7. En sus años de experiencia, ¿Ha existido alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?</p>	<p>Sí, se ha ido variando de acuerdo a las características de los alumnos. Se utilizan presentaciones con imágenes con movimiento y hay mayor uso de color. Las guías se han ido acortando y tienen cierto formato definido. Son breves pero concisas. Se destacan por el color. En 5º todavía se pregunta por los colores para reforzar adjetivos. Se les permite el movimiento en clase. Se invita a bailar cuando se enseña una canción. También se invita a actuar si deben decir algún diálogo. Esto ha resultado bastante bien. Algunos grupos hasta se visten para actuar. Depende de la motivación de los estudiantes. Cuando se trata de ser creativos se les da las instrucciones generales, pero si pueden innovar se les da plena libertad. Es increíble cómo captan el interés de los otros compañeros. Se les plantean situaciones de su entorno cotidiano. Dependiendo del contenido. Tienden a responder más que si se les pregunta por otras ciudades del país o de otros países. No saben nada de otros lugares. No ven ni escuchan noticias. Desconocen</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>totalmente lo que hay fuera de su ciudad. No relacionan lo que ven en los juegos o en las películas con el contenido que se quiere pasar en la clase de inglés. Por ejemplo: a pesar de haber sido tema mundial por varios meses en las noticias, un día se les preguntó qué era Caracas y dónde quedaba, no supieron responder. En otra oportunidad se les preguntó por la estatua de la Libertad y no supieron lo que era ni dónde quedaba. Y eso que la ven todo el tiempo en las películas. Por eso la pregunta es ¿Qué es lo que realmente ven? ¿Por qué no pueden hacer la relación? Se les ha cambiado el trabajo individual por el grupal. En ocasiones se les da a escoger las evaluaciones del semestre. Al igual que los contenidos que se deben evaluar.</p>
--	--	---



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 4

Docente	Pregunta	Respuesta
Docente 4	1. ¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques metodológicos para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?	<p>En un mundo tan globalizado y digital el video capta al tiro al estudiante, osea hoy en día yo te hablo desde mi experiencia personal, que, en el inicio de la clase, si no colocas un video motivador, no vas a tener al noventa y tanto por ciento de los cabros atentos, ¿me entiendes? Por ejemplo, yo en todas mis clases de inglés, es sagrado mi computador, porque todas las salas tienen datos. Entonces tú llegas a la clase, presentas el tema, ya, activación de conocimientos previos, no ves que son 3 indicadores en una clase de inicio, ¿qué va a ser lo que va a motivar a los cabros en mi actividad de inicio? La clase tú sabes que es inicio, desarrollo y cierre, entonces si en el inicio tú no captas al estudiante, porque hay una teoría también en inglés que habla del income, el output, es decir, si no los enganchas al tiro, en la clase que tú vas a hacer, vas a tener sólo al 50% de los cabros poniendo atención, por lo tanto, no va a ser efectivo. Por lo tanto, yo por eso ocupo mucho el enfoque audiolingual, que es un enfoque en el que yo presento la actividad y los engancho. La otra vez yo estaba viendo modal verbs, y presenté un extracto cortito de Los Simpsons o el fragmento de una película, de los Avengers, porque todo lo que tú tengas, lo tienes que llevar al contexto, y por eso, hay algo que se critica mucho a los profesores, que enseñan, pero no saben el gusto e intereses de sus estudiantes y ahí tú nunca vas a poder engancharlos, y si no los enganchas, por más que tengas libros y libros en tu cabeza, no te sirve. Por eso para mí el enfoque audiolingual, es el que más me acomoda para todos los cursos. Para todos los cursos ocupo ese enfoque, porque capto la atención del estudiante, y puedo después llegar al contenido.</p>
Docente 4	2. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la	<p>Primero, ellos reaccionan de muy buena manera, porque capto la motivación de ellos, los engancho en la sala de clases, y en este método</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

	metodología aplicada en el aula?	audiolingual generalmente yo ocupo videos, toda la parte visual, lingüística, que el niño lo asimile bastante bien, no solamente en el principio de la clase, tú también lo puedes ocupar en el desarrollo o incluso en el cierre, pero en general yo lo ocupo bastante, porque los niños se sienten bastante bien y activan conocimiento, asocian, y eso es muy importante, sobre todo que en el niño hay que desarrollar las habilidades receptivas, receptive skills, las reciben produciendo.
Docente 4	3. ¿Por qué le caracteriza esta metodología de enseñanza?	A nivel general, yo ocupo esta metodología por experiencia. Yo creo que los años que llevo, bueno yo ya llevo diez años trabajando, he ido aprendiendo de que hay enfoques y estilos de aprendizaje que mis estudiantes lo asimilan y lo comprenden mejor de una forma. Por lo tanto, ¿Cómo me caracterizó a mí? Me caracterizó primero por la realidad de mis estudiantes y porque a través de esa realidad, yo pude realizar este método, porque hubo un tiempo en el que yo trabajaba en el campo, y en el campo no habían datas, entonces ahí tenía que ocupar el TPR, entonces va a depender primero del contexto, y eso me caracterizó, de acuerdo al contexto en el que enseñé clases.
Docente 4	4. ¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y va más acorde con los lineamientos trazados por el MINEDUC en relación a los contenidos propuestos en sus planes y programas?	Porque en mi experiencia, los chicos reaccionan muy bien a esa metodología, y de esa forma además me aseguro de que efectivamente están aprendiendo los contenidos planteados. Y ¿cómo yo me cerciuro de eso? fácil, como te lo decía antes, a través de la metacognición y retroalimentación, que se hace en el cierre de la clase, eso avala lo que yo estoy haciendo en la sala.
Docente 4	5. ¿Los estudiantes se muestran atentos y motivados por aprender?	Sí, totalmente. Con la metodología audiolingual que yo ocupo con los estudiantes, en ellos se refleja altiro el cambio. Por algo es la que más utilizo, en comparación con el Natural Approach, TPR, la parte gramatical-



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>vocabulario, porque al final todo está englobado. Cuando hay especialistas que dicen, no que este método... tú no puedes enseñar sólo gramática en una clase, eso es falso. Por más que te diga un especialista oye, pero esto está comprobado, según la neurociencia, la parte psicolingüística, pero tú estás trabajando con 44 cabecitas, osea piensa tú lo que hay en cada cabecita de ese niño, osea trabajar sólo la parte gramatical en una clase, hay muchos niños que no les va a llamar la atención, ¿la trabajamos? sí, pero siempre en complemento de las 4 habilidades, eso siempre tiene que estar. Por eso a mí este método, este enfoque, los niños lo valoran bastante y se motivan, de hecho, ellos lo comentan en sus casas, porque nosotros también tenemos que ser partícipes en la familia, ellos dicen: ¡mamá! el teacher nos mostró el fragmento de la película tanto, tanto. ¿Y por qué te mostró eso? Me lo mostró porque estábamos trabajando el pasado continuo.</p>
<p>Docente 4</p>	<p>6. ¿Cuáles son las actividades atinentes a esta metodología que son más efectivas al momento de realizar su clase?</p>	<p>Mira, las actividades que mejor resultan, de acuerdo a este criterio, es que los niños, una vez que ellos observan, que a ellos una vez se les dé la actividad, sean capaces de producir, ¿me entiendes? entonces, de ese método pasamos al tiro a un enfoque más comunicativo. Actividades sobre todo en la parte grupal, actividad grupal, porque tú hoy en día estás obligado a desarrollar los valores, y los valores la mayoría de las veces, hay que trabajarlos en forma grupal, que es fundamental, ya, no exponer tanto a los niños en forma individual, sobre todo hoy en día que tenemos muchos niños con necesidades educativas especiales, sí, hay que prepararlos desde chiquititos y desarrollar la autonomía y que sean capaces, pero, al principio hay que tenerlos en grupo, y de ahí uno los hace pasar adelante, que puedan exponer y todo. Actividades como trabajo grupal, exposición de disertaciones, obras teatrales, canciones, son lo que más a los niños les llama la atención.</p>
<p>Docente 4</p>	<p>7. En sus años de experiencia, ¿ha existido</p>	<p>Sí, totalmente, osea esa pregunta, si alguien te dice que no, es porque la persona no merece, o no está facultado para ser profesor, todos tenemos que</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

	<p>alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?</p>	<p>partir por el principio de innovación. Todo profesor se tiene que innovar. Aquí las prácticas antiguas, que antes yo lo hacía así, eso ya no corre hoy en día, por más que te lo diga un profesor de 50 años, porque la realidad es otra, no es necesario decirlo porque tú ves cómo está la situación hoy en día, cómo ha cambiado Chile, qué va a pasar más adelante, el profesor tiene que ser innovador. Esto de las mismas plataformas que el profesor no tenía ni idea de cómo ocuparlas.</p>
--	--	--



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 5

Docente	Pregunta	Respuesta
Docente 5	1. ¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques utilizados para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?	Una mezcla entre el método audio- lingual y el enfoque comunicativo.
Docente 5	2. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la metodología utilizada en el aula?	Relativamente bien. Los primeros años en que ejercí como docentes con ellos fue un poco difícil debido a que sólo tenían inglés desde Quinto básico, y ellos se sentían un poco frustrados al no entender diálogos pequeños. Eso fue mejorando a medida que yo fui mejorando mi metodología.
Docente 5	3. ¿Por qué le caracteriza esa metodología de enseñanza?	Porque creo que, para lograr un aprendizaje significativo, los estudiantes deben sentir que lo que están aprendiendo pueden aplicarlo a situaciones reales (cuando conocen a alguien de otra nacionalidad, cuando interactúan en juegos, etc).
Docente 5	4. ¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y va más acorde con los lineamientos trazados por el MINEDUC en relación a los contenidos propuestos en sus planes y programas?	Los contenidos actualmente son mayoritariamente temáticos. Encontramos poco enfoque gramatical, por lo que las actividades basadas en frases y palabras de uso común sobre un tema son suficientes para abordar los contenidos. Sin embargo, cuando lo creo necesario si enseño un poco de gramática, sólo que siempre con el enfoque comunicativo presente, siempre recordándoles que nuestro objetivo es lograr comunicar una idea o pensamiento de forma adecuada.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

<p>Docente 5</p>	<p>5. ¿Los estudiantes se muestran atentos y motivados por aprender?</p>	<p>No siempre.</p>
<p>Docente 5</p>	<p>6. ¿Cuáles son las actividades atinentes a esta metodología que son más efectivas al momento de realizar su clase?</p>	<p>Las actividades grupales donde hacen preguntas, se hacen encuestas entre ellos, o hacemos juegos de roles.</p>
<p>Docente 5</p>	<p>7. En sus años de experiencia, ¿ha existido alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?</p>	<p>Si. He sabido pulir mi metodología y adaptarme a la variedad de estudiantes que fluye cada año. Al comienzo fue realmente muy difícil, e incluso muchas veces con tal de mantener un orden utilicé un enfoque más gramatical. Pero he sabido mejorar mis métodos de enseñanza para lograr llegar al enfoque que creo más beneficioso.</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 6

Docente	Pregunta	Respuesta
Docente 6	¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques utilizados para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?	TPR (Total Physical Response) y Enfoque Comunicativo.
Docente 6	¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la metodología utilizada en el aula?	Bastante bien.
Docente 6	¿Por qué la caracteriza esa metodología de enseñanza?	Mi tesis fue en relación a esta metodología, por lo tanto, aprendí bastante bien a ejecutarla y al obtener respuestas positivas por parte de mis estudiantes, la hice parte usual de mi forma de enseñar.
Docente 6	¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y va más acorde con los lineamientos trazados por el MINEDUC en relación a los contenidos propuestos en sus planes y programas?	La verdad es que uno acomoda los lineamientos relacionados a contenidos, a su práctica docente. Lo importante es adecuarse a la mejor forma en la que los estudiantes aprenden, y desde ese punto, preparar una clase con lleva tiempos versátiles para cada una de las formas de aprendizaje predominante.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

<p>Docente 6</p>	<p>¿Los estudiantes se muestran atentos y motivados por aprender?</p>	<p>Si, cuesta bastante, pero ya logrando su atención, trabajan bien.</p>
<p>Docente 6</p>	<p>¿Cuáles son las actividades atingentes a esta metodología que son más efectivas al momento de realizar su clase?</p>	<p>La utilización de objetos reales que manipulan.</p>
<p>Docente 6</p>	<p>En sus años de experiencia, ¿ha existido alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?</p>	<p>De hecho, esta es la preponderante, no obstante, como mencioné más arriba, la metodología que utilizo se adecúa a mis estudiantes.</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 7

