

NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD

Doctor of Education

LOGO DE LA UNIVERSIDAD

Tesis de Grado

Modelo referencial adaptado para propósitos educativos

**DESVINCULACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRAXIS EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS
DOCENTES EN CONTEXTOS ESCOLARES DE LA SERENA Y
COQUIMBO, CHILE**

Autor: P.L.F. Nombre y apellidos completos del tesista

Por el presente juro y doy fe que soy la única autora del presente Anteproyecto y que su contenido es fruto de mi trabajo, experiencia e investigación académica

Lugar y Fecha

Tabla de contenido

RESUMEN	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I: PROBLEMA DE LA INVESTIGACION	11
1.1.- Enunciado del Problema	11
1.2.- Delimitación y Alcances del Problema	11
1.3.- Fundamentación Teórica.	12
1.4.- Formulación del Problema	17
1.4.1.- Interrogante Principal	17
1.4.2.- Interrogantes Secundarias	17
1.5.- Justificación de la Investigación.	17
1.6.- Objetivos de la Investigación	18
1.6.1.- Objetivo General	18
1.6.2.- Objetivos Específicos	19
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	20
2.1.- Marco de Antecedentes.....	20
2.2. Estado del Arte	22
2.2.1. Nacionales.....	22
2.2.2.- Internacionales.....	32
2.3.- Marco Conceptual	37
2.3.- Definición de Términos Básicos.....	65
CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO.....	69
3.1.- Enfoque de la Investigación	69
3.2.- Diseño de la Investigación.....	69
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	69
3.4.- Unidad de Análisis	70
3.5.- Viabilidad del Proyecto	70
3.6.- Categorías de la Investigación	71
3.6.1. Operacionalización de Categorías	71
3.7.- Cronograma de Trabajo	72

<i>CAPITULO 4: PRESENTACION DE RESULTADOS.....</i>	<i>74</i>
4.1.- Presentación y análisis de resultados	74
4.2.- Discusión.....	84
<i>CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</i>	<i>90</i>
5.1. Conclusiones	90
5.2.- Recomendaciones	96
<i>REFERENCIAS.....</i>	<i>97</i>

Tabla de ilustraciones

Tabla 1 Estándares Pedagógicos	15
Tabla 2 Estándares Disciplinarios	16
Tabla 3 Niveles de Inglés del Marco Común Europeo de Referencias.....	32
Tabla 4 Diferencias entre Actividades de Simulación y Role Playing	47
Tabla 5 Etapas del Método Basado en la Tarea	50
Tabla 6 Momentos de una Clase	57
Tabla 7 Actividades para desarrollar Habilidades Receptivas	62
Tabla 8 Actividades Genéricas por Habilidades Lingüísticas.....	63
Tabla 9 Cuadro de Categorización	71
Tabla 10 Cronograma de la Investigación	72

RESUMEN

Esta investigación analiza la práctica docente de profesores de inglés en el nivel escolar chileno, enfocándose en el desacoplamiento entre teoría y praxis educativa. A través de un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-descriptivo, se triangulan estudios existentes, bibliografía especializada e información de informantes clave. El marco teórico aborda conceptos fundamentales como teorías del aprendizaje de lenguas, métodos de enseñanza, estrategias didácticas y actividades pedagógicas orientadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los hallazgos evidencian una brecha significativa entre el saber teórico y el hacer pedagógico, atribuida al desconocimiento de los fundamentos que sustentan el proceso enseñanza-aprendizaje. Se concluye que el ejercicio docente requiere una praxis reflexiva y crítica que supere esquemas tradicionales y coloque al estudiante como agente activo de su aprendizaje. La investigación reafirma la necesidad de promover formación continua y conciencia epistemológica para mejorar la calidad educativa en contextos escolares.

Palabras clave:

Práctica docente; praxis educativa; enseñanza del inglés como lengua extranjera; teorías de aprendizaje; métodos de enseñanza; estrategias didácticas; profesores de inglés en Chile; educación reflexiva.

ABSTRACT

This study examines the classroom practices of English teachers at the primary and secondary levels in Chile, with a focus on the disconnection between educational theory and pedagogical praxis. Using a qualitative methodology and a phenomenological-descriptive design, the research triangulates findings from existing literature, specialized studies, and input from key informants. The theoretical framework explores foundational concepts including second-language acquisition theories, teaching methods, instructional strategies, and classroom activities aligned with English as a foreign language education. The results reveal a notable gap between theoretical knowledge and practical application, primarily attributed to limited familiarity with the principles underlying the teaching-learning process. The research affirms the need for a reflective and critical praxis that transcends traditional paradigms, positioning the student as an active agent in their own learning. Findings underscore the urgency of ongoing professional development and deeper epistemological awareness to improve educational outcomes. These conclusions are relevant not only to English teachers but to the teaching profession as a whole.

Keywords:

Teaching practice; pedagogical praxis; English as a foreign language; second-language acquisition; instructional methods; teaching strategies; English teachers in Chile; reflective education.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se expone en las siguientes líneas, tiene como finalidad analizar la práctica docente y su desvinculación con la teoría y principios que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el nivel escolar.

El artículo panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile, de Vivanco, H. 2016, relata los anales de la formación de profesores de lenguas extranjeras en Chile, la que se remonta a los inicios del año 1890 con el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. En el año 1919, surge otro Centro que forma profesores en la Universidad de Concepción. En 1943 la Universidad Católica de Chile crea su Escuela de Pedagogía. En 1944, se forma el Instituto Pedagógico Técnico, que el año 1947 pasa a formar parte de la Universidad Técnica del Estado. En los años posteriores la formación de profesores en inglés comienza en la Universidad de Chile de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Austral de Chile, Universidad del Norte (hoy denominada Universidad Católica del Norte).

En los cincuenta y sesenta la Universidad de Chile extendió su formación en profesores de inglés a Temuco, La Serena, Antofagasta, Talca, Chillán, Osorno y Arica.

A partir de 1973 y producto de la dictadura cívico – militar, las universidades fueron intervenidas; hubo cierres de centros de formación docente, sedes regionales de las universidades de Chile, Católica y Técnica se convirtieron en universidades regionales. De las 8 universidades que existían en 1980, surgen 25 instituciones. Entre los años 1981 y 1989, se autoriza el funcionamiento de 22 nuevas universidades privadas y 58 institutos profesionales. Antes de la llegada de la democracia al país y, de forma apresurada se autorizó el funcionamiento de 18 universidades privadas y 23 institutos profesionales. En 1991, existían 60 universidades, 81 institutos profesionales y 161 centros de formación técnica, cantidad que de forma gradual fue disminuyendo debido a la desaparición de varios, producto de factores económicos y cancelación del reconocimiento oficial.

En Chile el idioma inglés se imparte en el nivel escolar desde principios del siglo XIX con la creación del primer liceo, el Instituto Nacional, donde se incluyeron el inglés, francés e italiano en el curriculum, con la finalidad de preparar viajeros y comerciantes para viajar a Europa. (citado Vivanco, H. 2016, tomado de Farias, 1999)

Hacia 1902, en el norte se enseñaba inglés, debido principalmente a los asuntos mineros que estaban a cargo de compañías británicas; en el centro se enseñaba el francés, dado que era el más usado en Santiago a nivel gubernamental y diplomático y; el alemán en el sur, debido a la gran población de ciudadanos alemanes producto de políticas de migración.

En la biblioteca digital del Ministerio de Educación (Mineduc) aparece en el año 1964 el primer programa de estudios de inglés para educación secundaria con decreto 20441 de noviembre de 1963. Lamentablemente, la historia de la enseñanza del inglés en los colegios de Chile, no guarda registro que fuera verificable y es tema de estudio para futuros estudios. Sólo hay recuerdos empíricos desde lo vivenciado por la autora de esta investigación que puede asegurar que entre las décadas de los 70 y 90 se enseñaba inglés y francés en los colegios, durante pocos años posteriores, se elegía francés o inglés, desapareciendo muy rápidamente la enseñanza del francés en los colegios salvo alguno de dependencia privada. Hacia la mitad de los 90's el Mineduc elabora los primeros programas para educación básica y que independiente que hubiese reglamentos para el fortalecimiento del idioma inglés, el protagonismo de la asignatura aparece a inicios de este siglo, ya que los planes oficiales de estudio solo consideraban la asignatura idioma extranjero, hoy llamada idioma extranjero: inglés.

El estudio disciplinar y estado del arte considerado en el desarrollo de esta investigación, se realizó de forma paralela a la elaboración, por parte de la autora de esta tesis, de programas propios de la asignatura de inglés para primero, segundo, tercero y cuarto año de enseñanza básica, para el colegio Cervantes de La Serena, programas de los dos primeros que fueron autorizados por resolución exenta 61 del 20 de enero de 2023 y los programas de los cursos restantes por resolución exenta 945 del 24 de mayo de 2024, aprobados todos por el Ministerio de Educación de Chile, lo que da cuenta de la relevancia que este estudio significó en lo personal, no sólo en el

beneficio para el establecimiento individualizado, sino en el auto enriquecimiento de saberes del ámbito disciplinar y pedagógico que sentó las bases para la reflexión crítica (praxis) de la investigación y para la elaboración de los programas mencionados.

Entre tanta lectura, surge el legado de Paulo Freire y el concepto de praxis; escasas investigaciones de profesores de inglés que concluyen que la falta demuestra aspectos negativos, formación docente y pedagógica inadecuada y bajo nivel lingüístico (Tironi, 2022); que los profesores de inglés desconocen estrategias de manejo de grupo, enseñanza del inglés, entre algunas. (Véliz, 2007)

Sumado a las referencias, en la lectura de los estándares para el profesor de inglés elaborado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, se develó en la autora que los profesores de inglés no están aprendiendo tal cúmulo de saberes para realizar praxis en su futuro quehacer pedagógico, afirmación nuevamente desde la experiencia en docencia universitaria en facultades de humanidades de dos Universidades de la Serena, Chile, por largos 20 años.

Relación entre praxis y práctica docente en el quehacer pedagógico, indudablemente hay desvinculación. Así lo demuestran las conclusiones de esta investigación y mucha evidencia de estudio previos, que se expone en las siguientes páginas. Los conocimientos que se adquieren en la etapa de formación, no son suficientemente basales como para ser transferidos al actuar profesional posterior, lo señaló Tironi, 2022, tomado de Eun y Heining, 2007. No sólo importa saber el que enseñar, sino como hacerlo y en ese ejercicio entra la praxis a actuar, como un proceso reflexivo, crítico y responsable del trabajo docente.

El enfoque de la investigación tiene carácter cualitativo, está centrado en la recopilación y análisis de palabras habladas y datos extraídos de la literatura y estado del arte, bajo un diseño fenomenológico dirigido a estudiar y describir las experiencias del objeto de estudio.

Entre las principales conclusiones extraídas se desprende la desvinculación entre teoría y práctica docente propiamente tal, entre praxis y práctica en mejores palabras, ello como resultado del desconocimiento de principios que subyacen el

proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el nivel escolar. Confuso y equívoco saber de teorías de aprendizaje de segundas lenguas, de métodos de enseñanza del inglés, de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, en concordancia a los tiempos actuales, unido al disminuido nivel lingüístico de los profesores, se ha evidenciado.

Si existe práctica sin praxis en el ámbito de la educación, entonces no se necesitaría de conocimientos pedagógicos y disciplinares del área que se enseña, entonces cómo enseñar si no se sabe cómo hacerlo, si se desconoce cómo aprende el niño y la niña, si se desatienden las rutas del desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas, si se ignora la praxis todo lo que se realice en el aula para lograr aprendizajes, termina al día siguiente, no se transforma en aprendizajes significativos.

CAPITULO I: PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

1.1.- Enunciado del Problema

En el 99% de los colegios se enseña inglés en castellano, afirmaron en el año 2015 dos expertas de la enseñanza de ese idioma en Chile. Lo afirmado por las expertas, indudablemente demuestra un desconocimiento, en los y las docentes, de los fundamentos teóricos respecto de la enseñanza de un idioma extranjero. Desde otro punto de vista, este desconocimiento se fortalece aún más con el analfabetismo que demuestran sobre el modelo pedagógico de la enseñanza del inglés promovido en los programas de estudio de la lengua extranjera elaborados por el Ministerio de Educación de Chile, los que están basados principalmente en el Método Comunicativo (Communicative Language Teaching Approach), Método Natural (Natural Approach), Método Cooperativo (Cooperative Language Learning Approach), Método Basado en la Tarea (Task-Based Language Teaching) y Método Basado en el Contenido (Content-Based Instruction).

Lo anterior presenta un panorama que indudablemente podría señalar el quiebre que existe en educación entre la teoría y la práctica o praxis, no sólo en lo que dice relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino en la enseñanza de cualquier disciplina. En palabras similares, lo señala Braga (1994), en el sentido que la enseñanza debiese considerarse como un modelo de ciencia aplicada, en que la práctica del profesor debe guiarse por los fundamentos teóricos.

1.2.- Delimitación y Alcances del Problema

Enseñar inglés, no es sólo saber el idioma extranjero, sino poseer competencias y habilidades metodológicas, lingüísticas y estratégicas, como pilares fundamentales en los que se sostiene la enseñanza.

A partir de lo señalado, se evidencia una desvinculación entre la teoría y la práctica docente, temática en la que radica el análisis que se aborda en la investigación, contextualizada en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el nivel escolar chileno.

El análisis se efectúa a partir de la triangulación entre información recopilada a partir de investigaciones previas relacionadas con el tema y de datos obtenidos de informantes claves capaces de aportar información y que corresponden a 2 jefes de unidades técnico pedagógicas de establecimientos educacionales, 2 jefes de carrera de pedagogía en inglés, 4 profesores de inglés y, 2 expertos en educación, todos con grado de magister y, los expertos con grado de doctor. Para la entrevista con los informantes, se dispone de una entrevista no estructurada y se efectúa en forma individual con cada uno.

Realizar esta investigación nace de la curiosidad por ampliar el propio conocimiento y presentar una perspectiva de análisis del quehacer docente desde diferentes puntos de vista. Asimismo, como una forma de generar conocimiento en el tema, debido a la escasez de investigaciones en Chile desarrolladas por profesores de inglés.

El alcance temático de la investigación, corresponde a teorías y principios de aprendizajes de una segunda lengua como idioma extranjero, metodologías de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El alcance espacial, se refiere al ambiente de la enseñanza del inglés en el nivel escolar en las ciudades de La Serena y Coquimbo, Chile.

Temporalmente la investigación abarcará un periodo de 6 meses.

1.3.- Fundamentación Teórica.

El año 1813 con la inauguración del Instituto Nacional¹, se inicia la enseñanza de lenguas extranjeras en que se incluyeron el inglés, francés e italiano en el curriculum para propósitos comunicativos ya que en el ámbito literario y civil se requería preparar viajeros, emisarios y comerciantes para viajar a Europa (Farías, 1999; Vera, 1942).

¹ El 10 de agosto de 1813, se lleva a cabo la solemne apertura del Instituto Nacional General José Miguel Carrera. Fue fundado por el gobierno de José Miguel Carrera durante el reinado de Fernando VII en el Imperio Español y es la segunda institución educacional más antigua del país.

El 4 de noviembre de 1889 se firma el contrato mediante el cual se inaugura la formación de profesores y profesoras de inglés en Chile bajo el alero del entonces Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile².

Importante también es mencionar que actualmente, el currículum oficial inserta la enseñanza del inglés a partir de 5º año de educación básica y desde esta perspectiva, los profesores de inglés no son preparados para enseñar en los niveles iniciales de la escolaridad en Chile.

La educación chilena, a partir de la ley de inclusión promulgada en el año 2015, tuvo su origen fundamental, en la mejora de la calidad de la educación en el país, pero hasta la fecha poco y nada se ha visualizado al respecto, incluida la enseñanza del inglés.