Docente	Pregunta	Respuesta
<p>Docente 7</p>	<p>1. ¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques utilizados para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?</p>	<p>A ver, primero, tengo que serte súper honesto, la palabra metodología pa mí, en mi mente, no tiene una definición clara o un marco, como para decir esto es una metodología, esto es un enfoque, esto es una estrategia, porque mi formación en ese aspecto fue mala, osea, cuando hablamos de metodología en lingüística aplicada, fue horrible, de verdad que fue mala, y los ramos de educación igual. Cuando se enseña vocabulario, uso harto el TPR, pero, por ejemplo, en general en las clases que yo preparo, el enfoque siempre es en la habilidad. A ver, yo siempre enseñé la habilidad y dentro de la habilidad enseñé la gramática y enseñé el vocabulario de forma implícita, nada de forma inductiva, entonces mi enfoque es siempre desarrollar las habilidades del inglés, porque yo considero que los errores gramaticales o los errores de vocabulario, no siempre interfieren con la comunicación, y lo dice también Jeremy Harmer, lo importante es hacer una clase orientada a la habilidad. Lo que nosotros aprendimos teóricamente, y yo lo he puesto en práctica por varios años, es que tú dentro de una unidad, vas progresando desde las habilidades receptivas, hasta las habilidades productivas. Ahora, si yo tuviese que elegir una, yo me quedo con la traducción de una frase desde el español al inglés o viceversa, porque resulta muy bien, pero no necesariamente en aspectos gramaticales en sí, porque, por ejemplo, el otro día estábamos viendo una lección con el 5° Básico del There is/There are y en español nosotros no tenemos palabras para expresar existencia en plural y en singular, nosotros sólo tenemos una que es “hay”. Entonces, en esos casos, yo me doy cuenta de que la habilidad está por sobre el tema gramatical, porque se entiende que el alumno a través de la escritura va a expresar lo que dice esa oración, no que cada palabra tenga un significado en otro idioma, sino que lo interpreta en general.</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

<p>Docente 7</p>	<p>2. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la metodología utilizada en el aula?</p>	<p>Les cuesta, les cuesta bastante, porque están acostumbrados a hacer ejercicios gramaticales, a ser mecánicos, a memorizar una regla gramatical, entonces les cuesta aplicar, les cuesta juntar todo y aplicarlo en la habilidad.</p>
<p>Docente 7</p>	<p>3. ¿Por qué lo caracteriza esa metodología de enseñanza?</p>	<p>Porque encuentro que es un desafío, y eso me gusta, me gusta desafiar a mis alumnos, que sea algo que tengan que pensar, me gusta ser un agente de cambio en el sistema de educación. Y además aplican, osea, si yo por ejemplo pongo una tablita implícita con la regla gramatical y les pido que completen el ejercicio, eso no me dice a mí si están aplicando de verdad, pero si yo les pido, después de que leamos un texto, que ellos extraigan las enseñanzas de un contenido gramatical, y que lo hagan ellos, no que yo se los muestre, y después les pido que ellos traduzcan, eso es aplicación neta, cansa mucho, es muy tedioso pal profe preparar una clase así, pero me gusta.</p>
<p>Docente 7</p>	<p>4. ¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y va más acorde con los lineamientos trazados por el MINEDUC en relación a los contenidos propuestos en sus planes y programas?</p>	<p>Bueno, los planes y programas te piden que el enfoque sea comunicativo, en la descripción de los planes y programas hay una sugerencia metodológica, y esa sugerencia metodológica te pide que el enfoque esté centrado en la habilidad, y no necesariamente en el vocabulario o en la gramática, y porque mi experiencia en los distintos colegios me ha enseñado que funciona esta metodología de traducción.</p>
<p>Docente 7</p>	<p>5. ¿Los estudiantes se muestran atentos y motivados por aprender?</p>	<p>Funciona sí, pero igual cuesta motivarlos porque se frustran rápidamente, porque ya están acostumbrados a una metodología de trabajo, y llega este profesor cierto, a cambiarles toda la estructura, entonces se frustran, pero yo creo que, con buenas estrategias de motivación, esto funciona y sí, se ven atentos y motivados a aprender, y ellos se dan cuenta también de que están aprendiendo.</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

<p>Docente 7</p>	<p>6. ¿Cuáles son las actividades atingentes a esta metodología que son más efectivas al momento de realizar su clase?</p>	<p>Una vez, les pedí que reprodujeran un diálogo. Estábamos viendo speaking, y estábamos poniendo énfasis en algunos aspectos de la pronunciación. Yo les dí el diálogo y estábamos practicando solamente pronunciación y algunos sonidos del inglés. Pero, este diálogo, que tenía varios intercambios, tenía algunas oraciones en español de algunos contenidos que habíamos visto. Entonces, por ejemplo, de repente había una oración en inglés que ellos tenían que decir, y el otro compañero leía la oración que le correspondía en español, pero la tenía que traducir al inglés. Y en otras ocasiones, el sujeto A tenía que decir las oraciones en inglés, traducirlas en el momento, y el sujeto B las decía, osea estaban como mezclados.</p>
<p>Docente 7</p>	<p>7. En sus años de experiencia, ¿ha existido alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?</p>	<p>A ver, aquí me voy a explayar. Siempre escuché que las clases de didáctica eran muy utópicas, muy idealistas, que eso era imposible de implementar en el aula y yo antes de salir de la universidad, ahí tuve la oportunidad de trabajar en un colegio x, y ahí trabajé prácticamente sólo, porque ahí no había departamento de inglés, no había ningún lineamiento general para la asignatura, entonces trabajé sólo, y trabajé todo el año, en lo que me habían enseñado en la universidad. Me refiero a orientar las clases en una habilidad, cosa que muchas veces los textos o las planificaciones sugeridas no venían así, entonces trabajé todo el año orientado en la habilidad, hacíamos ejercicios de la habilidad, hacíamos ejercicios para aplicar, ejercicios de traducción para yo verificar si los alumnos habían aplicado el contenido, y fue muy, muy cansador, pero ví un progreso súper importante en varias áreas. En el área académica de los alumnos, en el área motivacional, en el área afectiva, de todo tipo. Además, yo tenía el tiempo, las ganas y la energía para invertir mucho tiempo en preparar una clase así de difícil, pero, resultó, de verdad que resultó. A fin de año los chiquillos estaban motivados, querían que yo siguiera con ellos, escuché muchas veces “a mí no me gustaba el inglés, pero ahora entiendo el inglés y me gusta”, y eso de verdad que, en alumnos de ese tipo, con problemas</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>socioeconómicos, es fuerte escucharlo. Entonces mi formación fue ajustada a la realidad de alguna forma, pude aplicar lo que me enseñaron en la universidad, no es utópico, no es idealista, sino que se puede hacer, entonces en cuanto a metodología como ví que funcionó lo volví a aplicar en diferentes cursos y en diferentes colegios de todo tipo y todavía sigue funcionando muy bien, osea, es una metodología que sea adapta bastante bien a las necesidades de mis estudiantes.</p>
--	--	--



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 8

Docente	Pregunta	Respuesta
<p>Docente 8</p>	<p>1. ¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques utilizados para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?</p>	<p>Yo creo que sería así un mixture, pero así brígido entre un communicative approach y un poco de algo que tenga que ver como con tu identidad como ser humano o persona primero y luego con el ente que está adquiriendo un segundo idioma. En el contexto en cual yo me desempeño actualmente como docente está la variable en la cual nosotros tenemos docencia y co-docencia, en la cual siempre hay dos docentes de inglés por cada uno de los cursos que tenemos a cargo, donde se trabaja por desarrollo de habilidades específicas del inglés, es decir, las receptivas y las activas: reading, writing, listening y speaking, en tandas de 45 minutos. Ahí yo soy el docente que trabaja en básica junto a otra colega y mi colega se dedica específicamente a trabajar las habilidades pasivas del lenguaje, mientras que yo me dedico específicamente a desarrollar las habilidades activas del lenguaje, la producción oral, escrita, y esto ya es una parte más autónoma; yo enfoco mi metodología de enseñanza primero, en el desarrollo de la perspectiva o mentalidad crítica. y luego soy un personaje que hace clases de una segunda lengua para mis estudiantes; pero antes que ser eso, soy una entidad del desarrollo del pensamiento crítico, básicamente porque mis convicciones como profesor van en cuanto a lo académico, en el desarrollo de habilidades y herramientas que apuntan a esta adquisición del pensamiento crítico como tal, ya sea resolución de problemas, argumentación, un montón de otras cosas, y a través del inglés, como el inglés no es una asignatura tan cerrada, te entrega una gran versatilidad en cuanto a temas, en cuanto a contextos, en cuanto a unidades, un montón de cosas; si te da para poder hacer este link entre el desarrollo del pensamiento crítico y el inglés, entonces, al ser yo una persona que está encargada a enfocarme al desarrollo de estas habilidades activas del inglés, puedo hacer este “fostering”, agregándole</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

		<p>estas pequeñas pinceladas del desarrollo del pensamiento crítico, entonces, sería un poco del communicative approach al momento de desarrollar la habilidad, a tal punto de que tu léxico ya está completo y ahora pum, llegamos a la hora de producir, llegamos a la hora de poder hacer pequeñas acciones que step by step van creando una confianza, una identidad como hablante; que eso es súper importante, en su contexto local, Chillanejo cachai, no puedo yo sacarlos de ese contexto para esperar que este sea un hablante de inglés, para nada, el enfoque que tiene el colegio es que sea capaz de comunicarse en un perfecto inglés y sea un aporte desde lo cognitivo más que de lo lingüístico. Entonces este colegio me da esa chance de la cual estoy súper agradecido y me entrega también la confianza para seguir implementando cosas innovadoras donde sí o sí comparo mis resultados en mis antiguos trabajos y en cuanto a motivación, rendimiento, a constancia en el aprendizaje del idioma, he tenido muchos mejores resultados.</p>
--	--	--



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

<p>Docente 8</p>	<p>2. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la metodología utilizada en el aula?</p>	<p>Lo pondría en el parámetro de disponibilidad para seguir aprendiendo, porque estoy siendo consciente de que esto está resultando; como que esta chance de poder enseñar de esta forma, les da la oportunidad a ellos para imaginarse dentro de una sola clase en escuchar inglés y entender un poco, en leer inglés y entender un poco, de tener que escribir algo y hacerlo más conscientemente, y en hablar en inglés dentro de la misma clase, segmentos pequeños aunque sea, entonces la autoconfianza aumenta un montón; aumenta mucho, la predisposición hacia los trabajos en la asignatura lógicamente también se incrementa por parte de los estudiantes, pero la predisposición a trabajar bien en la asignatura aumenta mucho, y en el sentido de competencia, pero también de ser escuchado como un personaje, como una persona, como una entidad, no como un estudiante. Por ejemplo, al hacer mi clase yo pongo en la pizarra una quote en la que yo estoy buscando que ellos hagan un debate, que se llaman critical thinking quotes, y hay temas súper controversiales, temas muy controversiales que quizás no todos los profesores someterían a alumnos de 5° Básico o 4° Básico a conversar, sin embargo, yo lo tomo, lo adapto y hago que ellos se expresen, es una actividad que se llama 4 corners, donde hay 4 sombreros en la sala que yo trabajo. Hay uno que es el strongly agree, strongly disagree, agree and disagree; entonces van como ubicándose para poder responder ciertas posturas en base a un tema que yo pongo. Y ahí aprenden de inmediato la estructura que tiene que tener una opinión, por ejemplo, in my opinion, from my perspective, in my point of view, pienso que... because..., y eso ayuda harto. La perspectiva cambia, la recepción es positiva porque es algo no tan rudimentario ni tan fome.</p>
------------------	--	---