Por una parte, mediciones como el Test of English as a Foreign Language (TOEFL³) o Education First⁴ evidencian un estancamiento del nivel de inglés en los chilenos; por otra, estudios realizados por la Fundación Oportunidad han detectado fallas en la preparación de los profesores de inglés. La didáctica es una disciplina orientada a perseguir los fines de la educación, y como tal debe ser conocida y comprendida por los principales actores que son los profesores y profesoras del sistema educativo. Importante es referirse al conocimiento de la didáctica general, didáctica específica y competencia lingüística que deben poseer los y las profesoras de inglés, para lograr en los y las estudiantes los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo oficial.

Un estudio realizado por la Universidad Austral de Chile (2019), concluye que la escasez de publicaciones de profesores de inglés sólo demuestra aspectos negativos de ellos, tales como no tener la preparación adecuada, bajo nivel lingüístico de la

² El Instituto Pedagógico fue una institución de educación superior fundada en 1889, como dependencia de la Universidad de Chile, con el objetivo de formar profesionalmente al profesorado de la educación secundaria. La formación del profesorado de educación primaria ya se efectuaba en las Escuelas normales de Chile desde 1842, dependientes directamente del Estado.

³. Prueba estandarizada de dominio del idioma Inglés orientada a hablantes no nativos del idioma.

⁴ Education First (EF) es una empresa de enseñanza internacional de idiomas con presencia en aproximadamente 50 países.

segunda lengua, formación docente y pedagógica no adecuada, entre algunas causas y responsables principales de la poca investigación que realizan.

(Lizasoain, 2021, como se citó en Ortega, 2011) “Una de las falencias señaladas acerca de su preparación es el bajo nivel de proficiencia⁵ que muestran al finalizar sus programas de estudios: «las estadísticas sugieren que solo un 28% de los profesores puede hablar inglés con un nivel de proficiencia avanzado y que solo un 8% puede utilizar la lengua meta adecuadamente al enseñarla»”

De igual forma, algunos autores han sostenido que a falta de una formación profesional pedagógica adecuada, los procesos de enseñanza en el aula, son de baja calidad. (Abrahams y Silva, 2017; Abrahams y Farías, 2010). “Los profesores desconocerían estrategias de manejo de grupo, enseñanza del idioma extranjero y evaluación de la competencia comunicativa (Véliz, 2007). Un diagnóstico general de los profesores de inglés en América Latina señala las mismas falencias (Cronquist y Fiszbein, 2017)” (Lizasoain, 2021).

En Agosto 2021, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)⁶, elaboró un marco de Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Inglés, basados en los conocimientos actuales sobre enseñanza y aprendizaje.

“En este documento se presentan los Estándares Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Inglés, que han sido elaborados con el fin de que los programas de pedagogía de dicha disciplina, y sus estudiantes, tengan un referente que les permita abordar los retos que

⁵ El concepto de proficiencia (ingl. Proficiency) remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera (Centro Virtual Cervantes, 2024).

⁶ El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es el organismo encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de docentes y educadores y depende del Ministerio de Educación. Se creó en 1967 con el objetivo de apoyar la Reforma Educacional impulsada por el gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva. (Wikipedia, 2024)

impone el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés” (CPEIP, 2021).

“Considerando los propósitos y desafíos que la enseñanza del inglés presenta, los estándares que aquí se despliegan tributan tanto a la Ley General de Educación N°20.370 (2009), como a las Bases Curriculares de la disciplina de inglés y el Marco para la Buena Enseñanza⁷ (MBE)” (CPEIP, 2021)

Los pedagógicos, describen el hacer docente general, independiente de la asignatura que enseñe y, los disciplinarios los específicos a cada materia o disciplina.

Tabla 1 Estándares Pedagógicos

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar Estándar 3: Planificación de la enseñanza Estándar 4: Planificación de la evaluación
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado Estándar 6: Desarrollo personal y social
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje
Dominio D: Responsabilidades profesionales	Estándar 10: Ética profesional Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar

⁷ El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos. En él establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.

(Fuente: Elaboración propia, 2024)

Tabla 2 Estándares Disciplinarios

VISIÓN SINÓPTICA	
Estándar A: Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua	Se comunica en inglés de manera oral y escrita a nivel experto C1 y, modelando el uso del lenguaje con precisión y flexibilidad, desarrolla una competencia comunicativa intercultural entre los/as estudiantes.
Estándar B: Fundamentos para la enseñanza y aprendizaje del inglés	Domina los fundamentos de un amplio repertorio de teorías del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, a partir de planificaciones graduadas y contextualizadas de la enseñanza y la evaluación, promueve la interacción entre sus estudiantes, con el fin de apoyar el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural.
Estándar C: Desarrollo de habilidades comunicativas	Comprende la importancia de desarrollar habilidades receptivas y productivas, y las enseña de manera integrada y balanceada, para que los estudiantes hagan uso efectivo del inglés en diversas situaciones comunicativas.
Estándar D: Recursos para el aprendizaje	Comprende la importancia de una exposición al inglés rica, variada y constante y, mediante el uso de recursos multimodales apropiados e innovadores según sus características lingüísticas y discursivas, crea un contexto de enseñanza y aprendizaje auténtico, motivante e inclusivo para sus estudiantes.
Estándar E: Cultura y competencia intercultural	Comprende que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Chile tiene como propósito fomentar la integración de los estudiantes a un mundo multicultural, y promueve el uso de la lengua como un vehículo de intercambio y representación cultural, con el fin de desarrollar la apreciación y el respeto por identidades propias y ajenas.

(Fuente CPEIP, 2021)

Se hace necesario además mencionar, que los marcos curriculares y programas de estudio elaborados para la asignatura de Inglés por el Ministerio de Educación, son instrumentos de apoyo a los y las docentes que incluyen un resumen consolidado y actualizado respecto de teorías que explican el aprendizaje de una segunda lengua y de metodologías y estrategias de enseñanza para ir aplicando en los diferentes niveles de enseñanza, los que no son considerados por las y los profesores al momento de realizar sus clases, sino que los documentos son solo un instrumento de consulta respecto de

los objetivos y contenidos que se deben trabajar en los diferentes cursos (Yilorm, 2016).

1.4.- Formulación del Problema

La propuesta de esta investigación se sustenta en las siguientes preguntas de investigación.

1.4.1.- Interrogante Principal

¿Cuál es la relación entre la práctica docente y la teoría y principios que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el nivel escolar, en profesores y profesoras de las ciudades de La Serena y Coquimbo, Chile?

1.4.2.- Interrogantes Secundarias

- ¿Qué saberes teóricos, relacionados con la práctica y praxis docente, poseen los profesores de Inglés que enseñan la lengua extranjera a alumnos y alumnas de nivel escolar?
- ¿De qué forma se vinculan los postulados de las teorías de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras a las actividades de aprendizaje, diseñadas para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de nivel escolar?
- ¿Cuáles son las principales actividades de aprendizaje, relacionadas con los principios metodológicos que consideran los profesores de Inglés al momento de impartir sus clases a niños y niñas en etapa escolar?

1.5.- Justificación de la Investigación.

Producto de la globalización, el idioma inglés se ha transformado en un lenguaje de carácter universal, su dominio se ha tornado imprescindible en cualquier ámbito profesional, académico e incluso personal, por ello la relevancia de un actuar docente reflexivo, consciente y responsable de los procesos de enseñanza aprendizaje que le competen con la población escolar del país, en lo que dice relación con el inglés.

La presente investigación parte de teorías y principios propios de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés y su desconexión con la práctica de los docentes de inglés. Dar a conocer como el aprendizaje de alumnos y alumnas se ven afectados por la ausencia de un docente reflexivo, crítico que actúa en base a acciones fundamentadas en la teoría.

Desde el punto de vista de la relevancia social de la investigación, el aporte del estudio al estado del saber, es ahondar en el conocimiento de los aspectos limitados, llamar la atención sobre la problemática estudiada, con la finalidad de tener mayor conciencia del contexto actual de la enseñanza del inglés en Chile y darlo a conocer, para incentivar a profesores y profesoras de inglés del país a la investigación y a desarrollar procesos de enseñanza más efectivos.

De lo anterior los beneficiados serán tanto los alumnos y alumnas como los profesores, dado que un actuar docente al amparo de la ciencia, permite el desarrollo de modelos y entornos de trabajo, aprendizaje y experimentación en sintonía con el contexto y los modelos actuales, garantizando en los alumnos una educación óptima.

Desde el punto de vista de las implicaciones prácticas se destaca la obtención de información respecto al estado del arte de la enseñanza del inglés en contextos escolares, contribuyendo al mejoramiento del estado deficitario de las investigaciones relacionadas con el tema en Chile, temática que traspala al quehacer docente en la generalidad, independiente de la disciplina que imparte, fundamentada principalmente en la mala calidad de la enseñanza y en la disparidad entre el contexto académico – formación del docente - y contexto escolar (Marc, 2019).

1.6.- Objetivos de la Investigación

1.6.1.- Objetivo General

Analizar la práctica docente y su desvinculación con la teoría y principios que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el nivel escolar, en profesores y profesoras pertenecientes a las ciudades de La Serena y Coquimbo, Chile.

1.6.2.- Objetivos Específicos

- Examinar el saber docente, relacionado con la práctica y praxis docente que poseen las y los profesores de inglés que enseñan la lengua extranjera a alumnos y alumnas de nivel escolar.
- Relacionar la congruencia de las actividades de aprendizaje diseñadas por los profesores de inglés, con las bases teóricas de adquisición de una lengua extranjera.
- Describir las actividades de aprendizaje que diseñan los profesores de inglés, y su relación con los principios metodológicos para la enseñanza del idioma extranjero.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1.- Marco de Antecedentes

La enseñanza del idioma extranjero en Chile forma parte del curriculum obligatorio a partir de 5° año de educación general básica y recién durante la última década del siglo XX el Ministerio de Educación elabora los primeros Programas de Estudio de la asignatura. Antes del periodo indicado existían un marco general de objetivos y contenidos mínimos obligatorios para idioma extranjero, es decir, un referente que era considerado para la enseñanza del Inglés, como para el Francés por igual.

Desde otro punto de vista, y solo a partir del proceso de admisión de enseñanza superior 2018 se hizo obligatorio que todos los y las jóvenes que deseaban estudiar carreras profesionales de Pedagogía debían ponderar un puntaje mínimo de 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria para matricularse en las Universidades. Esto ha permitido que en la actualidad aquellos estudiantes que están cursando su primer año de pedagogía, en cualquier área, posean un mejor desarrollo de habilidades cognitivas que lo que ocurría hasta las cohortes 2017.

Si bien es cierto las políticas públicas a este respecto han comenzado a preocuparse de la preparación de los futuros docentes, en la actualidad aún no existe como requisito una certificación oficial, respecto de las competencias lingüísticas del nivel de inglés de los profesores que egresan de Pedagogía en Inglés. Indudablemente lo anterior no asegura fehacientemente un mejor desempeño en cuanto a las prácticas que utilizan al enseñar el idioma extranjero, pero por lo menos se podría asegurar que quienes tienen la responsabilidad de desarrollar en los y las estudiantes de nivel escolar el idioma inglés, lo hablen con la propiedad necesaria como para enseñarlo.

Los Marcos Curriculares y Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación para la enseñanza del idioma extranjero, son instrumentos de apoyo a los y las docentes, que no solo consideran un listado de objetivos de aprendizaje a lograr en los y las estudiantes durante todo su recorrido escolar, sino que un nutrido discurso escrito respecto de métodos de enseñanza, basados en fundamentos epistemológicos de

aprendizaje de una segunda lengua, y de variadas estrategias a utilizar, dependiendo de cada nivel escolar. Lamentablemente y tal como lo cita Yilorm (2016) en su artículo es que la gran mayoría de los profesores de inglés consideran los programas de la asignatura como material de consulta para tomar conocimiento de los objetivos de aprendizaje que debe lograr y de los contenidos lexicológicos y gramaticales que deben abordar, haciendo una aplicación ciega e irracional de métodos, sin considerar las técnicas, estrategias y metodologías de enseñanza, actividades y sugerencias de evaluación que se proponen y explican con claridad en los programas de Inglés.

Respecto de la formación docente de profesores de Inglés en el año 2010 (Díaz, 2010), se realiza un estudio cualitativo-cuantitativo con estudiantes de pedagogía de inglés en su último año de formación y en proceso de su práctica profesional, con la finalidad de conocer los conocimientos disciplinares, muy generales, respecto a lo que a enseñanza de la lengua extranjera se refiere, concluyendo que si bien se adscriben a un enfoque comunicativo para la instrucción del idioma inglés, no dejan de lado modelos basados en teorías conductistas de la enseñanza y que fueron preponderantes para la enseñanza del latín y del griego durante el siglo XVIII y XIX como el método gramática-traducción, o el método audiolingual que surge durante la segunda guerra mundial para enseñar inglés a los soldados en combate. Lo anterior, una vez más evidencia que docentes de la lengua inglesa permanecen enfocados en la aplicación de métodos tradicionales, apropiados para un tipo de estudiantes con características muy dispares de niños y niñas que hoy se educan en los colegios.

En la actualidad el Marco Común Europeo de Referencia, es el estándar internacional que define la competencia lingüística y se utiliza a nivel mundial para determinar las habilidades lingüísticas en una escala de A1 (pre) – A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Estudios realizados en España han demostrado que estudiantes de pedagogía con mención en inglés consiguen una evaluación inferior a B2 con un desarrollo lingüístico básico del idioma extranjero, argumentando que la mayor debilidad está en el desarrollo de la habilidad lingüística de producción oral, no sintiéndose preparados para enseñar debido a la escasa fluidez que han logrado.

Muy similar a lo anteriormente señalado son las conclusiones extraídas de un estudio realizado en México (Padilla, 2015) respecto de formas de enseñar el inglés al interior de las aulas y de los saberes disciplinares de un grupo de profesores de Aguascalientes, las que no alcanzan un nivel B1 establecido por el Marco Común Europeo para la Evaluación y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, reconociendo la muestra en estudio que gran parte de su desempeño es debido a la experiencia y no a una óptima formación profesional.

2.2. Estado del Arte

En las siguientes líneas se hace un recorrido de la situación actual del tema - aunque en páginas anteriores se ha manifestado una latente escases de publicaciones de profesores y profesoras de inglés - describiendo y analizando los avances más relevantes y recientes relacionados con el tema de esta investigación, incorporando antecedentes de recientes estudios y publicaciones que se han llevado a cabo en este campo, de los resultados obtenidos, de los enfoques teóricos y metodológicos adoptados, de limitaciones o eventuales temas emergentes o innovadores, asegurando que la investigación esté alineada con los avances más actuales y relevantes, tanto en el área geográfica nacional como internacional.

2.2.1. Nacionales

Los y las autoras Aracely Montecinos, Carlos Mariangellts, Ignacio Silva y Jorge Reyes, de la Universidad San Sebastián, sede Valdivia, realizan su tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, titulada **Metodologías de enseñanza del idioma inglés utilizadas en establecimientos educacionales de la Región de los Ríos, Chile, en el año 2022.**

Investigación realizada bajo un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y de alcance descriptivo, que tiene por objetivo analizar las metodologías utilizadas en la enseñanza del idioma inglés en establecimientos educacionales de la región de los Ríos.

En la recogida de datos, se utilizó una entrevista semiestructurada, aplicada a 6 informantes claves

Entre las principales evidencias y hallazgos que deja el estudio, se indican las siguientes:

“El 94% de los profesores de inglés no demuestra un manejo adecuado del idioma inglés, puesto que durante la clase realiza un uso inadecuado de las estructuras gramaticales, pronuncia incorrectamente, utiliza vocabulario poco preciso o tiene un ritmo poco fluido y que con frecuencia el docente no se expresa oralmente en inglés o no lo hace adecuadamente, por lo que se ve más dificultado el ambiente propicio para el aprendizaje del idioma” (Montecino, A. et al 2022, como se citó en Rojas, et al, 2012)

Una docente se siente identificada con la metodología Compass⁸. No tiene un orden específico en cómo pasar los contenidos, sino que ella decide qué contenidos enseñar. Estudiantes participan en rincones de lectura.

Una segunda profesora señala que no hay utilización del método gramatical, y que la técnica de respuesta física total es utilizada para transmitir el mensaje hablado.

Una tercera respuesta, se indica que se siente identificada con la metodología Montessori. Utiliza juegos y muchas guías de aprendizaje.

Uso de la gamificación aparece mencionado también, con la finalidad que el estudiante pueda usar su energía al máximo. Se enfoca en actividades audiovisuales, juegos

Algunas docentes reconocen que recurren al uso de la metodología gramática-traducción cuando la circunstancia lo requiere, pero prefieren usar la mayor parte del tiempo metodologías que se enfoquen en lo comunicativo o el uso lúdico del inglés. Utilizan otras metodologías diseñadas para la enseñanza transversal de las asignaturas como el Aula Activa, la metodología Montessori o la metodología Compass, las cuales van orientadas a la integración, motivación y adaptación de la enseñanza al entorno escolar. En cuanto a las estrategias didácticas todos los informantes realizan actividades

⁸ Metodología Proyectual en aulas multigrado, contempla la realización de experiencias de aprendizaje que fusiona contenidos de diversas asignaturas y contribuye al trabajo colaborativo basado en proyectos.

que incluyan el juego como una de las estrategias para motivar y conectar a los estudiantes con los contenidos. Sin embargo se ha observado que cada informante utiliza diversas estrategias didácticas, uso de recursos tecnológico, material visual y juegos al inicio de la clase, para motivar a los alumnos.

Las docentes entrevistadas consideran que todas las habilidades del lenguaje meta son igual de importantes para realizar una clase, aunque se enfocan preferentemente en la comprensión auditiva (Listening) y producción oral (Speaking).

En el año 2022, se publica en la revista Scielo, el estudio titulado **Pero la práctica dice otra cosa: valoración de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial docente entre profesores de inglés en ejercicio en Chile 2016-2019**, de los autores Angela Tironi y Francisco Ulloa de la Universidad de Chile.

Estudio cuantitativo, de diseño exploratorio que tiene por finalidad conocer las valoración que le otorgan los docentes de la muestra a las competencias y conocimientos adquiridos durante su formación profesional, información recogida a partir de la elaboración de una encuesta online respondido por 348 profesores y profesoras de inglés.

El cuestionario, de dos ítems, el primero con una escala de valoración respecto de las dimensiones pedagógica y disciplinar de la profesión y, el segundo preguntas abiertas en que exponen su percepción respecto de competencias y contenidos que no desarrollaron durante su formación.

El artículo, deja en evidencia, en palabras de los autores, de la insuficiente evidencia empírica sobre el contexto de aprendizaje del idioma inglés a nivel nacional, para fundamentar hallazgos nuevos. En la revisión bibliográfica y estado del arte revisado argumentan que se encuentra información preferentemente relacionada con tasas de ingreso y duración de los programas de formación docente; mediciones a estudiantes en etapa escolar sobre el dominio del inglés y; otros sobre lingüística y práctica pedagógica que no logran dar cuenta de la generalidad de la situación aprendizaje en el contexto país.

Entre los principales hallazgos, se pueden describir los siguientes:

- Los aspectos de curriculum, metodología, normas, psicosocial, sociocultural y transversal, que corresponden a la Dimensión pedagógica en el estudio, las valoraciones neutras y negativas tienen más peso que las positivas.
- Respecto de la dimensión disciplinar que incluye la lengua inglés y aspectos histórico culturales del idioma extranjero, los resultados de valoración no difieren mucho de lo pedagógico.
- Carencia de conocimiento en variadas áreas tales como manejo de curso, gestión educacional, práctica, necesidades educativas especiales, informática, inglés, inclusión, psicología, neurociencias, metodologías de enseñanza y otras minoritariamente mencionadas.

En las últimas líneas del artículo, se lee:

“la realidad de la sala de clases impacta de tal manera al profesor novicio que toda teoría, conocimiento o estrategia didáctica aprendida durante el proceso de formación inicial o en programas de formación continua, no logra ser transferido en el actuar profesional”
(Tironi, 2022, tomado de Eun y Heining, 2007).

Reflexiones del profesorado chileno de inglés sobre su trabajo pedagógico desde sus competencias en la enseñanza virtual de inglés en contexto de pandemia, es el título de la investigación publicada el año 2021 y realizado por Pablo Aedo y Claudia Millafilo de la Universidad de Concepción, Chile.

El estudio; si bien en tiempos Covid que no es el tema de la investigación basal, parece pertinente incluirlo, debido a que un profesor empoderado en competencias y habilidades, se adapta y puede sortear de mejor forma los obstáculos que se presenten en su recorrido profesional; tiene por objetivo explorar y analizar las reflexiones de profesores de inglés en el diseño y ejecución de las clases online.

El estudio basado en entrevistas semiestructuradas, bajo un enfoque cualitativo, con paradigma fenomenológico y diseño exploratorio, incluyó preguntas relacionadas con los estándares del Marco para la Buena Enseñanza y fue aplicada a una muestra de 10 profesores.

A continuación, se exponen, en concordancia con los dominios del MBE, los principales hallazgos del estudio.

En dominio Preparando la enseñanza, los profesores reconocen tener conocimientos profundos de la disciplina que imparten, aunque lo difícil es traducir ese conocimiento en estrategias que realmente generen oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes. No sólo importa saber el qué enseñar, sino cómo enseñarlo y que los recursos seleccionados sean pertinentes con el contenidos y con el contexto de los estudiantes. El diseño de sus clases es desde las creencias que poseen respecto del cómo enseñar la asignatura.

En dominio Creando ambiente para la enseñanza, la dimensión afectiva se ha visto deteriorada en tiempos de Pandemia, toma tiempo establecer el clima adecuado para comenzar la clase. El ambiente de aprendizaje se ha cambiado, del aula al hogar, lo que devengó en establecer normas claras para favorecer las oportunidades de aprendizaje. Poca participación e interacciones y clases poco aprovechadas al inicio, hubo que crear diversidad de actividades para cautivar al estudiante.

El dominio Estrategias de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, la clase online pudo tener un mejor desarrollo, siguiendo la técnica Presentación – Práctica – Producción (PPP) de enseñanza del inglés y efectuando la presentación del contenido utilizando diferentes recursos audiovisuales. Respecto de la evaluación del aprendizaje, utilización de evaluación formativa constante y refuerzo del mismo contenido hasta que se comprenda. Retroalimentación, para mejorar errores y elaboración de guías de vocabulario que deben los y las estudiantes aprender.

El dominio cuarto y último que dice relación con Responsabilidades Profesionales, permitió a los docentes evidenciar la importancia de la capacitación y aprendizaje continuo como parte inherente a su tarea, para estar preparados para cualquier cambio. Todos argumentan carencias importantes en el uso de la tecnología en contexto de enseñanza aprendizaje.

El mismo año 2021, se encuentra en la revista electrónica Educare el estudio **Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera, llevado a cabo por Eladio**

Donoso y Romina Gómez de la Universidad Católica del Norte de Antofagasta, Chile.

El artículo resume los hallazgos de un estudio de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, descriptivo y transeccional, cuyo objetivo general es determinar las creencias de 208 estudiantes en formación inicial docente de inglés de cuatro universidades chilenas, de primer y cuarto año, acerca de las competencias que debería tener un profesor o profesora en los dominios de competencia lingüística y cultura inglesa, didáctica de la enseñanza del inglés y actitud profesional.

La obtención de datos se efectuó a través de la aplicación de un cuestionario tipo Likert y, al igual que varios estudiosos, los autores replican la insuficiencia de estudios que abordan la formación inicial del profesor de inglés.

Los sujetos, de primer año otorgan mayor importancia y con diferencias estadísticamente significativas a los dominios lingüística y cultura inglesas y didáctica de la enseñanza del inglés por sobre el de actitud profesional, mientras que los sujetos de cuarto año confieren mayor valor al dominio del profesorado en cuanto a su desenvolvimiento personal y profesional y no a lo que enseña o cómo lo enseña. De igual forma, es posible pensar que las creencias del futuro profesorado que constituye la muestra varía a medida que avanzan en su formación como docente, es decir, lo que podría demostrar asimismo, que las creencias son dinámicas, es decir, varían en el tiempo.

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, efectuado el año 2021 por los autores Francisca Sandoval, Hildegard Jahnsen, Evelyn Muñoz y Diego Hernández Sepúlveda 2021, tiene por objetivo 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.

Investigación con enfoque mixto, paradigma fenomenológico y de diseño descriptivo, en que a una parte de la muestra – 8 profesores - se le realizó una entrevista semiestructurada y, a la segunda parte – 120 estudiantes – una encuesta online tipo escalamiento Likert.

Entre los datos recogidos, se establece que hay mayor utilización del Enfoque Comunicativo como metodología para la enseñanza del inglés, pero no menor los métodos de Respuesta Física Total, Audio-lingual, Traducción Gramatical por sobre el Enfoque Naturalista.

En el año 2021, se publica el artículo **Perfil del profesor de inglés en Chile: quién es y qué enseña**, escrito por Andrea Lizasoain de la Universidad Austral de Chile, Chile.

El objetivo del estudio estuvo orientado a perfilar la imagen del profesor de inglés chileno, en base a datos empíricos, utilizando un enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo en que la información se recopila a partir de una encuesta utilizando Google Forms⁹, en que las preguntas se organizaron en dos secciones: preguntas cerradas y preguntas abiertas.

La encuesta fue respondida por una muestra compuesta por 412 profesores y profesoras de inglés de un universo de 14.700 docentes.

Los principales hallazgos de este estudio son los que a continuación se listan:

- La encuesta arrojó que el 78% de los docentes corresponde a mujeres, mientras que un 28% son hombres, lo que se fundamenta con la base de datos del Mineduc, que registra que tres de cada cuatro profesores son mujeres.
- Con respecto al rango etario de los profesores, la mayor parte son menores de 30 años (un 41%), seguido por aquellos que se encuentran entre los 30 y los 39 años (un 31%). Un 15% corresponde a profesores mayores de 50 años.
- Un 68% ha trabajado menos de 10 años, por lo que cuentan con poca experiencia en el aula. Cerca de un 30% ha trabajado entre 10 y 40 años.

⁹ Generador de formulario de Google, que permite crear encuestas, cuestionarios y otros recursos. Permite la obtención de información y datos a partir del envío de un enlace a una muestra en estudio y que otorga al investigador visualizar los resultados al instante.

- El 78% de los profesores cuenta con título profesional de inglés. Un 16% lo conforman profesores con mención en inglés, los cuales han estudiado otras pedagogías y se han capacitado para enseñar esta lengua. Un 6% está formado por profesionales habilitados por el Mineduc para ejercer como profesores de inglés.
- Solo un 28% de los 412 profesores se ha certificado, aunque el Ministerio de Educación (Mineduc) ofrece la posibilidad de certificar el nivel de inglés a través de una prueba de proficiencia voluntaria.
- Gran parte de la muestra (un 45,5%), se clasificó en el nivel B2, lo cual contrasta con la base de datos del Mineduc, que registra un 27% de docentes con este nivel.

Los y las encuestadas señalan que estudiantes más desaventajados tienen profesores con una proficiencia en inglés más baja que aquellos estudiantes más aventajados. Esto ocurre porque la proficiencia se va deteriorando si los hablantes de lenguas extranjeras dejan de usar sus recursos más avanzados. De igual forma, reconocen que el inglés como lengua extranjera, se define como un idioma que se enseña con fines comunicativos y culturales y que en la práctica se logra mediante el desarrollo de las habilidades del lenguaje, de la gramática y del vocabulario, lo que de alguna forma se contrapone con lo establecido en las bases curriculares de la asignatura, que promueven la comunicación en lugar del conocimiento acerca de la lengua. En este sentido, enseñar inglés es fortalecer el desarrollo de habilidades comunicacionales y no enfrentar al estudiantes a listas de vocabulario y reglas gramaticales.

En el año 2019, se publica en la Revista Scielo, el artículo **Conocimiento pedagógico del profesorado de inglés en Chile y su necesidad percibida de actualización**, estudio realizado por Cecilia Cisternas, Claudio Díaz, Javiera Boudon y María Edith Larenas, todas perteneciente a la Universidad de Concepción. Chile.

El presente artículo corresponde a un estudio de diseño no experimental, de alcance exploratorio y transeccional, dentro de un enfoque cuantitativo, realizado en la provincia de Concepción, Chile, el cual tuvo como objetivo identificar la percepción de un grupo de docentes de inglés sobre su conocimiento en distintas áreas relacionadas con la enseñanza del idioma inglés y su necesidad de actualización.

Se investigó a 80 docentes, 50 mujeres y 30 hombres, quienes respondieron una encuesta tipo escala de Likert, de cinco rangos: ninguno, bajo, moderado, alto, muy alto.

El instrumento, constituido por dos ítems, el primero que mide el actual dominio de las temáticas relacionadas con el proceso enseñanza aprendizaje del idioma inglés y, el segundo que se enfoca en el interés del profesorado en actualizar dichos conocimientos. Las variables incluidas en el instrumento se seleccionaron en concordancia a los estándares orientadores para la formación del profesorado de inglés en Chile.

Las principales conclusiones, según conocimiento e interés de actualización en el área, se enumeran a continuación:

- Respecto de las habilidades de lectura y escritura que posee los encuestados, un 76,3 % se sitúa en los niveles superiores en la escala Likert (alto y muy alto).
- En relación con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva, un 72,5% se evalúa en los niveles alto y muy alto.
- En el uso de TIC en la enseñanza del inglés, un 61,2% de las personas encuestadas en este estudio se ubica en los rangos alto y muy alto.
- En la evaluación del aprendizaje en la enseñanza del inglés, un 67.6% del grupo de participantes demuestran un nivel destacado, lo cual da cuenta de que no todos tienen un amplio conocimiento de la variedad de instrumentos evaluativos que existen para medir el desempeño lingüístico.
- Las respuestas del profesorado de inglés en el diseño de material didáctico utilizado en la enseñanza del inglés, un 65,1% del profesorado utiliza recursos pedagógicos pertinentes a los contenidos lingüísticos que están enseñando.
- En lo referido a estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés, un 76,3% tienen conocimiento del tema.
- En cuanto a habilidades de planificación de clase, un 70% se siente preparado en su conocimiento para planificar sus clases de manera adecuada.

El 8 de febrero 2019, en diario El Mercurio se lee: **Inglés: poca formación de profesores incidiría en bajos resultados logrados por terceros medios**, escrito por

S. Quevedo, a raíz de los resultados de la prueba Simce aplicada en noviembre 2017 a 7.340 alumnos y alumnas de tercer año de enseñanza media, que arrojó que sólo un tercio de los estudiantes supera los niveles básicos e intermedios, en otras palabras que logran los objetivos esperados hasta octavo año de enseñanza básica.

En la noticia, el jefe de la División de Logros de Aprendizaje de la Agencia de Calidad de Educación de la época asegura “el techo de lo que pueden aprender los estudiantes es lo que saben sus profesores. Entonces si ellos no tienen buen dominio del inglés, es muy difícil que los jóvenes puedan alcanzar mayores estándares”

La noticia deja además en evidencia que sólo un 40% de los docentes cuenta con una certificación básica, un 27% de los adolescentes declaró que sus maestros realizaban la mayor parte del curso de inglés en español. Quienes tienen toda la asignatura en el idioma extranjero obtienen cerca de 11 puntos más que sus pares.

En la publicación además, hay quienes argumentan que profesores de mayor edad se enfocan en la enseñanza de la gramática y no en enseñar cómo comunicarse con los demás; que los profesores que imparten inglés no tienen las competencias necesarias para enseñar como corresponde.

Para abordar el problema, durante este año el Mineduc capacitará a 400 docentes de la asignatura en colegios bilingües de excelencia, a través del plan “English is english”, que busca que todos los niños de 5° y 6° básico puedan tener una conversación en inglés.