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

<p>Docente 8</p>	<p>3. ¿Por qué lo caracteriza esa metodología de enseñanza?</p>	<p>Yo le atribuiría esto como a tres factores básicos. Primero porque soy una persona muy inquisitiva, una persona que cuestiona mucho, que desarrolló su curiosidad en muchas facetas. Segundo, lo compararía con la experiencia que tuve de poder finalizar mi carrera en el extranjero, de poder terminar mi carrera allá, osea, esa vuelta de rosca que te da la oportunidad de viajar afuera, onda la persona que se fue nunca más regresó, llegó otra persona. Y otra muy crucial, es que fui attendant a unas conferencias donde hablaban del pensamiento crítico, y mi tesis la basé en base a desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, porque me parecían súper interesantes los datos que obtenía en la investigación, viendo que claramente el porcentaje más amplio de los estudiantes chilenos, carece un montón de las habilidades de pensamiento crítico, que son determinantes a la hora de hacer cualquier tipo de actividad en la vida, de tu desempeño, tu capacidad analítica, resolución de problemas, la forma en la que tú puedes analizar ciertas aristas para enfrentar una situación problemática, tu comunicación, un montón de factores que van a ir cambiando en base a qué tan desarrollada son tus habilidades de pensamiento crítico, entonces eso me marcó mucho y quise con la motivación que todos podemos cambiar el mundo cuando estai en la u, quise aportar mi granito de arena y focalizarme en eso.</p>
<p>Docente 8</p>	<p>4. ¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y va más acorde con los lineamientos trazados por el MINEDUC en relación a los contenidos propuestos en sus planes y programas?</p>	<p>Porque cuando yo como profe puse en la balanza cobertura curricular versus efectividad en mi enseñanza, yo apuesto toda mi plata a que lo más bacán es que no me interesa que tengamos una cobertura curricular completa de todo un listado de temarios, unidades léxicas, semánticas de tal y tal grado, no me interesa eso, porque al final del día no va a ser útil para mis estudiantes. Sí me interesa, que esta efectividad en la enseñanza sea real, y ¿cómo yo puedo evidenciar eso?, a través del trabajo en estos cuatro grandes ejes, en estas cuatro grandes habilidades del inglés; que cuando empiezan a trabajar en el área enfocándose en el desarrollo de una habilidad más que en sólo un objetivo como tal, hay un cambio muy notorio.</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

<p>Docente 8</p>	<p>5. ¿Los estudiantes se muestran atentos y motivados por aprender?</p>	<p>Sí, definitivamente y en comparación con los demás colegios donde he trabajado, sí, se ve un cambio, se ve un interés por aprender inglés porque los involucras emocionalmente en lo que ellos están aprendiendo.</p>
<p>Docente 8</p>	<p>6. ¿Cuáles son las actividades atingentes a esta metodología que son más efectivas al momento de realizar su clase?</p>	<p>Las que presentan un desafío lúdico en las que se ve envuelta una competencia sana entre ellos, y en las que yo me cabeceo para pegarles de una al contexto de ellos, ponte tú, un día estábamos viendo expressing preferences, likes, dislikes, y los hice crear opiniones en base a unos monitos que estaban dando en cartoon network, que eran los más popus ahora, entonces a la hora que estos vieron ponte tu gravity falls, todos estaban ahí como: “I really like it”, “I like it”, “I enjoy it”, etc, porque era algo súper cotidiano para ellos, no era como hablarles de las manzanas, de las peras, entonces ellos dijeron “wena, con este tipo vamos a poder incluso hablar de los monitos y eso les hace saber que el inglés está súper presente en sus vidas diarias; entonces yo, mediante un proceso cognitivo previo al llegar al aula de clase, me doy el tiempo para contextualizar mi enseñanza, voy a lograr una conexión más profunda, por ende resultados mejores en mi aula, en mi curso.</p>
<p>Docente 8</p>	<p>7. En sus años de experiencia, ¿ha existido alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?</p>	<p>Si ha habido, en cuanto a la evolución de la metodología como tal, en sus inicios, yo no era tan lógico y tan organizado en esta construcción del conocimiento; no le daba tanto tiempo a la programación de lo que iba a enseñar, no tenía este step by step tan claro, y como habían momentos en los que no todo concordaba y no todo conjeturaba para lograr lo mismo, habían cosas que eran menos eficientes en la enseñanza, y cuando cambié a poder organizarlo bien, estructurarlo de tal forma de que fuera progresivo esto, cada clase me ayudaba a que la siguiente fuera mejor, cada clase me ayudaba a la siguiente; entonces la evolución respecto a esta metodología sería que desde lo organizacional, estructurar bien el trabajo del communicative approach es importante, y concientizarse en cuanto al contexto de los estudiantes, es aún más crucial, osea, no puedo ser yo como</p>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

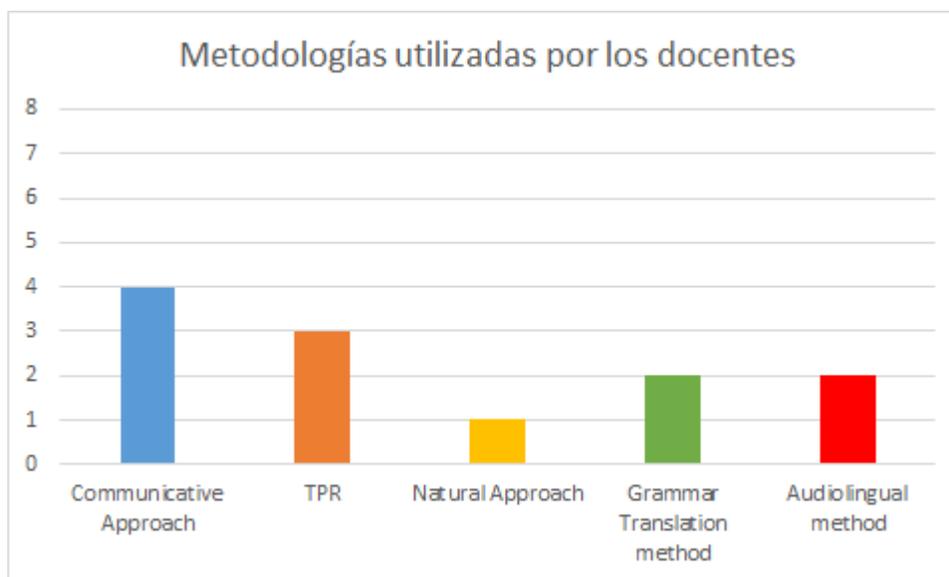
		<p>alguien que ellos noten que no está involucrado con su enseñanza, si ellos notan que yo sí estoy involucrado con su aprendizaje, hace una diferencia de aquí hasta la órbita de Saturno. Esa es mi forma de decirles que los quiero. Y en mi colegio, como trata de tener una adecuación bastante bilingüe en el establecimiento, el enfoque para este año y el siguiente, es que el dominio del idioma como tal, dentro del establecimiento, ayude a que al llegar al colegio, sea una actividad de incluso aún mayor inmersión en el inglés, que mis interacciones entre docentes sean en inglés y utilicemos el inglés para cosas muy cotidianas, y noten que es un ambiente completo, no sólo una asignatura, que sientan que todo el colegio va como para el mismo lado y que como es un sello educativo importante del colegio, todos estén con la camiseta puesta.</p>
--	--	--



7.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Según los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes de la asignatura, podemos concluir en relación a las metodologías utilizadas por los docentes, lo siguiente:

Gráfico 1



- El 50% de los docentes, utiliza el **Enfoque Comunicativo** (*Communicative Approach*) como metodología para la enseñanza del inglés como una segunda lengua.
- El 37,5% de los docentes, utiliza el método **Respuesta Física Total** (*Total Physical Response*) para la enseñanza del inglés como una segunda lengua.
- El 25% de los docentes, utiliza el **método Audio-lingual** (*audiolingual method*) para la enseñanza del inglés como una segunda lengua.
- El 25% de los docentes utiliza el **método de Traducción Gramatical** de (*Grammar Translation method*) como metodología para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua.
- El 12,5% de los docentes utiliza el **Enfoque Naturalista** (*Natural Approach*) en la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

INTERPRETACIÓN: GRÁFICO 1

Según lo mencionado en la encuesta hacia los docentes, el 37.5% de ellos contestaron que utilizan la metodología de **Total Physical Response**, ya que tal como ellos destacan es una metodología motivadora que ayuda a los alumnos a aprender de forma entretenida, utilizando juegos donde no se sientan obligados a trabajar; más bien, se sientan identificados y aprendan el contenido a gusto. Otra razón que se destaca es la gran participación de los alumnos en las actividades que llevan a cabo el **Total Physical Response**, ya que responden bien al contenido sin necesidad de sentirse presionados.

Por otra parte, el 25% de los profesores entrevistados, confiesa utilizar el **Audiolingual method** como metodología de trabajo, debido a que en primera instancia, y en un mundo tan globalizado como el nuestro, el material audiovisual logra captar la atención del estudiante de manera casi inmediata, por lo cual se plantea como una excelente opción al momento de presentar el contenido de la clase, de una manera lúdica, dinámica y altamente participativa, debido a que los estudiantes se muestran más propensos al diálogo cuando son capaces de observar u oír una temática de su interés. En segundo lugar, según lo señalado por los profesores, el **Audiolingual method** les permitiría trabajar de manera sumamente eficaz, el “comprehensible input” de sus educandos, teoría planteada por el reconocido lingüista Norteamericano Stephen Krashen. Es decir, a partir de todo lo que el niño visualiza y escucha, será capaz de comprender la idea general del mensaje transmitido por el emisor, lo que permitirá al niño producir el idioma, de manera segura y relajada. Otra de las razones que justifica el uso del **método Audiolingual**, por parte de los profesores participantes en este estudio, es que logra mantener conectado al profesor con los gustos e intereses de sus estudiantes; por lo tanto, esta metodología demanda por parte del profesor, el planificar y preparar un material que se adecue y adapte a las necesidades de sus educandos, lo cual permitirá al docente en ejercicio, empatizar de mejor manera con sus estudiantes.

Otra de las metodologías dispuestas para la enseñanza del inglés como una segunda lengua, es aquella que hace referencia a la traducción gramatical del idioma, hablamos del “**Grammar Translation method**”. Aquí, el 25% de los profesores entrevistados reconoció utilizar esta



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

metodología de enseñanza, mencionando lo siguiente. En primer lugar, esta metodología es mayormente utilizada, en aquellos cursos que cuenten en sus filas con una gran cantidad de estudiantes que presenten algún tipo de trastorno del aprendizaje. De esta manera, el docente se asegura de que todos sus alumnos realicen el mismo trabajo a la par, dejando de lado cualquier tipo de distinción, creando un ambiente lo más homogéneo posible.

Otra de las razones señaladas para aplicar esta metodología al interior del aula, dice relación con la posibilidad que esta ofrece de mantener el control de la clase. Es decir, en aquellos 5° básicos cuya principal característica sea el desorden, el **Grammar Translation method** permitirá al docente, el mantener a sus alumnos activos en sus puestos de trabajo. Del mismo modo, los profesores señalan que esta metodología tiende a ser efectiva en aquellos cursos que presenten un desempeño deficiente en la asignatura.

Muchas veces sucede que los alumnos pertenecientes a los sectores más vulnerables de la población no tienen acceso al idioma fuera del contexto escolar, por lo tanto, se hace muy difícil el presentar algún tipo de avance durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, si no se está en continuo y estrecho contacto con ella. Por ende, y bajo el precepto no estancar aún más el aprendizaje de los educandos, se estima pertinente el seguir enseñando palabras de vocabulario y estructuras gramaticales convencionales. Otra de las razones señaladas por los profesores para el uso del método de **traducción gramatical**, basa su concepción en la cultura educativa de los establecimientos, dentro de los cuales muchas veces, se prioriza la disciplina por sobre la enseñanza.

Desde pequeños, y debido al sistema impartido por la escuela, los estudiantes son enseñados a la rigidez, el silencio, y al obedecer sin cuestionar, lo cual consecuentemente, conlleva a la reproducción de los contenidos, más que a un aprendizaje significativo de estos; hecho que repercutirá durante el resto de su etapa escolar, limitando de esta manera, la labor docente al interior del aula. Otra de las razones señaladas por los profesores, apuntan a la falta de recursos materiales y económicos caracterizan a los establecimientos educacionales de carácter vulnerable. Y es que, resulta muy difícil el poder llegar a imaginar siquiera, trabajar las habilidades receptoras



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

de los educandos, si es que no se cuenta con un adecuado sistema de audio, o el poder presentar a los estudiantes algún tipo de estímulo audiovisual, si es que el establecimiento no cuenta con un data, por ende, el profesor debe planificar y preparar su clase en relación a la escasa variedad de materiales que el establecimiento pueda llegar a ofrecer, dentro de sus posibilidades.

Finalmente, otra de las razones señaladas para hacer del **Grammar Translation method** el método predilecto entre un 25% de los profesores entrevistados, dice relación con el uso del método de **traducción gramatical**, como una especie de técnica diseñada por el docente, para cerciorarse de que los alumnos hayan comprendido correctamente el contenido impartido durante la clase. De esta manera, el profesor ofrece a sus estudiantes la posibilidad de transcribir algunas frases o “prompts” descritas desde el target language hacia el español, y que se relacionen con la temática vista en clase; para así asegurarse de que sus alumnos comprendieron la idea general de los contenidos.

De acuerdo a las respuestas obtenidas de las entrevistas de los profesores, se puede inferir que el **Enfoque Comunicativo (Communicative Approach)** es utilizado por los docentes por la razón que se busca una enseñanza y aprendizaje significativo. Esto quiere decir que, se pretende que los contenidos sean enseñados de una forma real, útil y provechosa, tanto en el tiempo presente como en el futuro de los estudiantes. La metodología busca trabajar todos los sentidos de los estudiantes, no solo el contenido y las cuatro habilidades del idioma si no también busca la involucración emocional.

Cabe mencionar también, que, desde las entrevistas realizadas a los profesores, se obtuvo un 12,5% de profesores que utilizaron o utilizan el **Enfoque Naturalista o Natural Approach**. Es utilizado por los docentes porque permite *“contextualizar a los estudiantes con el aprendizaje del idioma, este método crea un ambiente de seguridad y propicio para que el estudiante desarrolle habilidades propias del inglés, son los estudiantes quienes van descubriendo el uso del idioma”*. Es decir, que, al exponer al estudiante a la lengua, casi por inmersión, son ellos quienes van desarrollando las habilidades de comunicación por sí mismos, guiados por el profesor quien



en este caso actúa como facilitador de información más que como una fuente de conocimientos. No se ve al docente y al alumno como personas en distintos planos, más bien como pares trabajando a tiempo para lograr un objetivo: la comunicación. De esta manera, los estudiantes desarrollan la confianza para desenvolverse en el plano de una conversación, donde está consciente de sus errores y es capaz de darse cuenta, sin temor ni inseguridad que pueda causarle el resto de clase, pues hay una meta clara, el lograr comunicarse. A partir de esa base el estudiante aprende y actúa de acuerdo a lo que sabe, y así también en conjunto adquiere nuevos conocimientos desde sus pares.

7.3 DISTRIBUCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO UNA SEGUNDA LENGUA

Gráfico 2



- El **Communicative Approach** corresponde al 33.3% del total de metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del inglés como una segunda lengua.
- EL **TPR (Total Physical Response)**, corresponde al 25% del total de metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

- El **Grammar Translation Method** corresponde al 16,7% del total de metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua.
- El **Audiolingual method** corresponde al 16,7% del total de metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua.
- El **Natural Approach** corresponde al 8.3% del total de metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua.

7.4 GRADO DE MOTIVACIÓN GENERADO EN LOS ESTUDIANTES

Según los datos recopilados en la encuesta realizada a los estudiantes de 6to año básico 2020 (estudiantes que el año 2019 cursaron 5to año básico en modalidad presencial) podemos concluir lo siguiente:

Establecimiento 1: “Communicative Approach + TPR”

ÍTEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	4/15 (26,6%)	4/15 (26,6%)	1/15 (6,6%)	3/15 (20%)	3/15 (20%)
2. Me gusta lo que aprendo en clases.	4/15 (26,6%)	5/15 (33,3%)	N/A	3/15 (20%)	3/15 (20%)
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.	3/15 (20%)	2/15 (13,3%)	3/15 (20%)	3/15 (20%)	4/15 (26,6%)
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.	1/15 (6,6%)	3/15 (20%)	2/15 (13,3%)	3/15 (20%)	6/15 (40%)
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.	3/15 (20%)	1/15 (6,6%)	2/15 (13,3%)	5/15 (33,3%)	4/15 (26,6%)
6. El profesor/a me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.	2/15 (13,3%)	1/15 (6,6%)	4/15 (26,6%)	4/15 (26,6%)	4/15 (26,6%)
7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.	1/15 (6,6%)	2/15 (13,3%)	5/15 (33,3%)	7/15 (46,6%)	N/A
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltas, cantar, jugar.	3/15 (20%)	1/15 (6,6%)	5/15 (33,3%)	6/15 (40%)	N/A
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.	4/15 (26,6%)	1/15 (6,6%)	4/15 (26,6%)	5/15 (33,3%)	1/15 (6,6%)
10. El profesor/a relaciona el contenido con mi propio contexto, lo que hace mas fácil para mí comprender la materia vista en clases.	5/15 (33,3%)	4/15 (26,6%)	N/A	3/15 (20%)	3/15 (20%)
	30/150 (20%)	24/150 (16%)	26/150 (17,3%)	42/150 (28%)	28/150 (18,6%)
	36%		17,3%	46,6%	

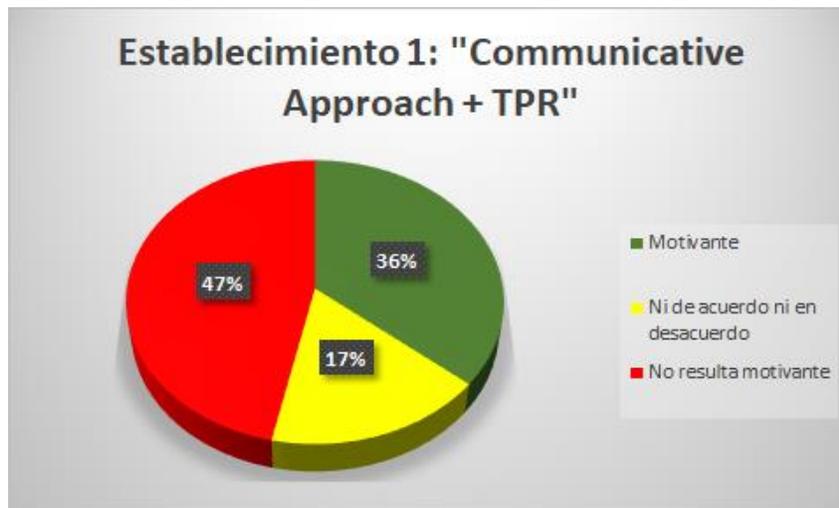
- En promedio, 5.4 estudiantes, equivalentes al 36% del total de la muestra, indican que la metodología de **Respuesta Física Total** (*Total Physical Response*) dispuesta con un



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

enfoque comunicativo (*Communicative Approach*), resulta motivante al momento de adquirir el inglés como una segunda lengua.

- En promedio 2.6 estudiantes equivalentes al 17.3% del total de la muestra indican que esta metodología, no resulta un factor determinante al momento de adquirir una segunda lengua.
- En promedio 7 estudiantes, equivalentes al 46.6% del total de la muestra, indican que esta metodología no resulta motivante a la hora de adquirir una segunda lengua.



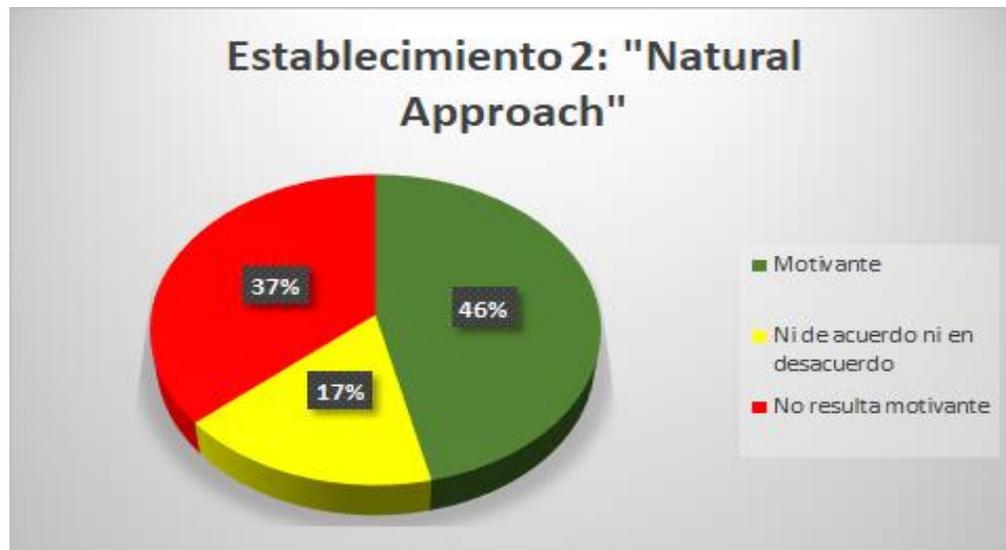


UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 2: “Natural Approach”

ÍTEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	7/15 (46,6%)	3/15 (20%)	2/15 (13,3%)	1/15 (6,6%)	2/15 (13,3%)
2. Me gusta lo que aprendo en clases.	5/15 (33,3%)	5/15 (33,3%)	2/15 (13,3%)	2/15 (13,3%)	1/15 (6,6%)
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.	5/15 (33,3%)	2/15 (13,3%)	2/15 (13,3%)	2/15 (13,3%)	4/15 (26,6%)
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.	4/15 (26,6%)	6/15 (40%)	1/15 (6,6%)	2/15 (13,3%)	2/15 (13,3%)
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.	3/15 (20%)	4/15 (26,6%)	2/15 (13,3%)	3/15 (20%)	3/15 (20%)
6. El profesor/a me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.	6/15 (40%)	1/15 (6,6%)	5/15 (33,3%)	2/15 (13,3%)	1/15 (6,6%)
7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.	4/15 (26,6%)	N/A	4/15 (26,6%)	3/15 (20%)	4/15 (26,6%)
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltas, cantar, jugar.	4/15 (26,6%)	N/A	3/15 (20%)	3/15 (20%)	5/15 (33,3%)
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.	2/15 (13,3%)	1/15 (6,6%)	3/15 (20%)	5/15 (33,3%)	4/15 (26,6%)
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	2/15 (13,3%)	3/15 (20%)	4/15 (26,6%)	1/15 (6,6%)	5/15 (33,3%)
	42/150 (28%)	25/150 (16,6%)	28/150 (18,6%)	24/150 (16%)	31/150 (20,6%)
	44,6%		18,6%		36,6%

- En promedio, 6.69 estudiantes, correspondientes al 46.6% del total de la muestra, indican que el **Enfoque Naturalista** (*Natural Approach*), resulta motivante a la hora de adquirir una segunda lengua.
- En promedio, 2.79 estudiantes, correspondientes al 17.3% del total de la muestra, indican que las metodologías y enfoques no son relevantes al momento de adquirir una segunda lengua.
- En promedio, 5.49 estudiantes, correspondientes al 36.6% del total de la muestra, indican que las metodologías y enfoques no resultan motivantes, a la hora de adquirir el inglés como una segunda lengua.