Durante el primer semestre del año 2016, Hiram Vivanco de la Universidad de Chile, Chile, publicó el artículo **Panorama Histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile**, destinado a dar una visión sobre la formación de los profesores de idiomas.

Respecto de este estudio y de acuerdo a los hallazgos encontrados, que se relacionan con el tema que compete a la investigación en curso, es que en el año 2014 apenas la mitad de los profesores que impartían clases de inglés, contaban con el respectivo título profesional de profesor o profesora de inglés, situación muy preocupante, en palabras del autor, por cuanto entonces no es esperable resultados pedagógicos satisfactorios de la asignatura.

Otro antecedente relevante que se muestra en la investigación, es la evidencia del Mineduc, en el año 2014, respecto de la distribución de los profesores y profesoras de inglés en los niveles de competencia del Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas (MCER).

Tabla 3 Niveles de Inglés del Marco Común Europeo de Referencias

Niveles de inglés dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)		
Niveles	Descriptores	Profesores de Inglés Chile
Básico	A 1 Entiende y elabora estructuras básicas, tanto en lo oral como escrito.	4%
	A 2 Capaz de entender y comunicar cuestiones sencillas, tanto en lo personal como profesional.	9%
Intermedio	B 1 Capaz de entender, elaborar y comunicar nociones estándar en el ámbito personal y profesional.	21%
	B 2 Capaz de entender, elaborar y comunicar nociones complejas en el ámbito personal y profesional.	37%
Competente	C 1 Nivel de comunicación cercano al hablante nativo, capaz de desenvolverse en presentaciones, negociaciones y reuniones.	23%
	C 2 Nivel de comunicación igual a un hablante nativo, en todos los ámbitos.	6%

(Fuente: Elaboración propia)

2.2.2.- Internacionales

A continuación, se hace referencia a estudios internacionales relacionados con la temática de esta investigación, que dice principalmente relación con el actuar reflexivo del docente de inglés en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A inicios del año 2024, se publica en la revista científica Investigar, el estudio nominado **Estado actual del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés para instrumentar el aula invertida**, llevada a efecto por Merly Zambrano de la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador.

El trabajo se propone fortalecer la enseñanza del idioma inglés de la Unidad Educativa 13 de Octubre de la ciudad de Calceta, a través de la metodología del aula invertida¹⁰, y para ello se propone como objetivo diagnosticar la situación actual del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés del establecimiento individualizado.

El estudio, al amparo de un enfoque mixto, de diseño descriptivo, en que la información se recopila a través de una encuesta aplicada a 85 estudiantes y una entrevista a 4 docentes del área de inglés.

Los resultados de la encuesta a profesores demostró que efectivamente conocen y comprenden la metodología de clase invertida, como una metodología que se aplica para que el estudiante sea el que conduce su aprendizaje, mediante la investigación previa al tema. Se refiere al intercambio de información referente a los temas que previamente se entregan y demanda una participación activa de los y las estudiantes. De la misma forma reconocen el rol que juegan los recursos tecnológicos en la metodología en estudio, argumentando que contribuyen de manera significativa cuando son bien utilizados y permiten que el estudiante se auto prepare a través de las herramientas digitales.

En relación con las habilidades comunicativas del lenguaje, coinciden en que la habilidad de escuchar es la más compleja desarrollar en los y las estudiantes.

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes indican que menos del 50% reconoce que los profesores facilitan tiempo al inicio de la clase para revisar conocimientos previos sobre la temática que se abordará y, un porcentaje por sobre el 60% determina que hay poca utilización de recursos tecnológicos.

¹⁰ El método de aula invertida (flipped classroom) es un sistema de aprendizaje en que el estudiante debe haber estudiado la materia correspondiente con antelación a la clase presencial, en la que aclara dudas, relaciona, refuerza conceptos y realiza ejercicios prácticos.

La mayoría de los estudiantes encuestados consideran que sus profesores de inglés fomentan un ambiente de confianza y de motivación en el aula.

Docentes de inglés que dejan huellas. Relatos de vida, nombre de una publicación realizada el año 2021 por Lenin Mendieta, Laura Mariscal, Martha Castillo, Universidad de Guayaquil, Ecuador.

La investigación nace de la falta de perfil del profesor de inglés que lo caracterice dentro de la docencia universitaria de Ecuador, considerando que la universidad debe ser un lugar de formación de profesionales de alta calidad (Unesco,1995).

Investigación con enfoque cualitativo, exploratorio, interpretativo y narrativo y utilización de diversas técnicas e instrumentos de recogida de información como la observación, encuestas y entrevistas. La novedad del estudio radica en que se aplicó una encuesta a 853 estudiantes de universidades, quienes fueron los encargados de elegir a dos docentes huellas que posteriormente fueron entrevistados por los autores, con preguntas multidimensionales del ámbito personal, social, creencias, política, valores. Ambos profesores, de acuerdo a los estudiantes, poseen destrezas y habilidades blandas como comunicación asertiva, pensamiento crítico, ética y moral.

De acuerdo a los hallazgos recopilados, se sabe que un 52% de los profesores de inglés tienen formación universitaria en pedagogía del idioma.

El estudio perfila al profesor universitario de inglés en Ecuador con una mirada socio histórica a partir de las narrativas y experiencias de los propios docentes. Ambos tienen una sólida formación profesional y su estatus como docentes es el resultado de sus continuas asistencias a seminarios, talleres, maestrías, doctorados, entre otros. Esto se refleja con las investigaciones que han realizado y las publicaciones que ellos tienen en revistas y libros a nivel internacional.

Algunos alumnos llegan a las universidades sin base en el idioma inglés, lo que resalta la tarea de profesores en motivar con el trato amigable, paciente, empático y a la vez estricto buscando ser siempre éticos, justos y profesionales.

Los maestros huellas de inglés en Ecuador mostraron sencillez en todo el proceso de la investigación. Valores como el respeto, tolerancia, amor, otredad,

honestidad, la moral y la ética forman parte de la vida de ellos y se evidenció, a partir de las observaciones, que los estudiantes que reciben clases con estos maestros están bajo el manto de los valores y las buenas enseñanzas del idioma.

En Julio 2021, la Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, publica el estudio **Perspectiva del profesores de idioma en formación sobre los rasgos de un buen profesional. Estudio de caso**, de los autores Laura Fierro, Rey Román y Lilia Martínez. México.

Investigación cuantitativa, descriptiva que tenía por objetivo describir los rasgos de un buen profesional, desde la visión de estudiantes en proceso de formación como profesores de inglés.

La muestra estuvo compuesta de 322 estudiantes y entre los principales hallazgos se valora el conocimiento, formación, preparación y la competencia profesional, más atrás en la lista aparecen innovación, superación y formación continua. Estos rasgos permiten determinar que los estudiantes identifican la adquisición de conocimientos como determinante para desempeñarse en su profesión, otorgando un lugar desplazado a las competencias sociales y del ámbito afectivo emocionales, como trabajo en equipo, comunicación, colaboración.

El desarrollo profesional de los profesores de inglés es importante para adquirir conocimiento y experiencia, realizar procesos de reflexión y lograr un cambio positivo que finalmente beneficiará la práctica docente. El año 2019 se publica el estudio **Percepciones de los profesores de inglés sobre experiencias de capacitación: un estudio de caso**, de los autores Ana María Calle, María Calle, Esteban Heras y Verónica León, de la Universidad de Cuenca, Ecuador.

Para la investigación se utilizó el método cualitativo, utilizando como técnica e instrumento de recogida de información, la observación y una entrevista a 19 profesores de inglés que fueron capacitados durante dos años, debido a que se había constatado que utilizaban estrategias de enseñanza marcadas por la metodología tradicional. Durante la etapa de observación de clases se evidenció a estudiantes motivados y un alto involucramiento de ellos como eje del proceso de aprendizaje.

Independiente de ello, los contextos familiares de los estudiantes no son los más adecuados: limitaciones económicas, carencias afectivas.

Angela Sauciuc, publica en enero del 2019, el artículo **El inglés, asignatura pendiente: causas y soluciones**. La autora es Responsable del Programa Enseña y Aprende en Español (Teach & Learn in Spain), de la Universidad de Alcalá. España.

En el artículo la autora plantea que el inglés para los españoles es una de las asignaturas pendientes, tanto en el ámbito laboral como en el sistema educativo.

Se indica que una de las principales causas del fracaso es la metodología que utilizan los profesores al momento de enseñar esa lengua en las salas de clase, método basado en la gramática y la expresión escrita, excluyendo las habilidades comunicativas de hablar y comprensión auditiva; lo que se ha traducido en saber listas de verbos que quizás puedan ayudar al momento de leer un texto en inglés, pero que poco o nada comprender al momento de escuchar el lenguaje.

El lenguaje es una habilidad y no un conocimiento, por lo tanto, al no entrenar alguna de las cuatro capacidades básicas en su adquisición, esta no se concreta y crea diferencias de nivel entre el entender, el escribir, el leer y el hablar.

Esta forma equivocada de enseñar, demanda que los profesores de inglés en España comiencen a prepararse desde el primer día de su etapa formadora y no desde que comienzan a trabajar como tal.

En el año 2017, Marco Beltrán, de la Universidad de Cotopaxi, Ecuador, publica el artículo **El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera**. En su texto, el autor hace referencia a que estudiante y profesor son los dos componentes fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Uno depende del otro y, al no cumplir cada uno la función que le compete, no se logran los objetivos esperados.

Si bien el docente no es el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, es a quien le corresponde guiar, y dotar al proceso en sí de metodologías apropiadas, reconocer las formas de aprender, características, fortalezas y debilidades de sus estudiantes. En suma, un profesor totalmente capacitado para anticiparse a los acontecimientos, asumir responsabilidades y tener iniciativa para adecuar sus

estrategias al contexto particular de cada experiencia de aprendizaje que prepare para sus estudiantes.

Aspectos relevantes para mejorar el proceso de enseñanza del idioma inglés son la planificación de actividades de aprendizaje en sintonía con el nivel de los alumnos; expresarse de forma clara, apoyándose de ayudas visuales para reforzar las explicaciones; reforzar formulas del idioma o palabras y frases genéricas y; promover en los estudiantes la inferencia de significados a partir del contexto.

2.3.- Marco Conceptual

En cualquier ámbito del sistema escolar, ya se trate desde el inicio de la escolaridad de un niño o niña y hasta la enseñanza superior, el concepto de práctica docente está latente. Paulo Freire uno de los más significativos pedagogos del siglo XX, en su obra Pedagogía de la Autonomía desarrolla ampliamente y en forma explícita los saberes necesarios para la práctica docente. En su discurso se refiere a la indagación, a la búsqueda, a la investigación y tantas otras características, como parte de la naturaleza de la práctica docente.

“La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”. (Freire, P. 2003).

Desde el discurso de Freire, surgen innumerables dimensiones que forman parte de la práctica docente, pero para efectos de la presente investigación se han considerado principalmente los saberes relacionados con teorías y principios que dicen relación con la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sobre los que se han formulado los objetivos del estudio y, en que los conceptos de praxis versus práctica ameritan ser abordados por sus diferencias semánticas, conceptos que emergen como fundamentales, tal como Paulo Freire (2006) lo señalara al afirmar que “enseñar exige pensar acertadamente y coherencia con lo que se dice y lo que se hace”. En otras

palabras ejecutar practicas docentes que no trasciendan a la praxis, es un actuar sin reflexión.

En la acepción común, praxis se entiende como sinónimo de práctica en el sentido de acción y actuar. Aristóteles indicaba que la praxis es un hacer humano a partir del cual se va transformado lo humano mismo, ayuda a ser más conscientes del motivo por el que se realizan determinadas actividades, la praxis permite que se reflexione para el hacer y para transformar.

“La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano. Sólo los seres humanos son seres de la praxis ya que en ella y con ella se puede decidir o tomar decisiones. La decisión necesaria o por tomar surge de la reflexión” (Miranda, 2019)

Desde esa perspectiva, la educación debiera ser praxis, pero en la acción educativa se desconoce certeramente si el quehacer docente en el aula es también una praxis, en el sentido que se desconoce si cada uno reflexiona sobre su acción de educar.

“Así, la praxis educativa involucra las reflexiones del docente sobre su quehacer pedagógico, cómo lo hace, cuándo lo hace, por qué lo hace, para qué lo hace. Esto es así, sobre todo si se tiene en cuenta que su práctica está conformada por un cúmulo de acciones, conocimientos, sentimientos, creencias, valores que, consciente o inconscientemente, despliega en el aula con intenciones educativas y repercuten en el estudiante. Esta reflexión es de suma importancia porque debe tener presente que el eje de su praxis es el estudiante, no el contenido ni él mismo como poseedor del conocimiento” (Miranda, 2019).

El profesor no debe actuar porque las cosas son así, porque el sentido común lo ha normalizado. Al respecto, afirmaba Freire: “este discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder” (Freire, 2003: 63).

La praxis educativa, entonces, debe considerar todos los elementos que pueden conducir a un proceso educativo. Es decir, que las prácticas deben suponer innovación constante, creatividad, expansión de la imaginación, desarrollo del pensamiento, intercambio de ideas, perfeccionamiento docente académico, de estrategias, de talleres, de momentos de reflexión, de consenso de proyectos, de puntos de vistas, de acercamiento a la realidad, de propuestas visionarias con salida laboral para aquel que no quiere o no puede seguir dentro del sistema. Se trata de entregar herramientas para todos, sea cual sea su propósito personal o social a seguir, proponer prácticas educativas auténticas ya que cada uno de nosotros debe ser protagonistas de nuestra práctica. (Freire, 1999)

Gómez (1999), señala que la praxis se refiere al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre.

Por su parte Freire (1972), expresa que la praxis es la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”

Con base a lo expuesto, las prácticas son una acción y ejecución de una actividad en la que el individuo actúa de acuerdo a las necesidades presentes, mientras que la praxis es el actuar responsable, reflexivo, crítico y consciente de las acciones que se están ejecutando. En la praxis la dimensión del ser para el ser humano está presente porque se actúa pensando no solo en sí mismo, también se considera al otro y las consecuencias de ese accionar sobre el entorno y los demás.

El educador de este nuevo milenio debe interesarse por desarrollar capacidades éticas, pedagógicas y científicas que lo lleven a desempeñar su labor con profesionalismo frente a los problemas y exigencias del medio educativo (Rodríguez, 2011).

Al respecto señala Santos Guerra en García-Valcárcel (2001) que el profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, siempre abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento, pero ha de saber también, qué es lo que acontece en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias pueden ser más oportunas en determinado contexto.

Se requiere de docentes reflexivos, evalúen constantemente su práctica pedagógica, a la luz del conocimiento de los hechos acontecidos en ese espacio social, de manera que pueda mejorar su acción docente a través de la modificación del acto educativo.

Tal como lo señala Echeverría (1995), cuando un investigador reflexiona sobre su práctica (praxis), se encontrará con una diversidad de problemas que ameriten del *“desarrollo de un proceso investigativo serio, responsable, reflexivo y dinámico”*.

La diferencia entre praxis y práctica docente, es similar conocer la diferenciación entre educación y pedagogía. La educación es el proceso de aprendizaje de un individuo y la pedagogía es el área del conocimiento que se encarga de lograr los métodos para que un individuo aprenda.

Didáctica, en general, se le define como “el arte de enseñar” y es un concepto que está relacionado en forma directa con teorías, metodologías, estrategias, técnicas y otros conceptos que utilizan los y las docentes para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en los marcos curriculares emanados de decretos públicos que norman lo que todo niño y niña debe aprender durante su periodo escolar.