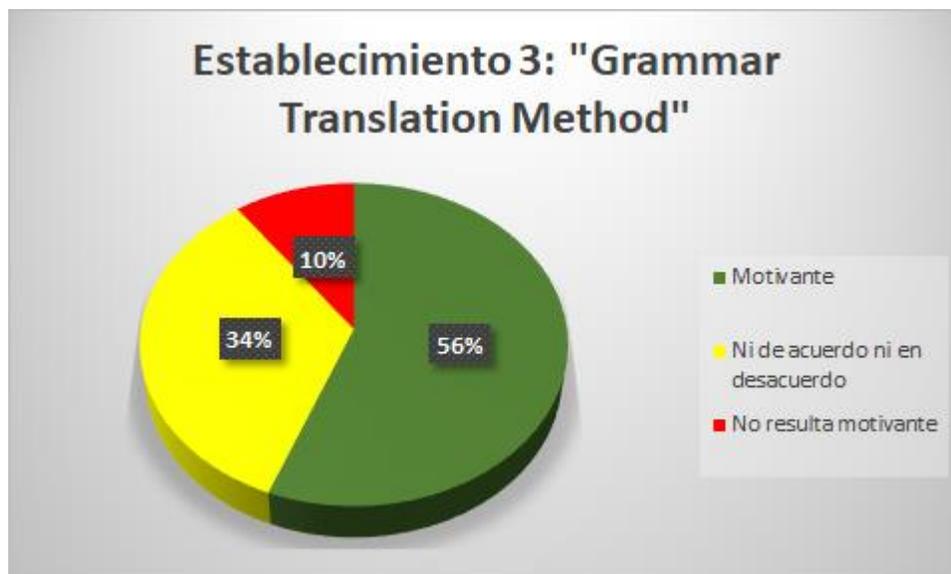


UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 3: “Grammar Translation method”

ÍTEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	2/15 (13,3%)	6/15 (40,6%)	6/15 (40,6%)	1/15 (6,6%)	0/15 (0%)
2. Me gusta lo que aprendo en clases.	1/15 (6,6%)	6/15 (40,6%)	6/15 (40,6%)	2/15 (13,3%)	0/15 (0%)
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.	1/15 (6,6%)	2/15 (13,3%)	6/15 (40,6%)	6/15 (33,3%)	0/15 (0%)
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.	1/15 (6,6%)	6/15 (40,6%)	7/15 (46,6%)	1/15 (6,6%)	0/15 (0%)
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.	2/15 (13,3%)	8/15 (53,3%)	5/15 (33,3%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
6. El profesor/a me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.	2/15 (13,3%)	9/15 (60%)	4/15 (26,6%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.	3/15 (20%)	5/15 (33,3%)	6/15 (40,6%)	1/15 (6,6%)	0/15 (0%)
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltar, cantar, jugar.	2/15 (13,3%)	7/15 (46,6%)	4/15 (26,6%)	2/15 (13,3%)	0/15 (0%)
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.	3/15 (20%)	5/15 (33,3)	5/15 (33,3%)	2/15 (13,3%)	0/15 (0%)
10. El profesor/a relaciona el contenido con mi propio contexto, lo que hace más fácil para mí comprender la materia vista en clases.	3/15 (20%)	10/15 (66,6%)	2/15 (13,3)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
	20/150 (13,3%)	64/150 (42,6%)	51/150 (34%)	15/150 (10%)	0/150 (0%)
	55,9%		34%	10%	

- En promedio 8.4 estudiantes, que equivalen al 55,9% del total de la muestra, indica que la “**metodología tradicionalista o Traducción Gramatical**” (*Grammar Translation*) resulta motivante a la hora de adquirir una segunda lengua.
- En promedio 5.1 estudiantes, equivalentes a un 34% del total de la muestra, es indiferente ante la metodología utilizada por el docente.
- En promedio 1.5 estudiantes, que equivalen al 10% del total de la muestra, indican que el **Grammar translation method**, no resulta motivante a la hora de adquirir una segunda lengua.



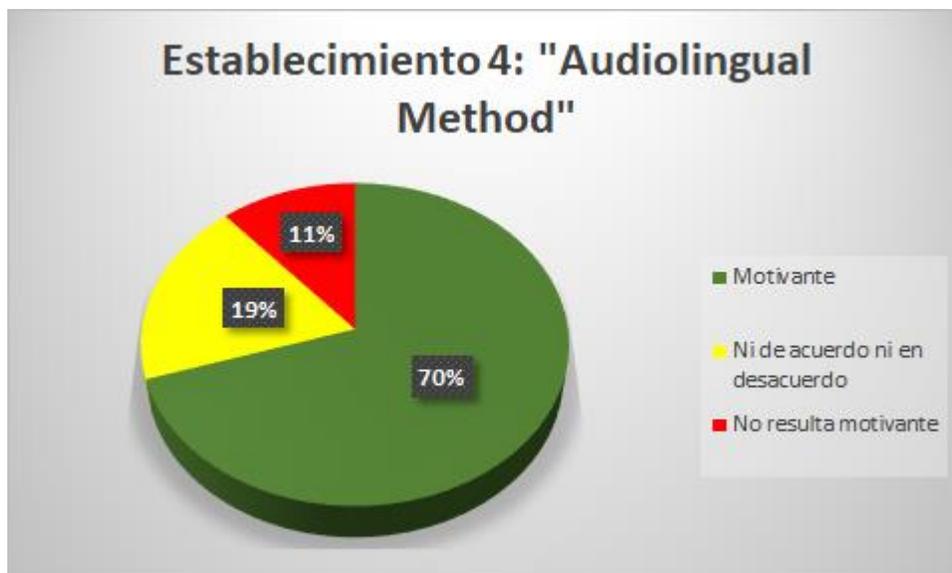


UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 4: “Audiolingual method”

ÍTEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	8/15 (53,3%)	5/15 (33,3%)	1/15 (6,6%)	1/15 (6,6%)	0/15 (0%)
2. Me gusta lo que aprendo en clases.	5/15 (33,3%)	6/15 (40%)	3/15 (20%)	1/15 (6,6%)	0/15 (0%)
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.	4/15 (26,6%)	4/15 (26,6%)	5/15 (33,3%)	2/15 (13,3%)	0/15 (0%)
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.	5/15 (33,3%)	5/15 (33,3%)	3/15 (20%)	2/15 (13,3%)	0/15 (0%)
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.	4/15 (26,6%)	8/15 (53,3%)	2/15 (13,3%)	1/15 (6,6%)	0/15 (0%)
6. El profesor/a me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.	4/15 (26,6%)	6/15 (40%)	3/15 (20%)	2/15 (13,3%)	0/15 (0%)
7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.	3/15 (20%)	9/15 (60%)	2/15 (13,3%)	1/15 (6,6%)	0/15 (0%)
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltar, cantar, jugar.	6/15 (40%)	5/15 (33,3%)	4/15 (26,6%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.	3/15 (20%)	2/15 (13,3)	3/15 (20%)	4/15 (26,6%)	3/15 (20%)
10. El profesor/a relaciona el contenido con mi propio contexto, lo que hace más fácil para mí comprender la materia vista en clases.	3/15 (20%)	10/15 (66,6%)	2/15 (13,3)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
	45/150 (30%)	60/150 (40%)	28/150 (18,6%)	14/150 (9,3%)	3/150 (2%)
	70%		18,60%		11,3%

- En promedio 10.5 estudiantes, equivalentes al 70% del total de la muestra, señalan que el **método Audio-lingual** (*Audio-lingual method*) resulta motivante durante el proceso de adquisición del inglés como segundo idioma.
- En promedio 2.79 estudiantes, equivalentes al 18,6% del total de la muestra, se muestra indiferente ante esta metodología, como metodología motivadora de enseñanza.
- En promedio 1.69 estudiantes, equivalentes al 11.3% del total de la muestra indica que el no resulta una estrategia motivante para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segundo idioma.



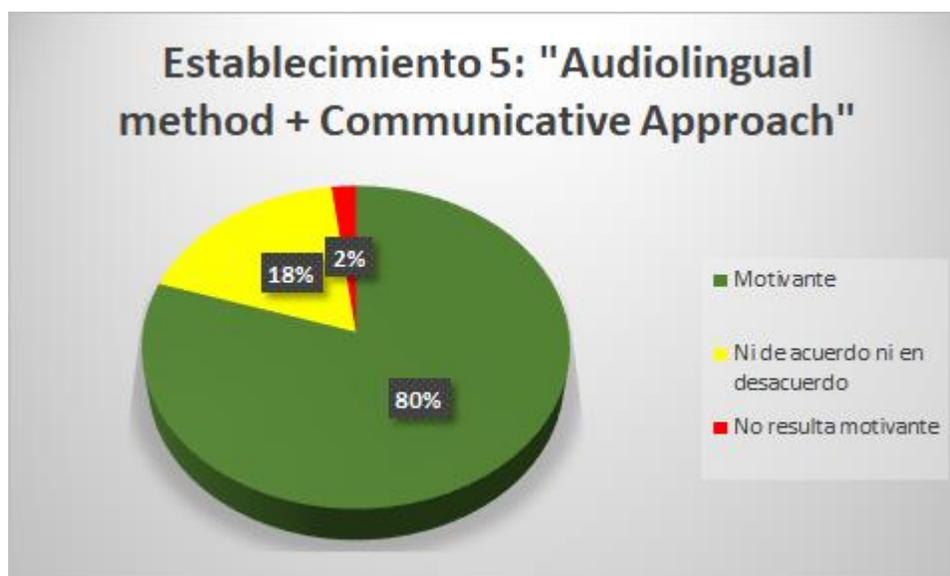


UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 5: “Audiolingual method + Communicative Approach”

ÍTEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	10/15 (67%)	5/15 (33,3%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
2. Me gusta lo que aprendo en clases.	8/15 (53%)	7/15 (47%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.	8/15 (53%)	3/15 (20%)	4/15 (27%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.	8/15 (53%)	5/15 (33,3%)	2/15 (13%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.	6/15 (40%)	5/15 (33,3%)	4/15 (27%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
6. El profesor/a me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.	7/15 (47%)	5/15 (33,3%)	3/15 (20%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.	4/15 (27%)	7/15 (47%)	4/15 (27%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltas, cantar, jugar.	8/15 (53%)	6/15 (40%)	1/15 (6%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.	3/15 (20%)	3/15 (20%)	6/15 (40%)	3/15 (20%)	0/15 (0%)
10. El profesor/a relaciona el contenido con mi propio contexto, lo que hace mas fácil para mí comprender la materia vista en clases.	7/15 (47%)	5/15 (33,3%)	3/15 (20%)	0/15 (0%)	0/15 (0%)
	69/150	51/150	27/150	3/150	0/150
	46%	34%	18%	2%	0%
	80%		18%	2%	

- En promedio 12 estudiantes, equivalentes al 80% del total de la muestra, señalan que el **método Audio-lingual** (*Audiolingual method*) dispuesto con un **Enfoque Comunicativo** (*Communicative Approach*) resulta motivante durante el proceso de adquisición del inglés como un segundo idioma.
- En promedio 2.7 estudiantes, equivalentes al 18% del total de la muestra, se muestra indiferente ante el uso de estas metodologías y enfoques.
- En promedio 0.3 estudiantes, equivalentes al 2% del total de la muestra indica que no es una estrategia eficiente ni motivante para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como segundo idioma.



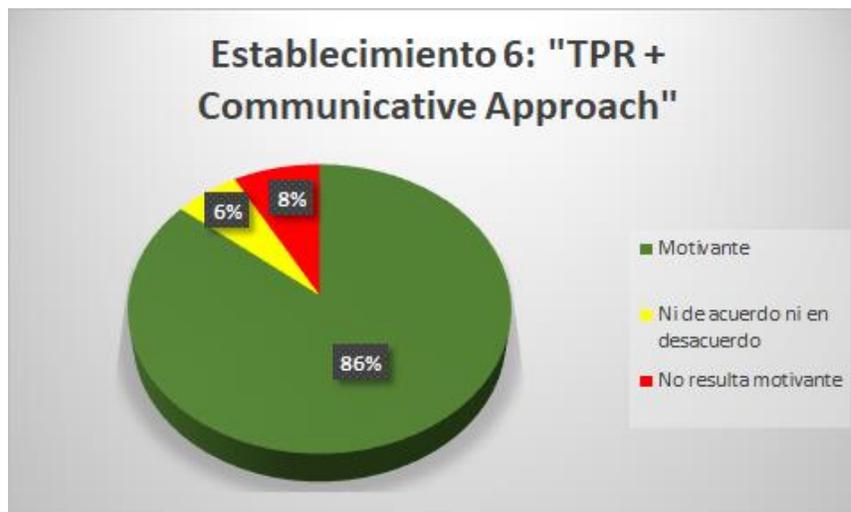


UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 6: “TPR + Communicative Approach”

ÍTEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	12/15	2/15	1/15	0/15	0/15
2. Me gusta lo que aprendo en clases.	10/15	5/15	0/15	0/15	0/15
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.	9/15	2/15	2/15	2/15	0/15
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.	10/15	5/15	0/15	0/15	0/15
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.	7/15	6/15	2/15	0/15	0/15
6. El profesor/a me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.	10/15	4/15	0/15	1/15	0/15
7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.	8/15	5/15	1/15	1/15	0/15
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltar, cantar, jugar.	11/15	4/15	0/15	0/15	0/15
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.	2/15	3/15	2/15	6/15	2/15
10. El profesor/a relaciona el contenido con mi propio contexto, lo que hace más fácil para mí comprender la materia vista en clases.	6/15	7/15	1/15	1/15	0/15
	85/150	43/150	9/150	11/150	2/150
	57%	29%	6%	7%	1%
	86%		6%	8%	

- En promedio, 12.9 personas, equivalentes al 86% del total de la muestra, señalan que la metodología de **TPR** (*Total Physical Response*) dispuesta con un enfoque comunicativo, resulta motivante al momento de adquirir el inglés como una segunda lengua.
- En promedio, 0.9 personas, equivalentes al 6% del total de la muestra, señalan que estas metodologías les resulta indiferente, al momento de adquirir el inglés como una segunda lengua.
- En promedio, 1.2 personas, equivalentes al 8% del total de la muestra, señalan que estas metodologías no resultan motivantes al momento de adquirir el inglés como una segunda lengua.