La enseñanza del idioma extranjero inglés, exige de conocimientos disciplinares que dicen relación con teorías que explican como el ser humano aprende y adquiere una segunda lengua. Desde este punto de vista, se pueden nombrar teorías con fundamentos conductistas, luego aquellas que emanan de las posturas cognitivas y constructivistas del aprendizaje para llegar finalmente a un discurso en que se conjugan elementos cognitivistas, constructivistas, socio culturales que convergen en la teoría de adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen (1983), lingüístico que ha sido considerado el mayor exponente en el campo del aprendizaje del inglés como segundo idioma, con aportes importantes de las neurociencias en su hipótesis del filtro afectivo en que las emociones y los aspectos relacionados con la motivación, la autoestima, el stress, entre algunos juegan un papel importante en el desarrollo de una segunda lengua.

Internarse en el área de metodologías, técnicas, estrategias, actividades, conceptos todos que encauzan los procesos de enseñanza del idioma inglés, es necesario ante todo profundizar en los procesos psicolingüísticos subyacentes a la

adquisición de un segundo lenguaje, para tener nociones certeras de la forma en que las personas comprender, producen, adquieren o pierden el lenguaje, además de los procesos cognitivos que intervienen cuando se procesa la información.

Durante la primera mitad del siglo XX, surge el conductismo que indica que el comportamiento humano se rige por refuerzos y castigos. Los niños aprenden el lenguaje a través de la imitación, la repetición y al recibir retroalimentación positiva cuando producen enunciados correctos, es decir, por medio de principios no cognitivos que incluyen la asociación, la imitación y el refuerzo. Hablar una lengua era simplemente una respuesta a un estímulo, en este caso la información lingüística que rodea al individuo. El individuo percibe lengua en su entorno, y la imita. Cuanto más muestra de lengua perciba, más imita y, poco a poco, la imitación se convierte en lengua propia del individuo.

Existe un sinnúmero de teorías que intentan explicar el aprendizaje-adquisición de un segundo lenguaje, dependiendo de la corriente psicolingüística adoptada, pero lo cierto es que todas toman en consideración que el aprendiente utiliza, tanto para la producción como para la comprensión del lenguaje meta, los medios que en ese momento particular tiene a su disposición, en otras palabras los conocimientos del inglés adquiridos hasta ese tiempo, dicho de otra forma, todas las teorías se vinculan con el concepto de Interlengua, un sistema lingüístico independiente, personal y dinámico de la lengua materna y de la lengua meta que el aprendiz, cuando no es hablante independiente, produce en el proceso de aprendizaje del lenguaje extranjero que está aprendiendo.

“El sistema de la interlengua se caracteriza por ser un sistema individual, propio de cada aprendiente; mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno; ser autónomo, regirse por sus propias reglas; ser sistemático y variable; ser capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio y; estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta”. (Centro Virtual Cervantes, 2024)

Existen tres procesos diferentes que influyen en la creación de los interlenguajes: transferencia de lenguaje, sobregeneralización y simplificación. La primera a menudo llamada error de interferencia y se evidencia cuando el aprendiente se apoya en su lengua materna para crear su sistema del nuevo lenguaje, siendo a veces una transferencia positiva o conducente a errores. La segunda, los aprendices aplican reglas gramaticales del lenguaje meta a situaciones gramaticales que no corresponde. Por último, la simplificación, se refiere a que los aprendices usan una forma de lenguaje simplificado, parecido al habla de los niños.

La enseñanza de una segunda lengua, supone no solo de programas eficaces, sino que de la reflexión por parte de los profesores de las teorías que subyacen dicha temática.

Larsen-Freeman & Long (1991: 288) afirman que "hay al menos cuarenta teorías, modelos, perspectivas, metáforas, hipótesis y pretensiones teóricas en la literatura sobre la adquisición de segundas lenguas", aunque en las siguientes líneas se hará un recorrido sobre algunas de ella.

La teoría de la gramática universal de Noam Chomsky, adopta un planteamiento innatista al afirmar que todos los seres humanos están dotados de un sistema lingüístico innato universal – gramática universal – que corresponde a principios generales gramaticales aplicables a cualquier y todos los idiomas y, que la experiencia y el contexto finalmente determinan la gramática del lenguaje, ya sea materno o no que se espera adquirir y/o aprender. Existe un mecanismo de adquisición del lenguaje (Lenguaje acquisition device), que funciona como un verdadero órgano mental, que es propio de la especie humana, que radica en el sistema nervioso central y que, por tanto, es de carácter innato. Entre los argumentos que fundamentan esta teoría se plantea que todos los niños adquieren su lengua materna, con una ruta lingüística semejante y creando construcciones gramaticales que no habían escuchado antes; el desarrollo del primer lenguaje no requiere de una práctica intensiva para que

sea adquirido; de no existir la predisposición innata, no habría adquisición ya que el input¹¹ que reciben es generalmente defectuoso e inadecuado.

“Imaginemos un panel con un número grande pero limitado de interruptores, los cuales serían los principios universales de la gramática universal. Algunos interruptores se activan con el simple hecho de accionarlos, en tanto que otros necesitan ser puestos en cierta posición” (Da Silva y Dorcasberro, 2005, tomado de Chomsky, 1988).

Teorías más recientes, como el modelo integrador de Stern (1983) plantea que la adquisición y la enseñanza de una segunda lengua es un fenómeno complejo y multidimensional que depende de una serie de variables sociolingüísticas, cognitivas y afectivas, relacionadas con el sistema educativo y/o con la exposición, entre las que destacan las relativas al contexto social, a las características del aprendiz, a las condiciones del aprendizaje, al proceso y resultado de aprendizaje.

La teoría del monitor (1983), es la más específica, popular e importante sobre adquisición de un segundo lenguaje y está unida al lingüista Stephen Krashen, está basada en cinco hipótesis con las que el autor explica la adquisición de una L2: hipótesis de la adquisición – aprendizaje, hipótesis del orden natural, hipótesis del monitor, hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo.

La hipótesis de la adquisición – aprendizaje plantea que hay dos formas en que las habilidades de la comunicación con un segundo lenguaje se desarrollan: adquisición del lenguaje y aprendizaje del lenguaje. La primera tiene relación con la forma en que los niños aprenden el lenguaje materno, de manera subconsciente, cuando el aprendiz tiene la necesidad de comunicarse con otros. La segunda, involucre aprendizaje explícito con enseñanza formal sobre las reglas del lenguaje.

La hipótesis del orden natural establece que la adquisición de las reglas del lenguaje siguen una secuencia predecible, ciertas estructuras gramaticales son adquiridas más temprano que otras.

¹¹ Muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. Output es el lenguaje que el aprendiente produce, ya sea oral o escrito. (Instituto Cervantes, 2024).

Hipótesis del monitor indica que el aprendiz adquiere estructuras gramaticales en un orden natural, pero no es consciente de las reglas del lenguaje hasta más tarde y una vez que ha tomado conciencia de ello, es capaz de editar, monitorear a si mismo el lenguaje oral y escrito. El uso del monitor es limitado, debido a que la gramática consciente se presenta cuando el hablante tiene el tiempo necesario, cuando está preocupado por no cometer errores y cuando efectivamente conoce las reglas.

Hipótesis del input. El lenguaje meta será mejor adquirido por los aprendices, cuando sean expuestos a un apropiado y comprensible input. Los estudiantes deben construir su nuevo conocimiento en base a lo previamente adquirido.

«Los humanos adquirimos el lenguaje de una única manera: comprendiendo mensajes, o recibiendo un 'input comprensible' Nos movemos desde 'i ', nuestro nivel actual, hasta 'i+ l ', el siguiente nivel en el orden natural, comprendiendo el input contenido en 'i+ l '»
(Krashen, 1985: 2).

La hipótesis del input puede a su vez legitimar el periodo del silencio, que se observa en el proceso de adquisición de una lengua, tiempo durante el cual el aprendiz construye su nueva lengua apoyándose en la audición activa y el habla va apareciendo, de forma natural.

La hipótesis del filtro afectivo, señala que los aprendientes requieren de un ambiente de aprendizaje en el que se sientan seguros, libres de riesgos, para aprender el segundo lenguaje, el estado emocional del estudiante, afecta la recepción del input comprensible. Esta hipótesis propone la existencia de un bloqueo mental, emocional que no permite que el aprendiz haga un uso óptimo del input que le ofrecen. Factores como la motivación, autoestima, ansiedad afectan el filtro afectivo.

El modelo de procesamiento cognitivo de Carroll (1986), plantea la importancia de los procesos cognitivos y del contexto. En los procesos cognitivos se incluye el procesamiento de la información que recibe, la memoria y la resolución de los problemas que plantea el uso de tal información. Por otra parte, el contexto lingüístico influye en el aprendizaje de todos los tipos de significado y en una buena parte de las estructuras sintácticas y morfológicas.

A partir de las teorías, que en este ámbito explican como el niño o niña aprende y adquiere el idioma inglés como segunda lengua, surgen innumerables métodos y técnicas que sugieren a los y las docentes de la asignatura una base sustancial para diseñar actividades de aprendizaje que el estudiante llevará a cabo para adquirir el inglés.

En relación con la teoría existente, resulta difícil señalar qué metodología es mejor que otra, principalmente debido a la gran variedad de teóricos que no necesariamente concuerdan en sus hallazgos. Tema aparte, se refiere a que la gran mayoría de los estudios están enfocados al aprendizaje-adquisición de una segunda lengua, sin especificar particularmente al idioma inglés y, por otra es necesario diferenciar idioma extranjero de segundo idioma. El idioma extranjero, generalmente es aquel que se aprende formalmente en una escuela que pertenece a un territorio donde dicho lenguaje no es el oficial, por otra parte, segunda lengua es cuando el aprendiente lo adquiere en un país donde coexiste como oficial o autóctona.

Por tanto, profesores que esperan que las teorías de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua otorguen lineamientos acerca de la práctica de la enseñanza del inglés, a menudo se frustran por la falta de acuerdos entre los expertos que investigan acerca del tema. (Harmen, J. 2015 como se citó en Lightbown y Spada, 2013)

Los programas de la asignatura de Inglés que forman parte del curriculum oficial emanado del Ministerio de Educación de Chile, se fundamentan principalmente en el método comunicativo (Communicative Language Teaching Approach), método natural (Natural Approach), método basado en el contenido (Content Based Instruction), método cooperativo (Cooperative Language Teaching Approach) y, método basado en la tarea (Task Based Language Instruction).

Antes de profundizar en los métodos indicados previamente, es necesario hacer una breve historia respecto de técnicas y metodologías, actualmente se afirma que el aprendizaje de un idioma es desarrollar las habilidades lingüísticas del idioma con propósitos comunicativos, pero hasta gran parte del siglo pasado se afirmaba que aprender el lenguaje es formar hábitos (conductismo), lo que en metodología de la enseñanza de idiomas se traduce en el método audio lingual en que la repetición

constante parecía ser la forma de enseñar, repetición de frases y oraciones (drilling)¹², ya sea de forma grupal o individual, mientras más se repitiera, mejor el aprendizaje. Una variante británica del audiolingualismo, es el enfoque oral – situacional (oral-situational approach), en que el hablar y escuchar es fundamental, privilegiando la enseñanza de vocabulario y gramática, la escritura y lectura se presentaban al final de la lección.

En la actualidad, métodos conductistas como el citado, fueron desplazados por aquellos de enfoque comunicativo, pero en lugar de negarlos al interior del aula, se pueden utilizar para mejorar la pronunciación o memorizar canciones, poemas, slogans y hasta patrones gramaticales, usados en contextos adecuados.

El método comunicativo reúne un listado de principios que enfatizan el aspecto comunicativo del lenguaje y que dicen relación con que el aprendiz como centro del proceso que debe ser enfrentado a situaciones comunicativas, auténticas, significativas y contextualizadas a sus intereses y realidades y en que las actividades de aprendizaje a que son expuestos deben considerar las cuatro habilidades lingüísticas del lenguaje (hablar, escuchar, escribir, leer) (Richards y Rodgers. 2001).

Actividades propias del método comunicativo son role-playing¹³, simulaciones¹⁴ e information-gap¹⁵ y, que priorizan el logro de la tarea comunicativa que llevan a efecto, por sobre la precisión del lenguaje que usan, los estudiantes tienen el deseo y propósito de comunicar y están más enfocados en el contenido de lo que están expresando de forma oral o escrita, más que en la forma del lenguaje.

¹² Un ejercicio de repetición mecánica(en inglés, repetition drill) es un ejercicio estructural diseñado para reforzar el aprendizaje de la gramática (reglas y estructuras) y de la pronunciación; sólo de paso, del léxico. Está orientado hacia las formas lingüísticas, no hacia la comunicación. (Centro Virtual Cervantes, 2024)

¹³ En Role-playing los alumnos asumen un papel determinado por el docente, poseen información dirigida –proporcionada de antemano y durante el desarrollo de la actividad práctica– y tiene un final incierto.

¹⁴ En las actividades de simulación los alumnos son ellos mismos, han de ser provistos de mucha información previa, con suficiente antelación, y tiene un final abierto.

¹⁵ Tipo de actividad en la que aprendiente carece de la información que requiere para completar una tarea y necesita comunicarse con otro (s) para obtenerla.

Tabla 4 Diferencias entre Actividades de Simulación y Role Playing

SIMULACIÓN	ROLE PLAYING
1. Los alumnos son ellos mismos, no actores Los estudiantes no son actores y no dejan de ser ellos mismos. Éstos actúan de manera personal y toman las decisiones que consideran adecuadas, tal y como lo harían en la vida real, en base a sus conocimientos, experiencias y criterios (Andreu <i>et al.</i> 2005, p. 34).	1. Los alumnos asumen un rol o papel A los alumnos se les asigna un rol, papel o identidad diferente a la suya (una profesión, función, etc.), que deben asumir o desempeñar. Es decir, los alumnos se ponen en el lugar de otro para enfrentarse a situaciones reales o hipotéticas (Labrador y Andreu, 2008, p. 100).
2. Los alumnos necesitan mucha información Los alumnos adquieren obligaciones y responsabilidades, y deben contar con suficiente información sobre el tema que van a trabajar.	2. Los alumnos poseen una información dirigida Por tanto, en los juegos de rol, el énfasis está en jugar, en interpretar un papel o imitar un comportamiento durante un determinado periodo de tiempo, generalmente con una información dirigida.
3. Tiene un final abierto Al reproducir una situación real, sus actividades acostumbran a tener un final abierto, -decidido o negociado por los alumnos-, con múltiples respuestas posibles hacia los problemas o situaciones planteados y donde, por tanto, no existe una respuesta más correcta que otra (Labrador y Andreu, 2008, p. 96).	3. Tiene un final cerrado A pesar de que los alumnos aportan su propio estilo, e incluso producción e interpretación, en el <i>role playing</i> la interpretación de los papeles se hace en base a un guión y una serie de reglas de juego a seguir, las cuales condicionan que su final sea cerrado (Andreu <i>et al.</i> 2005, p. 34).

(Fuente: de la Fuente, A. 2018)

En el año 1983, Finocchiaro and Brumfit, elaboraron un listado de características, para diferenciarlo del método audiolingual y que se listan a continuación:

- Utilización de diálogos con finalidad comunicativa sin previa memorización, sino espontáneos.
- Efectiva comunicación es la base del proceso enseñanza aprendizaje y, no la pronunciación y la gramática.
- Cualquier y todos los recursos pedagógicos son aceptados, para fortalecer el desarrollo de las habilidades del lenguaje.
- La motivación juega un rol fundamental para que el aprendiz intente y logre la comunicación.
- El uso del lenguaje materno, sólo se permite cuando sea necesario.
- El lenguaje va siendo creado por el aprendiz, en ocasiones por ensayo y error.

- Fluidez y un lenguaje aceptable es importante por sobre la exactitud o precisión.
- El aprendiente practica el lenguaje interactuando con otros, en parejas, en grupos o a través de escritos.

En el método comunicativo, los profesores asumen varios roles. El primero es facilitar el proceso comunicativo entre los participantes de una clase, entre esos participantes y las variadas actividades y recursos. Segundo, actuar como un participante independiente, organizador de los recursos, como un planificador y guía de las actividades. Tercero, ser un investigador y aprendiz que contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje con conocimiento y habilidades apropiadas, que es un observador experimentado y actualizado sobre la naturaleza del aprendizaje. (Richards y Rogers, 2001)

El método natural basa sus postulados en la premisa que un aprendiz de una segunda lengua aprende los patrones gramaticales en el mismo orden en que aprende las estructuras gramaticales de su lenguaje nativo. Este método enfatiza la comprensión, el desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar y facilitar la comprensión de la lengua extranjera a través del uso de dibujos y realia. (Richards y Rodgers. 2001)

En este enfoque, el lenguaje es considerado como una herramienta para comunicar significados y mensajes, ya que la adquisición sólo se logra cuando los aprendientes comprenden mensajes en el lenguaje meta.

Método basado en la teoría del Monitor de Krashen, que establece las siguientes características que deben fundamentar los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera:

- Input presentado debe ser lo más comprensible posible para los estudiantes y basarse en las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Cualquier ayuda para mejorar la comprensión es importante. Apoyos visuales.
- La clase debe enfocarse primero en escuchar y leer (habilidades receptivas de la lengua), luego debe permitirse que emerjan las habilidades de hablar y escribir (habilidades productivas del lenguaje).

- Con la finalidad de disminuir el filtro afectivo, las actividades deben estar focalizadas en comunicación significativa, más que en gramática. Input debe ser interesante para los aprendices ya que ello contribuye a una clase con atmósfera relajada.

En el método natural, el profesor asume variados roles. Es el principal recurso y generador de input comprensible debe usar un sinnúmero de apoyos nolingüísticos para que los estudiantes comprendan dicho input. Debe crear un ambiente de aprendizaje que sea interesante y amigable para disminuir el filtro afectivo de los aprendientes, no corregir errores y organizar temas de algo interés para los estudiantes. Se espera del profesor que disponga de una gran variedad de actividades de aprendizaje, considerando el tamaño de los grupos, el contenido y el contexto.

Método más utilizado para su uso en estudiantes principiantes, debido que se basa en el aprendizaje de la lengua extranjera de la misma manera en se aprende la lengua materna, es decir, a través de la inmersión en situaciones cotidianas y desarrollo de la comunicación oral primero en que se propone el uso del método de respuesta física total para la presentación y comprensión de la lengua meta.

Por otra parte el método basado en el contenido, establece la importancia de contextualizar la enseñanza del idioma inglés en temáticas que respondan, en forma real, a los intereses y necesidades de los y las estudiantes, para que finalmente el aprendizaje ocurra en forma natural y que los aprendices perciban que están aprendiendo sobre un tema que les interesa por sobre el aprendizaje de estructuras o vocabulario de otro lenguaje. (Richards y Rodgers. 2001).

Se fundamenta en que el aprendiente adquiere el lengua meta de mejor forma, cuando lo utiliza para adquirir información sobre un tema que le interesa. Método que involucra todas las habilidades lingüísticas, de la misma forma en que interactúan en el mundo real. Los estudiantes leen y toman notas, escuchan y escriben un resumen por ejemplo, responde de forma oral a preguntas debido a que han leído o escuchado sobre el contenido. La gramática está considerada como un componente de las habilidades del lenguaje.

El lenguaje meta se usa con un propósito definido que debe estar en sintonía con las necesidades e intereses del estudiante, por tanto el profesor debe ser más que un buen profesor de lenguas, debe ser conocedor del tema que desea sus estudiantes aprendan y realmente crear actividades de aprendizaje que estén centradas en el estudiante.

El método basado en la tarea, establece la importancia que revisten las experiencias o actividades diseñadas por los profesores para que exista aprendizaje significativo en los y las estudiantes. Actividades significativas que involucren comunicación real son las que finalmente promueven aprendizaje verdadero en el aprendiz. (Richards y Rodgers. 2001)

Hay algunas versiones diferentes de estrategias basadas en la tarea. Una primera variante es que los aprendices reciben una tarea que deben realizar y cuando está completa, recién el profesor socializa errores, formas de mejorar y aclara problemas y dudas de los estudiantes. Una segunda variante propuesta por Willis (2012) sugiere tres etapas de una tarea: etapa pre-tarea, ciclo de la tarea y etapa del lenguaje. En la primera etapa el profesor presenta el tema y destaca palabras y frases útiles que puedan servir, como asimismo puede ejemplificar la tarea a los estudiantes. En la segunda etapa, los aprendientes realizan la tarea en parejas o pequeños grupos mientras el profesor monitorea sin involucrarse, posteriormente planifican y confeccionan el reporte y lo presentan o entregan al profesor. En la última etapa, los estudiantes analizan y discuten el lenguaje meta usado, refuerzan, corrigen errores y practican nuevas palabras.

Tabla 5 Etapas del Método Basado en la Tarea

ETAPAS DEL METODO BASADO EN LA TAREA	
Pre-task	El profesor presenta el tema y entrega a los estudiantes instrucciones claras sobre lo que deben realizar. Apoya a los aprendientes a recordar lenguaje que podría serles útil para realizar la actividad. Se puede ejemplificar la tarea a través de algún video en que se esté realizando la tarea, mientras los estudiantes toman notas y comienzan a prepararse para llevar a cabo la tarea.

Task	Los aprendices realizan la actividad en parejas o pequeños grupos, mientras el profesor monitorea y los motiva.
Planeación	Preparan un reporte para compartir con el resto de la clase lo que sucedió durante la elaboración de la tarea y practican lo que contarán. El profesor está disponible para dar apoyo a los estudiantes, aclarar dudas sobre el uso del lenguaje, etc.
Reporte	Comparten el reporte, oral o escrito con el resto de la clase. El profesor refuerza a los estudiantes para aclarar algunos aspectos.
Análisis	El profesor destaca aspectos relevantes de cada reporte y del lenguaje utilizado.
Practica	El profesor selecciona parte de las áreas para que los estudiantes practiquen, basado en las necesidades de los estudiantes que surgieron en la etapa de reporte. Los estudiantes practican el lenguaje, a partir de actividades, para fortalecer lo aprendido y aumentar su motivación

(Fuente: Elaboración propia, Villis, 2012)

Finalmente, el método cooperativo, reúne los fundamentos del método comunicativo y enfatiza la enseñanza del idioma inglés privilegiando el trabajo en grupos heterogéneos y en parejas. (Richards y Rodgers. 2001.)

El éxito de la aplicación del método cooperativo radica fundamentalmente en la organización del grupo, el profesor debe crear un ambiente de aprendizaje estructurado y bien organizado, establecer objetivos claros, diseñar actividades y recursos, ordenar la sala y asignar los estudiantes a los diferentes grupos y sus roles. El docente es un facilitador del aprendizaje, ayudando a sus estudiantes cuando aparezcan necesidades de apoyo.

En el aprendizaje cooperativo, es importante asegurarse de que cada alumno en el equipo trabaje de forma equitativa. Las estrategias están diseñadas para ayudar en ese respecto. Otra característica importante de las estrategias de aprendizaje cooperativo es que deberían estar diseñadas para promover la participación de tantos alumnos como sea posible en el equipo, de manera simultánea, interactuando en cercanía física (cara a cara). En un grupo de trabajo cooperativo, los alumnos tienden a ayudarse uno a otro en lugar de competir entre sí.

Según Johnson et al, 1994, el aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje: Los equipos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Zhang, 2010). Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe: especificar los objetivos de la clase, planificar la clase, explicar la tarea, supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo, y evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. Los equipos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos para el desarrollo una actividad de enseñanza directa. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa. (Torrego, 2012)

El aprendizaje cooperativo es una herramienta facilitadora del aprendizaje y adquisición del idioma Inglés como lengua extranjera, debido a que entre pares, los estudiantes están expuestos a inputs comprensibles (Yule, 2014). Importante rol juega el profesor ya que los estudiantes tienen que estar conscientes del rol que cada uno tiene, para así evitar que solo unos pocos realicen el trabajo.

Teorías, métodos, técnicas y enfoques, finalmente conforman los fundamentos y principios teóricos que direccionan el quehacer docente en el aula y junto con las estrategias y actividades de enseñanza aprendizaje componen la diversidad de

herramientas que le permite interactuar con los aprendientes para lograr en ellos aprendizajes.

Las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos usados por el docente con el propósito de ayudar a sus alumnos a realizar sus tareas y actividades en forma adecuada, buscando obtener el logro de los objetivos, son las acciones realizadas por el docente, desde el acto inicial de planificar, desde el momento que toma decisiones, traza rutas, organiza actividades que orientan la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. En cambio, las estrategias de aprendizaje son los procedimientos mentales, las actividades, técnicas y medios que los estudiantes ejecutan para aprender.

Las estrategias de enseñanza, son acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Implica una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y; una gama de decisiones que el o la docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Hablar de estrategias de enseñanza en la actualidad es referirse a métodos de enseñanza tradicionales en que era más relevante lo que hacía el docente para enseñar, en lugar del estudiante, hoy es pertinente referirse a estrategias de aprendizaje o estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje, en que el proceso en sí debe estar dotado de un aprendizaje que dote al aprendiente de saber, saber hacer y ser.

Las estrategias de aprendizaje, han sido definidas con una gran variedad de conceptos, los cuales coinciden en diferentes consideraciones y puntualizaciones tales como: el hecho de que son actividades voluntarias, son procedimientos, pueden ser abiertas, se realizan flexiblemente, entre otras.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él. (Díaz-Barriga y Hernández, 2007)

Después de revisar varias definiciones se puede concluir que las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades y técnicas que se planifican o se incluyen en el proceso de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje; pero es importante resaltar que estas estrategias siempre serán utilizadas por el individuo que aprende.

Las investigaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera tienen sus antecedentes desde los años sesenta del pasado siglo como resultado de los avances alcanzados por la Psicología cognitiva, siendo el interés principal identificar lo que los buenos aprendices de una lengua extranjera reportaban que hacían para aprenderla y, en algunos casos, se recurría a su observación durante el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Rubin Joan y Chamot U. Anna (1985), Las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera se consideran un conjunto de pasos, rutinas, planes que utilizan los estudiantes con el propósito de facilitar la obtención, recuperación, almacenamiento y uso de una lengua extranjera. Estos autores consideran que las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera se dividen en estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas.

Las estrategias cognitivas son consideradas como procesos por medio de los cuales se obtiene el conocimiento, por lo tanto estos relacionan las estrategias cognitivas con el proceso de aprender una lengua extranjera, tales como clasificación, predicción, inferencia, razonamiento, práctica, memorización, monitoreo, contextualización, etc.

Las estrategias meta cognitivas le permiten al alumno guiar o regular su propio proceso de aprendizaje. Dentro de este grupo se mencionan organizadores previos, atención dirigida, atención selectiva, autoadministración, autoevaluación; con ella el

alumno busca identificar utilizando sus propios métodos que tanto avances ha obtenido en determinado lapso de tiempo.

Las estrategias socio-afectivas; les permiten al individuo practicar la lengua e intercambiar información, como la cooperación, motivación, actitudes, valores, etc.

Por otra parte, la motivación es un aspecto clave en todos los niveles de enseñanza. Los estudiantes motivados son más receptivos. “El aprendizaje real depende de la habilidad del profesor para mantener y mejorar el nivel de motivación (Ericksen, 1978). Algunas técnicas y estrategias motivadoras tienen relación con los siguientes aspectos (Educrea, “sin fecha”):

- Entusiasmo del profesor
- La importancia del material
- La organización de la asignatura
- El nivel apropiado de dificultad del material
- La participación de los y las estudiantes
- La variedad en el uso de tecnologías docentes
- La conexión entre el profesor y sus estudiantes
- Explicar claramente el material de la asignatura
- Dejar claro al alumno y alumna que el o la profesora quiere ayudarlo a aprender
- Definir claramente los objetivos de la asignatura
- Realizar retroalimentación y resúmenes de forma sistemática, de manera que ayude a la retención de los conocimientos
- Usar el sentido del humor
- Individualizar la enseñanza
- Mantener altas expectativas de los y las estudiantes
- Introducir ideas estimulantes sobre la asignatura
- Estar disponible para ayudar a sus alumnos individualmente
- Variar los métodos de enseñanza

Asimismo, se cita textual lo indicado por Curtain y Dahlberg (2010), los niños y niñas aprenden idiomas mejor cuando los profesores:

- Consideran a los niños y niñas como constructores activos de significados y del uso

del lenguaje en lugar de receptores pasivos de vocabulario o información.

- Emplean el idioma inglés constantemente en la clase, con un mínimo uso del idioma materno.
 - Planifican sus unidades alrededor de un tema e incluyen todos los aspectos del aprendizaje de la lengua en una forma balanceada.
 - Incluyen aspectos sobre el manejo de la clase y el ambiente de aprendizaje en sus planificaciones.
 - Apoyan y guían a los y las estudiantes para que sean más independientes en la producción del idioma.
 - Propician contextos comunicativos en la clase que son significativos y motivadores por medio de juegos, cuentos, rutinas, celebraciones, actuaciones y en los que la gramática apoya el uso del idioma y no es el objeto de instrucción.
 - Proporcionan experiencias que acerquen a los niños y niñas a otras culturas.
 - Desarrollan la clase y las unidades con etapas claras y promueven un ambiente afectivo y seguro para el aprendizaje.
 - Evalúan el aprendizaje en forma frecuente y regular para entregar información a los y las estudiantes sobre sus progresos y su desarrollo en el idioma.
 - Incluyen actividades que: son intrínsecamente interesantes, desafiantes y motivadoras, toman en cuenta las características de desarrollo de acuerdo con la edad de los y las alumnas, consideran los diversos estilos de aprendizajes, incorporan tareas que involucren actividad física y movimiento en forma frecuente, promueven oportunidades frecuentes para usar el idioma, incluyen experiencias concretas con material visual y concreto, trabajos manuales, etc.
- (Mineduc, “sin fecha”)

Los y las estudiantes adquieren conocimientos y desarrollan habilidades más efectivamente si se organiza la clase en torno al inicio, desarrollo y final o cierre. El siguiente cuadro resume las orientaciones didácticas generales que todo profesor o profesora deben realizar para tener mayor seguridad en el logro de los objetivos que se propone lograr con sus estudiantes.

Tabla 6 Momentos de una Clase

Fase o momento de la clase	Finalidades
Inicio	Activar la atención Establecer el propósito Incrementar el interés y la motivación Dar una visión preliminar del tema Contextualizar la enseñanza Rescatar los conocimientos previos y relacionarlos con el nuevo
Desarrollo	Procesar la información nueva y sus ejemplos Focalizar la atención Utilizar variadas estrategias de enseñanza Practicar y practicar a través de actividades que respondan al “YO HAGO, NOSOTROS HACEMOS, USTEDES HACEN”
Cierre	Revisar y resumir el tema Evaluar el logro del objetivo al finalizar la clase Demostrar lo aprendido Retroalimentar

(Fuente: elaboración propia, 2024)

Por otra parte, a continuación, se entrega un listado de acciones didácticas que corresponden a las incluidas en los programas de la asignatura de inglés del Ministerio de Educación de Chile y otras consideradas por la autora de los programas propios de la asignatura de inglés de primero a cuarto básico del Colegio Cervantes de La Serena, que debe tener en cuenta el docente, para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes:

- Dotar la enseñanza de sentido y significado.
- Guiar al estudiante en su aprendizaje.
- Individualizar el aprendizaje de acuerdo con los conocimientos y ritmo de los aprendices.
- Centrarse en el proceso de adquisición de aprendizajes, más que en el contenido del aprendizaje. Quién dota al aprendizaje de contenido, sentido y significado es el propio sujeto que aprende.
- Democratizar la educación, para que todos y todas puedan tener acceso a una

formación pertinente, relevante y de calidad.