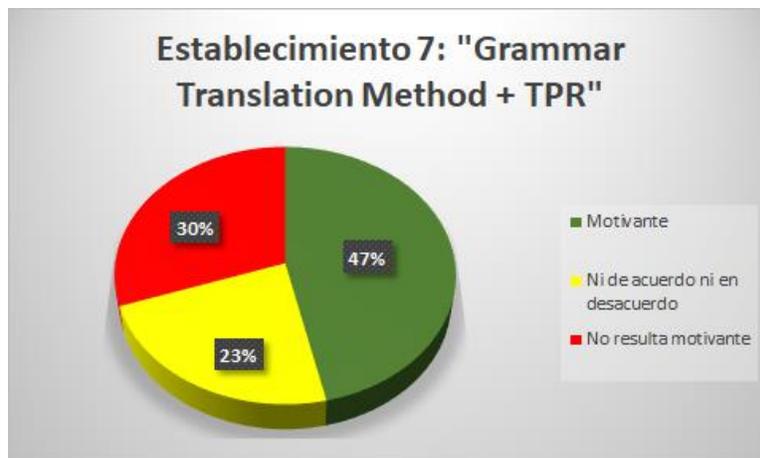


UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 7: “TPR + Grammar Translation method”

ÍTEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	3/15 (20%)	7/15 (47%)	3/15 (20%)	N/A (0%)	2/15 (13%)
2. Me gusta lo que aprendo en clases.	3/15 (20%)	5/15 (33%)	4/15 (27%)	3/15 (20%)	N/A (0%)
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.	3/15 (20%)	4/15 (27%)	4/15 (27%)	2/15 (13%)	2/15 (13%)
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.	4/15 (27%)	3/15 (20%)	4/15 (27%)	2/15 (13%)	2/15 (13%)
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.	3/15 (20%)	3/15 (20%)	3/15 (20%)	5/15 (33%)	1/15 (6%)
6. El profesor/a me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.	3/15 (20%)	3/15 (20%)	4/15 (27%)	3/15 (20%)	2/15 (13%)
7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.	4/15 (27%)	4/15 (27%)	1/15 (6%)	3/15 (20%)	3/15 (20%)
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltas, cantar, jugar.	3/15 (20%)	4/15 (27%)	4/15 (27%)	2/15 (13%)	2/15 (13%)
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.	N/A (0%)	3/15 (20%)	4/15 (27%)	4/15 (27%)	4/15 (27%)
10. El profesor/a relaciona el contenido con mi propio contexto, lo que hace mas fácil para mí comprender la materia vista en clases.	3/15 (20%)	4/15 (27%)	4/15 (27%)	2/15 (13%)	2/15 (13%)
	29/150	40/150	35/150	26/150	20/150
	19%	27%	23%	17%	13%
	46%		23%	30%	

- En promedio 6.9 estudiantes, equivalentes al 46% del total de la muestra, señala que los métodos de **Traducción Gramatical** (*Grammar translation method*) y **Respuesta Física Total** (*Total Physical Response*) resultan métodos altamente motivantes al momento de adquirir una segunda lengua.
- En promedio 3.5 estudiantes, equivalentes a un 23% del total de la muestra, son indiferentes a los métodos utilizados por el profesor dentro del aula al momento de adquirir una segunda lengua.
- En promedio 4.5 estudiantes, equivalentes al 30% del total de la muestra, demuestran una baja motivación o interés ante las metodologías utilizadas por el profesor en el aula, al momento de adquirir una segunda lengua.



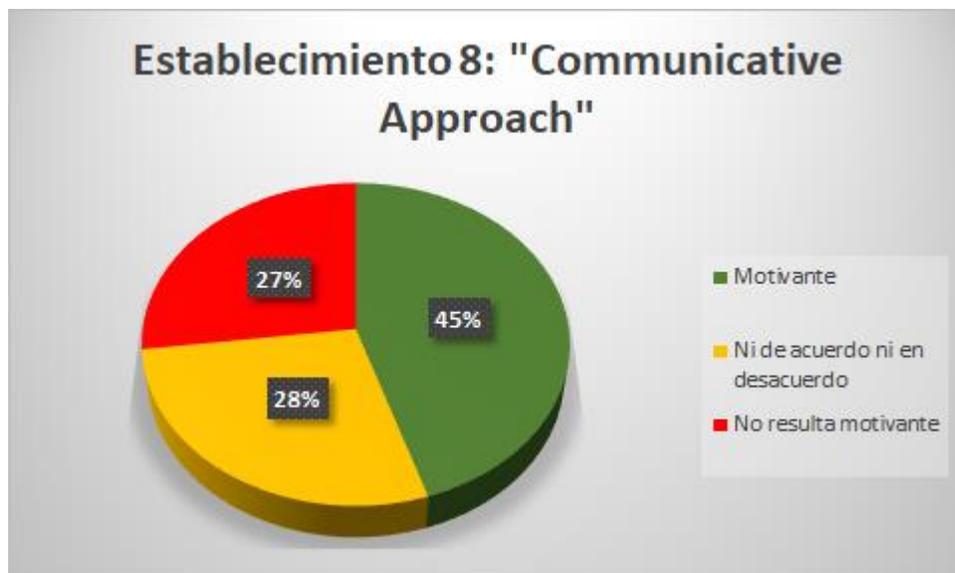


UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Establecimiento 8: “Communicative Approach”

ÍTEM	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.	6/15 (40%)	2/15 (13%)	2/15 (13%)	3/15(20%)	2/15 (13%)
2. Me gusta lo que aprendo en clases.	3/15(20%)	5/15 (33%)	4/15 (27%)	2/15 (13%)	1/15 (6%)
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.	3/15(20%)	2/15 (13%)	8/15 (53%)	1/15 (6%)	1/15 (6%)
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.	2/15 (13%)	5/15 (33%)	4/15 (27%)	3/15(20%)	1/15 (6%)
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.	5/15 (33%)	1/15 (6%)	4/15 (27%)	3/15(20%)	2/15 (13%)
6. El profesor/a me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.	3/15(20%)	4/15 (27%)	3/15(20%)	3/15(20%)	2/15 (13%)
7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.	3/15 (20%)	2/15 (13%)	7/15 (47%)	2/15 (13%)	1/15 (6%)
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltas, cantar, jugar.	3/15(20%)	5/15 (33%)	3/15(20%)	1/15 (6%)	3/15(20%)
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.	4/15 (27%)	0/15 (0%)	4/15 (27%)	3/15 (20%)	4/15(27%)
10. El profesor/a relaciona el contenido con mi propio contexto, lo que hace mas fácil para mí comprender la materia vista en clases.	4/15(20%)	3/15(20%)	3/15(20%)	4/15 (20%)	1/15(20%)
	36/150	29/150	42/150	25/150	18/150
	24%	19%	28%	17%	12%
	45%		28%	27%	

- En promedio **6.75** estudiantes, equivalentes al 45% del total de la muestra, señalan que el **Enfoque Comunicativo** (*Communicative Approach*) les resulta motivante a la hora de adquirir un segundo idioma.
- En promedio **4.2** estudiantes, equivalentes al 28% del total de la muestra, son indiferentes a los métodos utilizados por el profesor dentro del aula al momento de adquirir una segunda lengua.
- En promedio **4.05** estudiantes, equivalentes al 27% de la muestra total, demuestran una baja motivación o interés ante las metodologías utilizadas por el profesor en el aula, al momento de adquirir una segunda lengua.





UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

7.5 CLASIFICACIÓN DE METODOLOGÍAS SEGÚN EL GRADO DE MOTIVACIÓN GENERADO EN LOS ESTUDIANTES

Lugar	Metodología	% de motivación
1	TPR + Communicative Approach	86%
2	Audiolingual method+ Communicative Approach	80%
3	Audiolingual method	70%
4	Grammar Translation method	55.90%
5	TPR + Grammar Translation method	45%
6	Communicative Approach	46%
7	Natural Approach	44.60%
8	Communicative Approach + TPR	36%



CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

La presente investigación, se enmarca dentro de las diferentes metodologías utilizadas por los/las docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, al interior de 8 establecimientos educacionales de carácter vulnerable, ubicados en las comunas de Chillán y Chillán Viejo, en un intento por develar cuál o cuáles de estas metodologías resultan más motivantes al momento de adquirir una segunda lengua.

Es así como las conclusiones aquí expuestas, consideran el análisis de los datos realizado tanto a los discursos de los profesores participantes en este estudio a partir de las entrevistas, como a las encuestas realizadas a los estudiantes, con la finalidad de develar las diferentes metodologías y/o enfoques metodológicos utilizados para la enseñanza del inglés como una segunda lengua en contextos vulnerables, y medir a su vez, el grado de motivación que estas metodologías generan en los estudiantes durante el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

A continuación, se exponen las conclusiones obtenidas a partir de los objetivos propuestos al comienzo de esta investigación:

8.1 METODOLOGÍAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO UNA SEGUNDA LENGUA

En relación a las metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del idioma inglés, podemos concluir en primer lugar, que no existe una metodología predispuesta o tendiente al éxito para un determinado nivel; y es que si bien esta investigación se enmarca en los cursos de 5° año Básico, en cada establecimiento educacional obtuvimos una respuesta diferente, hecho que denota el importante rol que adquirirán variables como: el contexto (geográfico y sociocultural) del establecimiento, los conocimientos previos de nuestros estudiantes en relación a la asignatura, los estilos de aprendizaje predominantes en el grupo curso, y los recursos (materiales y económicos) destinados por parte del establecimiento para el trabajo docente al interior del aula; durante el proceso educativo.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

No todas las metodologías son aplicables al entorno de escuelas vulnerables, y es que de las 10 metodologías dispuestas para la enseñanza del idioma inglés mencionadas en nuestro marco teórico, pudimos identificar tan sólo 5, estas fueron: Communicative Approach, Natural Approach, TPR, Audiolingual method y Grammar Translation method. De esta manera, se marca una clara tendencia en relación a los diferentes enfoques metodológicos utilizados por los docentes para la enseñanza de una segunda lengua en las comunas de Chillán y Chillán Viejo.

En muchos casos, las metodologías utilizadas por los profesores pueden verse influenciadas por los diferentes enfoques propuestos para la enseñanza del idioma inglés, tal y como ocurrió en el caso de la metodología: “TPR + Communicative Approach”, en la cual, las actividades atinentes a la metodología TPR en las que se ofrecía algún tipo de respuesta física por parte del estudiante en relación a un estímulo, iban direccionadas hacia la interacción entre los interlocutores.

En otros casos, ocurrió lo contrario, es decir, los profesores participantes en este estudio optaron por unificar dos metodologías muy diferentes entre sí, con la finalidad de obtener lo mejor de ambas, concibiendo de esta manera, un estilo de enseñanza propio, que rescata lo mejor de ambos mundos, como pudimos apreciar en las metodologías: “Communicative Approach + TPR”, “Audiolingual method + Communicative Approach” y “TPR + Grammar Translation method”.