- Trabajar en tutorías.
- Poner mayor énfasis en la relevancia del proceso que en el producto.
- Incluir en clases conocimiento y comprensión, desarrollo y fortalecimiento de destrezas cognitivas y actitudes.
- Procurar que las actividades estén correctamente seleccionadas para fomentar el aprendizaje planificado.
- Asegurarse que las actividades estén planificadas de forma que atraigan, motiven y supongan un reto para todos los y las alumnas, permitiéndoles avanzar a un ritmo adecuado.
- Preocuparse por los intereses de los y las estudiantes.
- Socializar, dialogar lo que se está aprendiendo.
- Hacer pensar al máximo a sus estudiantes.
- Modificar escenarios de aprendizaje.
- Dar tiempo al niño y la niña para que construya su aprendizaje.
- Ayudar a los y las estudiantes a razonar mediante preguntas.
- Aprovechar el error como fuente de aprendizaje.
- Motivar los logros.
- Favorecer la curiosidad del estudiante, despertando su interés.
- Procurar que el y la estudiante esté activo durante el proceso.
- Prevaler el aprender por sobre el enseñar.
- Diseñar actividades de práctica guiada e independiente.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Asignar desafíos a sus estudiantes.
- Realizar preguntas en forma constante a sus alumnos y alumnas.
- Motivar a los y las estudiantes a tener disposición para escuchar.
- Invitar a los y las estudiantes a participar activamente en la clase.
- Promover el uso de herramientas digitales.
- Considerar los estilos de aprendizaje de los y las estudiantes.
- Diseñar actividades en relación a la taxonomía de habilidades cognitivas.

- Preparar el ambiente de aprendizaje.
- Establecer rutinas diarias.

“Para apoyar el desarrollo tanto del inglés como del pensamiento en los niños y niñas en forma general, es importante que el docente use el idioma inglés en todo momento: al dar órdenes, instrucciones, explicar, describir acciones, etc. Se sugiere el uso de apoyo extralingüístico para facilitar la comprensión y construcción de significado en los estudiantes: usar mímica, dibujos, imágenes; por ejemplo, verbalizar sus acciones mientras explica o describe algo”.

Figuerola, P. (2023)

Del mismo modo, se sugiere considerar el juego como estrategia didáctica en los primeros años de enseñanza del idioma inglés, está demostrado que todos los tipos de juegos son esenciales para el aprendizaje y desarrollo infantil. *“Los niños aprenden de modo integral, y no en forma de compartimientos ordenados y separados, por tanto los niños pueden aprender inglés mediante el juego, igual que a través del idioma meta, pueden aprender otras cosas”.* (Bruce, 2015)

Los juegos deben ser ricos en aprendizaje, tener reglas y objetivos claros, a los niños y niñas se les debe enseñar el lenguaje que necesitan para jugar, Ur (2016) señala que hay juegos que mantienen a los y las estudiantes felizmente ocupados, pero el aprendizaje real del idioma es mínimo y jugar se convierte en una pérdida de tiempo. Ejemplos como juegos de adivinanzas, involucran a los y las estudiantes en el uso significativo del idioma ya que les permiten practicar formas interrogativas y comprender las preguntas para lograr el propósito de las adivinanzas.

Otros ejemplos de juegos que entretienen y fortalecen los aprendizajes del inglés en educación básica son juegos de escucha (listen and do – hide and find), de papel y lápiz, en la pizarra, juegos de ortografía, describir y colorear, de domino, juegos de tarjetas con partes de una oración o letras de una palabra, hacer coincidir preguntas y respuestas, juegos de dados, de mesa, bingos, mímica, crucigramas, sopa de letras, juegos de televisión o radio.

Se recomienda también apoyarlos y guiarlos para que verbalicen sus acciones al desempeñar una tarea, describan sus sentimientos frente a situaciones o cosas, repitan algo que el profesor haya dicho, expresen sus gustos, etcétera. De esta forma, el docente puede constatar si los y las alumnas comprenden, si usan estrategias y si han aprendido las funciones básicas del lenguaje, para dar los respectivos refuerzos a tiempo si fuese necesario. Esto, además, ayuda a los y las estudiantes a verificar su propia comprensión y uso del lenguaje y crea una atmósfera de aprendizaje en la que se hace necesaria la comunicación en inglés. (Figuerola, P. 2024).

Se sugiere implementar una rutina de inicio y cierre de la clase y también para los cambios de actividades. Para los estudiantes de estos niveles, conviene hacerlo por medio de canciones, rimas o expresiones de uso frecuente; de esta forma, la clase es más lúdica, el clima de la clase es más favorable al aprendizaje y los estudiantes enriquecen su conocimiento del idioma. (Mineduc, “sin fecha”)

Respecto de orientaciones y estrategias didácticas es necesario referirse a los aportes de la neurociencia. La Neurociencia es una de las disciplinas científicas de mayor crecimiento en el último siglo, factores importantes en el aprendizaje son la atención y la motivación. Para captar la atención, el cerebro no procesa información si no hay novedad, necesidad, emoción y significado.

De lo anterior se desprende que no se puede enseñar nada nuevo a los estudiantes que no tenga algún vínculo con sus conocimientos previos, de lo contrario, se debieran crear experiencias nuevas que se relacionen con dichos conocimientos. Siempre ofrecer información con sentido y organizada. La tendencia natural del cerebro es siempre a construir significados por lo que se deben diseñar tareas y actividades dotadas de abundante significado, ofrecer materiales bien organizados, fomentando el pensamiento crítico y la solución creativa de problemas.

En clases con niños y niñas, ni aún el mejor profesor logra periodos de atención mayor al 30% de toda la clase. Los estudios del cerebro sugieren que la capacidad del

cerebro para permanecer atento en extensos periodos de tiempo es difícil. Un cerebro normal trabaja con periodos de alta actividad en la atención seguida de periodos de bajo nivel de atención, ya que el cerebro necesita sus momentos de descanso donde las nuevas sinapsis o conexiones neuronales que se están continuamente formando tengan tiempo para fortalecerse. La atención presenta su estado de alta y baja concentración en ciclos de 20 minutos o menos. Por lo que se debería ofrecer a los y las estudiantes actividades para practicar lo recientemente aprendido, resumir conceptos, escribir lo aprendido antes de pasar a otros temas. La distribución del tiempo en clase es importante.

Puesto que el cerebro tiene dificultad para mantener la atención, se deben promover en clase un tiempo de reflexión y procesamiento de la información que acaba de recibir su cerebro. Willis (2007) proponía realizar actividades placenteras o breves descansos de 3 minutos para reducir el estrés y permitir a la amígdala la oportunidad de enfriarse o calmarse y reponer los neurotransmisores utilizados.

Las investigaciones de neuro didáctica apoyan un modelo educativo en el que no esté presente el estrés ni la ansiedad. Se obtiene un mayor aprendizaje cuando la clase ofrece un ambiente agradable, distendido y ofreciendo material relevante y cercano a los intereses y a la vida de los y las estudiantes. Puesto que la emoción y la motivación son importantes en el aprendizaje de una segunda lengua no solo se debe atender a lo que se enseña sino también cómo y bajo qué circunstancias se realiza la adquisición de una L2, es decir, creando un positivo entorno de aprendizaje. Es importante ofrecer incentivos emocionales a la vez que se les enseña a leer, hablar o escribir en la lengua meta.

Figuerola, P. 2024, elaboró un listado de actividades didácticas que promueven el aprendizaje del idioma inglés:

- Participar en juegos de roles
- Participar en lluvia de ideas
- Responder y formular preguntas de forma espontánea
- Realizar dramatizaciones
- Recontar

- Participar en juegos
- Comprender y memorizar canciones, rimas, chants
- Iniciar el proceso de lectura y escritura
- Escuchar sonidos propios del idioma inglés
- Cantar canciones
- Realizar juegos de palabras
- Participar en dictados
- Leer en voz alta
- Interactuar en conversaciones rápidas y cortas.
- Expresarse en el idioma meta
- Reaccionar frente al estímulo del profesor
- Aprender, comprender y utilizar expresiones de alta frecuencia
- Aprender vocabulario significativo
- Escribir diferentes tipos de textos cortos
- Describir imágenes
- Utilizar organizadores gráficos
- Realizar proyectos

Si bien, las estrategias y/o actividades didácticas mencionadas en el listado anterior fomentan el aprendizaje del inglés en su totalidad, integrando las habilidades lingüísticas, se sugiere considerar tres tipos de actividades cuando se trabajan las habilidades receptivas de comprensión lectora y comprensión auditiva, de forma intencionada y, que se indican en el siguiente cuadro:

Tabla 7 Actividades para desarrollar Habilidades Receptivas

Habilidades Receptivas Comprensión Lectora Comprensión Auditiva	Actividades de prelectura/audición	Anticipan el contenido del texto Contextualizan el tema a sus experiencias para despertar la motivación Conocen palabras claves
	Actividades de lectura/audición	Confirman predicciones sobre el texto Identifican información general y específica del texto

	Actividades de poslectura/audición	Producen algo nuevo a partir de lo aprendido Refuerzan aspectos morfosintácticos Reflexionan sobre lo aprendido en el texto Transfieren lo aprendido a nuevos contextos
--	------------------------------------	--

(Fuente, Figueroa P., 2024)

La tabla siguiente reúne actividades genéricas por habilidades lingüísticas

Tabla 8 Actividades Genéricas por Habilidades Lingüísticas

Habilidades Lingüísticas	Actividades Genéricas
Comunicación Oral	Escuchan variados tipos de textos. Escuchan y cantan y/o reproducen chants, rimas y canciones. Reconocen tema, idea central e información específica de textos escuchados. Localizan información de textos escuchados. Discriminan sonidos y/ o palabras escuchadas. Vinculan el tema del texto escuchado con sus experiencias. Observan imágenes, material visual y otros para ayudar a la comprensión de textos escuchados. Escuchan vocabulario y observan imágenes para mejorar la comprensión. Escuchan, observan y repiten vocabulario y expresiones. Colorean, dibujan y escriben para demostrar comprensión de textos escuchados. Relacionan palabras escuchadas con imágenes. Relacionan expresiones con personajes. Discriminan información verdadera o falsa Reconocen elementos lexicológicos en forma auditiva. Comparten en su lengua materna conocimientos y experiencias personales relacionadas con la temática. Responden T o F, Yes o No Responden con frases y oraciones en inglés. Repiten fonemas del idioma inglés, a partir de un modelo. Memorizan en forma guiada. Interactúan con sus pares y/o profesor practicando diálogos y expresiones. Producen palabras, expresiones y oraciones.

	Ejercitan en forma oral asociación audio-visual de términos aprendidos. Responden preguntas, utilizando vocabulario y expresiones. Responden preguntas a partir de imágenes y otros recursos audiovisuales. Comprenden y siguen instrucciones orales para el desarrollo de alguna actividad. Dramatizan diálogos breves para demostrar comprensión de frases. Juegan en parejas o grupos formulando preguntas y respondiendo. Realizan role play produciendo diálogos de mediana complejidad. Realizan pequeños proyectos y los exponen a sus pares. Participan de juegos de palabras y diálogos para desarrollar oralidad. Describen imágenes. Crean textos orales que los presentan a sus pares y profesores Comparten conocimientos y experiencias personales. Reconocen sonidos propios del idioma inglés. Conversan con sus pares y profesores.
Comprensión de lectura	Leen variados tipos de textos. Identifican palabras, frases y oraciones y las asocian a imágenes. Relacionan palabras, frases y oraciones identificadas con imágenes. Discriminan información escrita Observan y escriben vocabulario y expresiones. Colorean, dibujan y escriben para demostrar comprensión de textos leídos. Relacionan palabras, frases y oraciones leídas con imágenes. Reconocen elementos lexicológicos en forma escrita. Parean ilustraciones con palabras o frases, frases con frases, preguntas con respuestas, etc. Secuencian contenido de un texto mediante la numeración de ilustraciones o aseveraciones. Reconocen tema, idea central e información específica de textos leídos. Localizan información de textos leídos.
Expresión Escrita	Producen palabras, frases y oraciones y las asocian a imágenes. Ejercitan en forma escrita asociación audio-visual de términos aprendidos. Escriben vocabulario y expresiones. Enumeran imágenes de acuerdo a información escuchada. Participan de juegos de escritura de palabras y pequeños diálogos para desarrollar la escritura. Completan oraciones con palabras dadas Responden Yes/No, True /False, Correct/Incorrect, Right/Wrong frente a aseveraciones o preguntas escritas. Identifican con un tic o subrayando palabras de vocabulario.

	Responden y formulan preguntas. Clasifican información en grillas, gráficos, diagramas, mapas de palabras, etc. Ordenan palabras u oraciones escritas en desorden. Escriben en inglés palabras, frases y oraciones conocidas. Escriben textos.
--	--

(Fuente, Figueroa, P, 2024)

Al finalizar el apartado conceptual de la presente investigación, se hace mención a una técnica o procedimiento, que está sustentado en el método audiolingual y oral -situacional, pero es un procedimiento que muchos profesores toman en consideración independiente del método que consideren, particularmente en las primeras etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, a mencionar PPP, proceso que quiere decir Presentación – Práctica – Producción. Durante la presentación, el profesor introduce el tema contextualizado y lo presenta, una vez que asegura que los estudiantes comprendieron, viene la fase práctica, que comienza por actividades apoyadas por el profesor hasta actividades más independientes para efectuar por el estudiante; finalmente en la etapa de producción, el aprendiente usa el nuevo lenguaje por sí sólo. Muy similar a este procedimiento, se menciona ESA que significa motivar (engage en inglés – estudiar (study en inglés) – activar (actívate en inglés), con actividades de aprendizaje que tienen similar propósito que PPP.

2.3.- Definición de Términos Básicos

A continuación se incluye un listado de términos básicos involucrados en el planteamiento del problema, con la finalidad de dar claridad a los conceptos, como un aporte a futuros investigadores y/o lectores.

Práctica Docente. La práctica docente es la unión de la teoría y la práctica en el ejercicio de la enseñanza y la de aprender el conocimiento, en la acción pedagógica. Estas prácticas implican ser conscientes de todo el proceso educativo y de las herramientas utilizadas por los profesores para hacerlo realidad.

Implica la reflexión de los profesores sobre sus conocimientos y deberes para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas. Esto también lleva a impregnar la memoria educativa. Qué recortes se hacen de las realidades, de la relación con la escuela, con el conocimiento y con la vida en general. (Silva, P. 2021)

Praxis Docente. La praxis docente es, ante todo, un acto en el que prima la tensión entre la mediación de expresiones comunicativas (¿capacidades comunicativas y competencias discursivas?) sobre aquello de lo que está compuesto el campo de saber formativo teórico o vivencial, con el re-conocimiento de las influencias mutuas entre los actores, es decir, es intersubjetividad de educadores con estudiantes que median su actuaciones actorales. En tal sentido las actividades de los docentes con los estudiantes no son de carácter instrumental, por cuanto no son los estudiantes cosas o materias primas sobre las cuales se actúa. (Hernando A. et al, 2006)

Teorías de Aprendizaje de Segundas Lenguas. Las teorías del aprendizaje son explicaciones que buscan comprender como se produce el aprendizaje y cómo se adquieren nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. (Da Silva, H, 2005)

Didáctica. La Didáctica "Es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando, (...) es parte de la pedagogía que se interesa por el saber, se dedica a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos-prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante. (Carvajal, 1990)

Estrategias de Enseñanza. Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Actividades de Aprendizaje. Una actividad de aprendizaje es un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento en los estudiantes, y se eligen con el propósito de motivar la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Villalobos, 2003).

Idioma Inglés como Lengua Extranjera. El inglés como lengua extranjera o EFL (English as a Foreign Language) hace referencia al inglés que se aprende en el colegio como una asignatura más y no se utiliza como medio de comunicación habitual. (Richards et al., 1992: 143).