Para efectos de esta investigación, las metodologías más utilizadas por los docentes demostraron ser aquellas que presentaban un enfoque comunicativo, con un 33.3% de las preferencias, seguida por la metodología de Respuesta Física Total (TPR), con un 25% de las preferencias. Esto en gran medida, debido a la posibilidad que ofrecen estos métodos de poder graficar visualmente el mensaje entregado por el emisor, lo cual facilita la comprensión del código lingüístico a través de lo que Stephen Krashen denominó el comprensible input. Bajo este paradigma, el Communicative Approach resulta un enfoque muy completo al momento de adquirir una segunda lengua, puesto que nos permitirá desarrollar de manera simultánea las habilidades receptoras y productivas del Target Language (L2).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Por otra parte, la metodología menos utilizada por los docentes para la enseñanza del inglés como una segunda lengua, dice relación con el Enfoque Naturalista o Natural Approach, el cual consiste a grandes rasgos, en la inmersión del estudiante en la lengua meta. Una de las razones que explican la impopularidad de este enfoque, en relación a sus pares, es el gran desafío que supone para el profesor, el exponer a sus estudiantes de la manera más fidedigna posible al Target Language, lo cual muchas veces puede causar confusión y resignación en los educandos, puesto que aquí, el aprendizaje no es contextualizado y el uso de la lengua no se asemeja en lo más mínimo al inglés académico impartido desde los primeros años de escolaridad.

8.2 MOTIVACIÓN GENERADA EN LOS ESTUDIANTES

De acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los estudiantes, es importante destacar que las metodologías y enfoques no dan resultados efectivos por sí solas. Corresponde como docente identificar los factores que motivan a los estudiantes y trabajarlos para así lograr un mayor interés no tan solo en la asignatura, sino también en la realidad estudiantil. Es decir, que cada metodología es personificada por cada docente, y depende en cierta cantidad de ellos si se torna efectiva o no, en la disposición al trabajo e innovación, en la factibilidad dentro del aula y además en la búsqueda constante de conocimientos por parte de cada profesor/a.

Teniendo en cuenta dichos factores, y de acuerdo a las encuestas realizadas a los estudiantes, se extrae información acerca del grado de motivación que recibe cada metodología trabajada por los docentes. De las metodologías y enfoques estudiados durante la investigación se logra calificar como metodologías más motivantes aquellas que tienden a ser mixtas, usando la combinación de dos metodologías y enfoques. Aquellas que obtuvieron un 80% o más de grado de motivación fueron, TPR + Communicative Approach en primer lugar (86%), siguiendo con Audiolingual Method + Communicative Approach (86%), tomando estas una mejor línea de entrada a los estímulos de aprendizaje de los estudiantes a grupo curso. Sin embargo, se produce una contraposición, ubicando la misma unión de TPR + Communicative approach en el último lugar con un 36% de logro de motivación. Como se mencionó anteriormente, se deduce que el logro y optimización de tal conjugación se ve interferida por el contexto escolar, estilo de



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

aprendizaje y atributos y cualidades del docente que lo utiliza en el aula. Se repite, además, en el tercer lugar con mayor logro de motivación (70%), el método Audiolingual trabajado individualmente. De este hecho se infiere que, ya sea que la metodología es utilizada como base para la utilización de otro enfoque, o que es empleada como base total en la enseñanza, esta resulta exitosa y beneficiosa en la motivación y aprendizaje de los estudiantes, así también en como en los docentes.

Por el contrario, se logra también identificar metodologías y enfoques que obtienen una menor reacción positiva por parte de los estudiantes encuestados. Esto, no obstante, no pretende insinuar que dichos métodos no logran la óptima funcionalidad, sino más bien, indica que tales tipos de enseñanza requieren de una mayor acomodación y adecuación a las necesidades de los escolares. Como se aludió anteriormente, se presenta una oposición en relación a la combinación de metodologías de respuesta física total y método comunicativo. Pero, se deben considerar los factores antes mencionados y la predominancia de la metodología dominante en el aula. A las metodologías consideradas menos motivantes para los estudiantes, se adjunta también el Método Natural o Natural Approach logrando un 44,60% de respuesta positiva de los estudiantes, y superándolo por solo dos puntos el Método Comunicativo o Communicative Approach con un 46% de logro de motivación. Como se logra apreciar, el método comunicativo o Communicative Approach es una de las metodologías con mayor incidencia en los cursos estudiados.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¿Qué entendemos por lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera? (2010, 5 de noviembre). Recuperado el 10 abril de 2014, de <http://espaciodetraducciones.wordpress.com/2010/11/05/%C2%BFqueentendemos-por-lengua-materna-lengua-segunda-y-lengua-extranjera/>

Abraham, M, J. (2004) Autoestima y su relación con el aprendizaje del inglés un ejemplo significativo, la cárcel Disponible en: biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt745.pdf

Acosta, V, Moreno, A. Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Barcelona, Masson. 1999.

Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Nuevo.

Adger, N. (2006), "Vulnerability", *Global Environmental Change*, vol. 16, no. 3, pp. 268–281.

Aguilar, O. (2002). Dinámica de la Pobreza: Resultados de la Encuesta Panel 1996-2001. MIDEPLAN, Santiago, Chile.

Alwang, J., P. Siegel and S. Jorgensen (2001), *Vulnerability: a view from different disciplines*, Social Protection Discussion Paper Series, Banco Mundial Washington.

Ambrose, M.; Kulik, C. Old friends, new faces: motivation research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, p. 231-292, 1999.

Antich, R. (1988). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anula Rebollo, Alberto. El abecé de la psicolingüística, Madrid, Arco/Libros. 1998.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). «Contributions of individual differences and contextual variables to reading achievement of English language learners: An empirical investigation using hierarchical linear modeling». *TESOL Quarterly*, 47(2), 323-351.

Ariza, E., Morales-Jones, C., Yahya, N. y Zainuddin, H. (2002). *Why TESOL? Theories and issues in teaching English as a second language with a K-12 Focus*, 2a ed. Boca Raton, Florida: Kendall Hunt Pub Co.

Asún, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: el proceso de producción de información cuantitativa. En Canales, M. (Editor). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los Oficios*. LOM, 63-113.

Banco Mundial. (s. F.). LAC Equity Lab: Pobreza. Recuperado junio de 2020, de <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/lac-equity-lab1/poverty>

Batista, J. y L. Salazar, Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés, *Revista Encuentro Educativo*, 10 (3), 226-244, Universidad del Zulia, Venezuela (2003).

Bedregal, P. (2008). Instrumentos de medición del Desarrollo en Chile. *Revista chilena de Pediatría*, 79 (1), 32- 36.

Beland, D., 2005. Ideas and Social Policy: An Institutional Perspective. *Social Policy & Administration* 39 (1), 1 - 18.

Belinchon, M., Riviere., A., Igoa, J. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta. 1996.

Bengoa, J. (1996). Pobreza y vulnerabilidad. En *Revista Temas Sociales*, Vol. 10. Santiago de Chile: Ediciones SUR. Versión digital obtenida en: <http://www.sitiosur.cl/r.asp?id=259>.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Berger, P y Luckman, T. 1968. La construcción social de la realidad. Pág. 177

Birkmann, J. (2007), "Risk and vulnerability indicators at different scales: applicability, usefulness and policy implications", *Environmental Hazards*, no. 7, pp. 20–31.

Blom, E., y Unsworth, S. (Eds) (2010). *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam: John Benjamins.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism; perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall . Campaigns - Oxfam America. (n.d.)

Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico*. Hora Nova S.A.

Bogdan y Taylor (1975). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós. 1998.

Bresnan, J. (1978). A realistic transformational grammar. En G.Miller, J. Bresnan y M. Halle (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, Mass.: MIT Press

Brown D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Third Edition. Prentice Hall Regents. Cambridge University Press.

Brown, D. (2000). *Teaching by Principles, Second Edition*. EEUU. Pearson Education.

Bruner, J. S. (1979), *On Knowing: essays for the left hand*, London, Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1997). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

Bruner, J. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Paidós, Barcelona. 1984.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Brunner, J.J. (2005). Educación en Chile: el peso de las desigualdades. Conferencias Presidenciales de Humanidades Santiago de Chile, 20 de abril 2005.

Calvo, C., 2005. The measurement of vulnerability to poverty. Mimeo, Department of Economics, University of Oxford.

Cámara de Diputados de Chile. Edición Bicentenario. Elacqua, G. Breve historia de las reformas educacionales en Chile. [En línea] Disponible en: <http://bicentenario.camara.cl/seminario/pdf/mesa%204%20%20Gregory%20Elacqua.pdf>

Caplan, D., Lecours, A., & Smith, A. (Eds.). (1984). Biological perspectives on language. Cambridge, MA: MIT Press.

Celidoni M. and I. Procidano, (2015). Identification Precision of Vulnerability to Poverty Indexes: Does Information Quantity Matter? Social Indicators Research, vol. 121, pp. 93-113.

CEP (Center for Evolutionary Psychology) University of California: <http://www.psych.ucsb.edu/research/cep/cep.html>. Año 2002.

CEPAL (1996). La sensibilidad del indicador de pobreza. División de Estadística y Proyecciones Económicas, Santiago: Naciones Unidas.

Clark, E. V. (1993). The lexicon in acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. Directions in Language & Education, 1-14. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED394301>

Coppieters, R., 1987, «Competence differences between Native and Fluent Non-Native Speakers», Language, 63, pp. 544-73.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CORFO (2011) Los esfuerzos por hacer de Chile un país bilingüe. Recuperado el 15 de noviembre del 2015 desde <http://www.corfo.cl/sala-deprensa/noticias/2011/abril-2011/los-esfuerzos-por-hacer-de-chile-un-pais-bilingüe>.

Cornejo, R. (2005). El experimento educativo chileno 20 años después: ¿Mejora la calidad de la Educación con el Mercado y la Competencia? *Revista Pluma y Pincel* 186: 19-25.

Crystal, D. (1997) *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge, Inglaterra.

Cumming, G. (2011), *Spatial resilience in social–ecological systems*, Springer, London.

Chambers, R. (2006), "Vulnerability, coping and policy (Editorial introduction)", *IDS Bulletin*, vol. 37, no. 4, pp. 33–40.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt.

Chomsky, N., (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. *El Lenguaje y el Entendimiento*. Seix Barral, Barcelona. 1977.

Chomsky, N. *El Lenguaje y los Problemas del Conocimiento*. Visor, Madrid. 1990.

Chomsky, N. *Reflexiones sobre el Lenguaje*. Planeta-Agostini, Barcelona. 1985.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Chuart, J. (2008). Infancia y Vulnerabilidad Social. Revista El Observador. SENAME. 1, 127-135.

Davies, P. (2009). «Strategic management of ELT in public educational systems: Trying to reduce failure, increase success». The Electronic Journal for English as a Second Language, 13(3), 1-22.

Denis, A., Gallegos, F., & Sanhueza, C. (2010). Medición de Pobreza Multidimensional en Chile.

Derwing, B. y R. Skousen, 1989, «Morphology in the Mental Lexicón: a New Look of Analogy», Yearbook of Morphology, 2, pp. 55-71.

EducarChile, Ministerio de Educación. Glosario. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/nuestros_sitios/bdrios/sitio/glosario/toponi.htm. [Fecha de Consulta: Enero de 2021].

Eisner, Elliot. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós. 1998.

Elman, J.L., Bates, E., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., y Plunkett, K. (1996). Rethinking innateness: A connectionist perspective on development. Cambridge, Mass: MIT Press.

Elliott, J. (1985) “La investigación-acción en el aula”, Valencia, España.

Ellis, R. (2004). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Eubank, L., 1991, Point/Counter Point: Universal Grammar in the Second Language, Cambridge, John Benjamin.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Fariás, M. (2000) EFL teachers' reception of the school reform. Santiago: 6th International Conference of IATEFL-Chile. Recuperado el 25 de noviembre, 2015 de <http://web.usach.cl/~mfarias/IATEFL2000.htm>

Filgueira, C. (2001a). Estructura de Oportunidades y Vulnerabilidad Social. Aproximaciones conceptuales recientes. Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago.

Fitch, W. T., Hauser, Marc D. y Chomsky, N (2005). The evolution of the language faculty: clarifications and implications. *Cognition*, 97, 179-210.

Flynn, S. y W. O'Neil (eds.), 1988, *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Giddens, Anthony. (2007). Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas.

Ginoris, O., Addine, F. y Turcaz, J. (2009). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: Objetivo, contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje, en Fundamentos didácticos de la educación superior cubana*. Selección de lecturas, Oscar Ginoris. La Habana: Editorial Félix Varela.

González, R. (2009). *La Clase de lengua extranjera*. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Grupo de Política social (2010). Medición de la pobreza en Chile: desafíos y propuestas para 2010. Versión digital obtenida en: <http://vinculosconlasociedad.uc.cl/documentos/12640188424444.pdf>

Hall, C, 1992, *Morphology and Mind*, Londres, Routledge.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Harmer, G. (1991). *The Practice of English language teaching*. UK: Longman.

Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Ed. Mc Graw Hill interamericana. (4ta. Ed.).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3 ed.). México: Mc Graw-Hill.

Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (1994) “Metodología de la investigación”. México, D.F. McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2017). *Resultados Definitivos Censo 2017. Todos Contamos*. Recuperado de: www.censo2017.cl. [Fecha de Consulta: Diciembre de 2020].

Jochen Hinkel (2011). Indicators of vulnerability and adaptive capacity: towards a clarification of the science–policy interface. *Global Environmental Change*, vol. 21, Issue 1, pp. 198–208.

JUNAEB (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas*.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61-85.

Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Klima, E. S., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Krashen, S. (2007): *Theory of Second Language Acquisition*.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Krashen, S. D., M. A. Long, and R. C. Scarcella. (1979): Age, Rate and Eventual 79 Attainment in Second Language Acquisition. TESOL QUARTERLY 13 573-582.

Latorre, Núñez, González & Hevia (1991). La municipalización de la Educación: Una mirada desde los administradores del sistema. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Santiago.

Lenneberg, E. (1967). The biological foundations of language. New York: Wiley

Lennenberg, E. Fundamentos Biológicos del Lenguaje. Alianza, Madrid. 1981.

Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). How languages are learned, 4th edition. Oxford: Oxford University Press.

Lightfoot, D., 1982, The Language Lottery: Towards a Biology of Grammars, Cambridge, Mass, MIT Press.

Lin. A, (2008) Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 51

Locke, J. L. (1993). The child's path to spoken language. Cambridge, MA: Harvard University Press.

López Montero, R.; Quesada Chaves, M. J.; Salas Alvarado, J. (s/f) «Factores socioculturales en el aprendizaje de un segundo idioma: el caso de la sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica».

López Ornat, S. (1994). La adquisición del lenguaje: talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva. Cognitiva, 6(2,) 213-239.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

MacWhinney, B. (2001). From CHILDES to Talk Bank: New systems for studying human communication. In M. Almgren, A. Barreña, M. Ezeizaberrena, I. Idiazabal, and B.

MacWhinney (Eds.), Research on child language acquisition (pp. 17–34). Somerville, MA: Cascadilla.

MacWhinney, B., y Snow, C. (1990). The child language data exchange system: An update. *Journal of Child Language*, 17, 457-472.

Madrid, D. (2010). “El contexto social del alumando y su relación con el rendimiento en lengua extranjera”, en M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana y S. Valera (eds.). Para, por y sobre Luis Quereda. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 519-533.

Maykut y Morehouse, Investigación cualitativa, Hurtado Ediciones, Barcelona, 1999.

McCarthy, D. (1954). Language development in children. Mussen (Ed.), Carmichael’s manual of child psychology. New York: Wiley.

McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: the Chilean context. *ELT journal* 57: 139 - 148.

McLaughlin, P. and T. Dietz (2008), "Structure, agency and environment: Toward an integrated perspective on vulnerability", *Global Environmental Change*, no. 18, pp. 99–111.

Mejía, J. (2000) “El muestreo en la investigación cualitativa”. *Investigaciones sociales*. Año IV. N°5.

MINEDUC (2002). Decreto 240 objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

MINEDUC (2004). Planes y programas de estudio para la enseñanza básica. Segunda edición.

MINEDUC (2015). Bases curriculares de 7° a 2°. En curriculum en línea. Recuperado el 16 de marzo del 2017. Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-36153_recurso_1.pdf

MINEDUC. (2008). ALUMNOS PRIORITARIOS Y PREFERENTES. Recuperado de <https://sep.mineduc.cl/alumnos-prioritarios-preferente/>

MINEDUC. Descripción de los niveles ALTE. Recuperado el 25 de noviembre, 2015 de <http://www.ingles.mineduc.cl/destacado-det.php?idd=99>

Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares 2018. Idioma Extranjero Inglés, Educación Básica.

Ministerio de Educación (2019). *Introducción a esta asignatura en los programas de estudios*. Recuperado de www.mineduc.cl

Ministerio de Educación (2019). Resultados Nacionales SIMCE 2018. Santiago, Chile.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación. (2008). *Indicadores de Vulnerabilidad*. Junaeb Abierta. <https://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>

Ministerio de Educación. (2008a). *¿Cómo funciona el Sinae?* JUNAEB. <https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae>



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Ministerio de Planificación [MIDEPLAN]., 2007. Ficha de Protección Social: Nuevo Instrumento de Acceso al Sistema de Protección Social. División Social, Mideplan, Chile.

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*, 2nd edition. London: Hodder Arnold.

Mitsutomi, M., & McDonald, V. (2005). Factors in Learning Second Language and Culture. *Academic Exchange Quarterly*, 9(3).

Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racionales emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica.

Nunan Davida (2003). *Practical English language teaching*. Pag.48

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.

Oxford, R. (2001). Learning styles and strategies. En M. Celce (Ed.), *Teaching English as a second or Foreign Language* (3 ed., págs. 359-366). Boston: Heinle & Heinle, a division of Thomson Learning, Inc.

Parada, M. (2007). Un indicador clave en la medición de la Pobreza: La Línea de Pobreza. Presentación del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo CENDA ante la

Comisión de Trabajo y Equidad. CENDA, Santiago. Versión digital obtenida en:

<http://www.trabajoyequidad.cl/documentos/estudios/indicadores%20pobreza%5B1%5D.pdf>

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA.

Piaget, J. (1965), *El lenguaje y el Pensamiento*, Buenos Aires, Paidós.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.

Piaget, J. *La Construcción de lo Real en el Niño*. Proteo, Buenos Aires. 1968.

Piaget, J. *Psicología de la Intelligencia*. Psiqué, Buenos Aires. 1970.

Piatelli-Palmarini, M., 1980, *Language and Learning: the debate between Chomsky and Piaget*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Pinker, S. (1979). Formal models on language learning. *Cognition*, 7, 217-283.

Pizarro, R., 2001. *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos, División de Estadística y Proyecciones Económicas, CEPAL. Santiago de Chile.

Quirk, R. et al, 1992, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, 10." edición, Londres, Longman.

Ramos, L. y Espinoza, M. (2008). *El Profesor de inglés y su labor pedagógica en el mundo globalizado*. Recuperado de <http://www.sonaples.cl>

Reeve, J. (1994) *Motivación y emoción*. Madrid, *Mc Graw Hill*, pp 2-235.

Repetto, A. & Huneus, C., 2004. *La Dinámica de los Ingresos Laborales en Chile*. *Economía Chilena* 7 (2), 7-62.

Richards, J. (2001). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: CUP.



Richards, J. & Rodgers, T. (1984). *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge.

Richards, J., y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. 2a.ed. United States of America: Cambridge University Press.

Rodríguez, Gil y García. (1996) “Metodología de la investigación cualitativa”. Ediciones Aljibe. España.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Santana, J., García, A., Escalera, M. «Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, [en línea], 2016, Núm. 5, p. 79-94, <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/316766> [Consulta: 5-01-2021].

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Editorial Norma.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Smith, B. and J. Wandel (2006), "Adaptation, adaptive capacity and vulnerability", *Global Environmental Change*, no. 16, pp. 282–292.

Stemberger, J. P, 1985, *The lexicon in a model of language production*, New York, Garland.
Swain, M. (1985). «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125- 144). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). «Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning». *Applied linguistics*, 16(3), 371-391.

Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes* 3 (3), 247-269.

The World Bank (2003). *Social Risk Management: The World Bank's Approach to Social Protection in a Globalizing World*, Social Protection Department, Washington, D.C.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Consultado el 15 de noviembre de 2020, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

University of Waterloo. (2015). Types of research approaches. Recuperado junio de 2020, de <https://uwaterloo.ca/planning/current-undergraduate-students/undergraduate-program-manual-index/special-courses/types-research-approaches>

Valero Molina, N., & Jiménez-Fernández, G. (2015). «Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: La opinión del profesorado». *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 8(16), 1.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Primera edición. Barcelona.

Vera, F. (2008). *Estado del Arte de la Profesión de Profesor de Inglés: ¿Qué ocurre en Chile?*, Rancagua, Chile.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Vera, F. (2008). *Estado del arte de la profesión de profesor de inglés: ¿Qué ocurre en Chile?*
Recuperado de http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art_fvera.pdf

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vygotsky, L. (1978), *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

Waterson, N. Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistics*, nº 7:179-211.

Wertsch, J.V. (1985). *Vigotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

White, L., 1989, *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam, J. Benjamins.

Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. Nueva York: McGraw-Hill.

Yilorm, Y. (2016). Neoliberalismo y proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: Una mirada dialéctica del estado del arte en sectores vulnerables. *Revista CEPES* (en prensa).

Yilorm, Y. (2016). *La relación dialéctica entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje: Requisito primordial para una educación de calidad en Chile*. Acta del III Congreso de Educación Región de los Ríos. Valdivia: Universidad San Sebastián.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ANEXO 1

Entrevista realizada a profesores

Objetivo: Identificar las diferentes metodologías y/o enfoques metodológicos utilizados por los docentes para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua, en establecimientos educacionales de carácter vulnerables, en las comunas de Chillán y Chillán Viejo.

Entrevista

1. ¿Cuál de las diferentes metodologías y/o enfoques utilizados para la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua caracteriza su práctica docente al interior del aula?
2. ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a la metodología aplicada en el aula?
3. ¿Por qué la caracteriza esa metodología de enseñanza?
4. ¿Por qué cree que la metodología que utiliza en el aula es la más efectiva y está más acorde con los lineamientos de los contenidos?
5. ¿Los estudiantes se ven atentos y motivados a aprender?
6. ¿Cuáles son las actividades atinentes a esta metodología que son más efectivas al momento de realizar la clase?
7. ¿En sus años de experiencia, ha existido alguna evolución respecto a las metodologías utilizadas en clase?



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ANEXO 2

Cuestionario de investigación aplicado a estudiantes de 6 año Básico

Objetivo: Determinar el grado de motivación que generan en los estudiantes, las metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del inglés como una segunda lengua, en establecimientos educativos de las comunas de Chillán y Chillán Viejo.

Instrucciones

1. A continuación, se presentan una serie de afirmaciones referidas al trabajo en la sala de clases, cuya finalidad consiste en evaluar su nivel de motivación respecto a la asignatura “Idioma Extranjero: Inglés”. En cada afirmación señale con una “x” la casilla que mejor represente su opinión. Las opciones han sido organizadas según orden de preferencia, siendo la primera “Muy de acuerdo con el ítem señalado”, y la última “Muy en desacuerdo con el ítem señalado”. Recuerde marcar sólo una respuesta por cada afirmación y responder con completa sinceridad, ya que esta encuesta es de carácter anónima, personal e intransferible, por lo cual en ningún momento sus datos serán revelados.

Muchas gracias por su colaboración

	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Para mí es importante aprender lo que se enseña en clases.					
2. Me gusta lo que aprendo en clases.					
3. Espero con ansias a que llegue el día de la clase.					
4. Me gusta poner atención porque siempre aprendo algo nuevo.					
5. El material que utiliza el profesor/a durante su clase capta mi atención y me permite comprender mejor la materia.					
6. El profesor me motiva a estudiar, hacer mis tareas y llegar preparado/a a la siguiente clase.					



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

7. En clases me siento cómodo/a aportando mi punto de vista o conocimientos previos.					
8. Me siento bien realizando actividades dinámicas, tales como saltas, cantar, jugar.					
9. Me da miedo realizar preguntas al profesor/a cuando hay algo que no entiendo.					
10. El profesor/a relaciona el contenido con mi propio contexto, lo que hace más fácil para mí comprender la materia vista en clases.					