Proceso Enseñanza – Aprendizaje. Según Abreu et al. (2018), los procesos de enseñanza y aprendizaje se integran para representar una unidad, enfocada en contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante y en favorecer la adquisición de los diferentes saberes: conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores. (Abreu, Y, et al, 2018)

Método o metodología. Conjunto de pasos o fases planificadas (procedimiento) para alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados y que integra ejercicios, actividades y tareas. Deriva de un modelo y se concreta en unas técnicas más específicas. (Gimeno, 1986)

Método comunicativo. El método comunicativo tiene sus fundamentos teóricos en la teoría del lenguaje como medio de comunicación. El objetivo de este método es desarrollar la competencia comunicativa en contextos reales y considerando los intereses de los estudiantes. (Richards and Rodgers, 2006)

Método natural. El método natural tiene sus bases en los mismos fundamentos teóricos del método comunicativo, pero junto con las características propias de ese método, establece que una segunda lengua se adquiere en el mismo orden natural en que el ser humano adquiere su lengua materna. (Richards and Rodgers, 2006)

Método Basado en el contenido. Método que enfatiza el desarrollo de las habilidades del lenguaje, con propósitos comunicativos, en los cuales el contenido y/o habilidad a desarrollar en los aprendizajes, debe diseñarse a partir de un contenido o temática. (Richards and Rodgers, 2006)

Método Cooperativo. Método que se conoce también como Aprendizaje Colaborativo y de igual forma que los dos métodos anteriores parte de la premisa del desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua extranjera, utilizando actividades de aprendizaje colaborativas en pequeños grupos o parejas de aprendices. (Richards and Rodgers, 2006)

Método Basado en la Tarea. Método similar al método basado en el contenido en que el contenido y/o habilidad a desarrollar en los estudiantes debe organizarse a partir de tareas que involucren comunicación real. (Richards and Rodgers, 2006)

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO

3.1.- Enfoque de la Investigación

El carácter de la investigación cualitativa se ha develado como la más pertinente para el logro de los objetivos planteados. Es un método inductivo, abierto, flexible, capaz de adaptarse y construirse durante la realización del estudio. (Sampieri, Collado y Lucio, 2014).

Para analizar la desvinculación de la práctica docente con la teoría y principios que subyacen los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de nivel escolar, se efectuará una recogida de información a partir del estado del arte en el contexto en estudio y de informantes claves.

3.2.- Diseño de la Investigación

Para este estudio cualitativo, se utilizará el diseño fenomenológico, que corresponde a explorar, describir y comprender la unidad de análisis en relación al fenómeno en estudio. (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Una vez clarificado el planteamiento del problema, el diseño fenomenológico surge como el más pertinente. El fenómeno está identificado y, posteriormente corresponde la recopilación de información a partir de investigaciones previas en el área y de informantes claves en el ámbito de estudio.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En la investigación cualitativa, el investigador es el instrumento de recolección de datos. (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Para esta investigación, se utilizará la entrevista no estructurada y revisión de documentos, bibliografía e investigaciones, para recopilar los datos.

La entrevista abierta o no estructurada, se apoyará en una guía de contenido, en que la conversación será manejada por el investigador.

Una vez obtenidos los datos cualitativos, se utilizará la técnica de la triangulación, como apoyo al procedimiento del análisis de la investigación, con la

finalidad de minimizar la subjetividad y aumentar la validez y confiabilidad de los hallazgos.

"En la investigación cualitativa, los investigadores tienden a utilizar la triangulación como una estrategia que les permita identificar, explorar y entender las diferentes dimensiones de las unidades de estudio, fortaleciendo así sus hallazgos y enriquecer sus interpretaciones". (Givens, 2008)

3.4.- Unidad de Análisis

Sampiere (2014) establece que la unidad de análisis es qué o quiénes es el objeto en estudio, es el qué o sobre qué se van a recopilar datos. Por otra parte, Hurtado (2010) argumenta que las unidades de análisis se deben definir de modo tal, que a través de ellas se alcancen los objetivos de la investigación. Es así, como en la presente investigación la unidad de análisis está constituida por informantes claves y la literatura y/o estudios disponibles en el tema.

Los informantes claves corresponden a 2 jefes de unidades técnico pedagógicas de establecimientos educacionales, 2 jefes de carrera de pedagogía en inglés, 4 profesores de inglés y, 2 expertos en educación, todos con grado de magister y, los expertos con grado de doctor.

3.5.- Viabilidad del Proyecto

La viabilidad es un elemento de la investigación, que se pondera en relación al tiempo, a los recursos y las capacidades para llevar a cabo el estudio. (Sampieri, 2014)

Con relación al tiempo, y de acuerdo al cronograma tentativo que se incluye en el ante proyecto, la investigación en su totalidad abarcaría un periodo de 6 meses, contados desde el momento de ser aprobado, tiempo con el que cuenta, y con total libertad, la investigadora. Respecto de los recursos, relacionados con materiales, espacio y económicos, con total seguridad se poseen y permiten asegurar la realización del estudio a cabalidad. Finalmente y con respecto a las capacidades de la investigadora para realizar la investigación, se puede asegurar que su desempeño profesional está directamente relacionado con la temática elegida, además de tener las facilidades para

contactar a los informantes claves y acceso a la bibliografía para continuar con la elaboración de la Tesis.

3.6.- Categorías de la Investigación

Las categorías de la investigación son aquellos conceptos o expresiones que son objeto de estudio y/o análisis.

3.6.1. Operacionalización de Categorías

Para la operacionalización de las categorías, se ha tomado el modelo de operacionalización de categorías de Díaz (2005). La categorización consiste en categorías, indicadores e instrumentos.

Tabla 9 Cuadro de Categorización

Objetivo General Analizar la práctica docente y su desvinculación con la teoría y principios que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el nivel escolar, en profesores y profesoras pertenecientes a las ciudades de La Serena y Coquimbo, Chile.			
Objetivos Específicos	Categorías	Indicadores	Instrumento
Examinar el saber docente, relacionado con la práctica y praxis docente que poseen las y los profesores de inglés en nivel escolar.	Saber Docente	-Descripción del conocimiento teórico que poseen sobre práctica docente. -Causas del desconocimiento de los profesores respecto de los componentes de la práctica docente. -Descripción del concepto de Praxis docente. -Importancia que le otorgan a la Praxis Docente sobre la Práctica Docente. -Conocimiento sobre el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés .	Entrevista no estructurada. Triangulación. Investigación bibliográfica sobre investigaciones previas. Plan de análisis de la recogida de datos.

		-Importancia que le confieren al aprendizaje por sobre la enseñanza. -Significancia que otorgan a las actividades de aprendizaje en el proceso de enseñanza - aprendizaje. -Caracterización del conocimiento que poseen respecto de actividades de aprendizaje. -Conocimiento del docente, respecto del propósito del idioma inglés en el sistema escolar chileno.	
Relacionar la congruencia de las actividades de aprendizaje diseñadas por los profesores de inglés, con las bases teóricas de adquisición de una lengua extranjera.	Congruencia de las Actividades de Aprendizaje con Teorías de Aprendizaje.	-Descripción del conocimiento sobre teorías de aprendizaje de una lengua extranjera. -Actividades de Aprendizaje diseñadas y su relación con teorías.	
Describir las actividades de aprendizaje que diseñan los profesores de inglés, y su relación con los principios metodológicos para la enseñanza del idioma extranjero.	Relación de Actividades de Aprendizaje y Metodologías.	-Descripción del conocimiento sobre métodos de enseñanza de una lengua extranjera -Actividades de Aprendizaje diseñadas y su relación con métodos	

3.7.- Cronograma de Trabajo

Tabla 10 Cronograma de la Investigación

Etapa del Plan de Investigación	Duración	Período
---------------------------------	----------	---------

Ajustes posibles al Anteproyecto	1 mes	Septiembre 2023
Recopilación de información bibliográfica	1 mes	Octubre 2023
Elaboración de guion temático para la recogida de información con Informantes Clases	1 mes	Noviembre 2023
Análisis de información recopilada	1 mes	Diciembre 2023 a Abril 2024
Procesamiento de datos e información	1 mes	Mayo a Julio 2024
Elaboración y redacción del informe final	2 mes	Agosto y Septiembre 2024

CAPITULO 4: PRESENTACION DE RESULTADOS

4.1.- Presentación y análisis de resultados

En las siguientes líneas de esta investigación, se exponen los resultados empíricos del estudio, presentando además información nueva y relevante que ha surgido en la recopilación de información, los que se entregan de forma clara y ordenada, respondiendo a la categorización presentada en el capítulo anterior. Los profesores de inglés integrantes de la muestra fueron entrevistados, a partir de una entrevista individual, no estructurada, con apoyo por parte de la investigadora, de un guion.

En el marco conceptual se especificó que para efectos de la presente investigación se han considerado principalmente los saberes relacionados con teorías y principios que dicen relación con la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sobre los que se han formulado los objetivos del estudio y, sobre las temáticas que encauzó la entrevista.

Conversación relacionada con teorías de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Profesor 1: Conozco antiguas teorías como respuesta física total, método del silencio, enfoque natural, teoría de Piaget y Conductismo.

Profesor 2: No responde

Profesor 3: Enfoque de la lengua inglesa, repetición de palabras, respuesta física total.

Profesor 4: Teoría de Krashen basada en la forma naturalística. Las personas pueden adquirir un lenguaje por inmersión y usando situaciones de la vida real.

Teniendo en cuenta que la finalidad del tema es caracterizar el saber y el hacer del quehacer docente, sólo uno de los profesores responde de forma adecuada al mencionar la teoría de enseñanza de una segunda lengua de Stephen Krashen. En algunos hay mención a método del silencio que no es método, sino teoría de aprendizaje; enfoque natural y respuesta física total, que son metodologías de enseñanza y no enfoques teóricos que explican como aprende el ser humano una

segunda lengua. No existe en ningún investigador del tema alguna teoría que reciba el nombre Enfoque de la lengua inglesa. Repetición de palabras no es método, no es teoría, sino actividad de aprendizaje.

Si con este tema se desea examinar el saber docente, respecto de teorías de aprendizaje de una segunda lengua, para que su quehacer docente esté fundamentado en principios, para un hacer reflexivo – praxis – no hay evidencias que así lo demuestren.

Pregunta relacionada con métodos relacionados con la enseñanza del idioma inglés.

Profesor 1: Los mismos de la pregunta anterior, respuesta física total, método del silencio, enfoque natural, teoría de Piaget y Conductismo.

Profesor 2: Uso del método respuesta física total, especialmente en pre básica.

Profesor 3: No responde

Profesor 4: El método natural, el método comunicativo, método audiolingual, del periodo silencioso, respuesta física total y, aprendizaje cooperativo.

De todos los métodos mencionados por los profesores, sólo uno de ellos demuestra conocimiento de los incorporados en los programas del Ministerio de Educación, a indicar el método natural y el método comunicativo, aunque indica dos entre varios ya obsoletos o que no corresponden. Respuesta física total es un método sólo sugerido usar en los niveles iniciales del aprendizaje con niños pequeños, el método audiolingual corresponde a fundamentos del conductismo. Finalmente el aprendizaje cooperativo es una estrategia, aunque si existe el método cooperativo en la enseñanza de una segunda lengua.

Del mismo modo que el anterior, si se deseaba tener conocimientos respecto del saber docente, hay nuevamente certeza de confusión entre conceptos, teorías de aprendizaje y metodologías de enseñanza, que son un cuerpo de principios diferentes, si bien para un mismo fin. Los programas del Ministerio de Educación se fundamentan en el método comunicativo, método natural, método basado en el contenido, método cooperativo y método basado en la tarea.

Conocimiento sobre los métodos en los cuales los Programas de estudios de la asignatura de Inglés están basados en los Marcos Curriculares de Chile en la actualidad.

Profesor 1: Los programas del idioma inglés tratan de dar un enfoque comunicacional y funcional al proceso de enseñanza aprendizaje.

Profesor 2: No responde

Profesor 3: No responde

Profesor 4: El método actual propuesto por el Ministerio de Educación se basa fundamentalmente en el método comunicativo y el método basado en el contenido.

El profesor 4 es el que demuestra tener mayor conocimiento del área de inglés como asignatura del curriculum chileno al indicar dos de las metodologías propuestas en los programas oficiales de inglés. Todas las metodologías actuales están direccionadas hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), por lo que hablar de un enfoque comunicacional como el profesor 1 no implica necesariamente conocimiento respecto de lo que plantea la autoridad chilena en cuanto al inglés. Ya se ha señalado que los programas incluyen el método comunicativo, método natural, método basado en el contenido, método cooperativo y método basado en la tarea.

Se les solicitó enumeran estrategias de enseñanza aprendizaje que utilizan en clases de inglés.

Profesor 1: Utiliza las estrategias que están indicadas en los textos, tales como hacer conexiones con aprendizajes previos, uso de quiebres mentales a la mitad de la clase, escuchar textos con pausas, trabajo colaborativo para proyectos y hablar y hacer proyectos.

Profesor 2: Canciones, adivinanzas, entrevistas, historias, instrucciones usando el método de respuesta física total.

Profesor 3: Repetición de palabras sólo en inglés, trabajar con personas de otros países, como la fundación Oportunidad, no usar gramática como el punto principal de la clase, trabajar en grupos en que un niño es el líder, disertaciones, dispositivos audiovisuales.

Profesor 4: Tarjetas y ayudas audiovisuales, imitación de los sonidos del profesor, actividades de role play en la cual se sigue una situación ejemplificada. Clasificación y diferenciación de palabras en contexto. Actividades de resolución de problemas particularmente en gramática. Actividades de comprensión auditiva enfocadas a pronunciación y habla.

Gran parte de las estrategias y/o actividades de enseñanza y aprendizaje que mencionan corresponden a las sugeridas en los diferentes métodos respectivos. Hay una variedad enorme de ellas, nombradas en el marco conceptual, que se pueden utilizar dependiendo de la edad, intereses, necesidades y características de los aprendientes, del contenido y de las habilidades que demuestren en determinado momento, lo importante es seguir una progresión y que las actividades que diseñan respondan efectivamente al objetivo de la clase planteado por los profesores y no elegir una u otra tarea, porque pareció interesante.

Conocimiento sobre los actividades de aprendizaje para desarrollar las habilidades del lenguaje.

Profesor 1: Para comprensión auditiva, utiliza audios haciendo pausas continuamente para analizarlos. Para fortalecer el hablar, trabajo colaborativo con la finalidad que creen diálogos u obras. En lectura, el análisis de textos por párrafos y hacer que los estudiantes den sus opiniones. En escritura, escribir textos sobre sus intereses, a partir de modelos entregados.

Profesor 2: Para comprensión auditiva, canciones y entrevistas. Para fortalecer el hablar, entrevistas, poesías, diálogos. En lectura, historias. En escritura, pruebas de inglés, entrevistas.

Profesor 3: Para comprensión auditiva, audios, guías con diferentes preguntas del texto. Para fortalecer el hablar, presentaciones, canciones, poesías, mencionar rutinas diarias. En lectura, leer libros o diarios con sus propios intereses. En escritura, escribir resumen de una historia, acciones diarias, cartas.

Profesor 4: Para comprensión auditiva, anticipar el contenido, juegos de predicción e inferencia. Para fortalecer el hablar, discusiones abiertas, contar historias y diálogos de situaciones de la vida real. En lectura, responder preguntas abiertas,

subrayar nuevo vocabulario, revisar vocabulario. En escritura, escribir libremente, recontar información.

Gran parte de las estrategias y/o actividades de enseñanza y aprendizaje que mencionan para cada habilidad del lenguaje se relacionan con las consideradas en los programas de la asignatura y también corresponden a las sugeridas en los diferentes métodos respectivos. De igual forma, deben ser usados de acuerdo al objetivo, a las necesidades y características de los estudiantes y al desarrollar las habilidades receptivas de escuchar y leer, seguir la ruta de prelectura - audición, lectura - audición y pos lectura – audición.

El profesor 1 indica que cuando trabaja comprensión auditiva va haciendo pausas en la audición, lo que no corresponde ya que debe familiarizar al estudiante a la forma natural de escuchar, sin repetir el discurso. Asimismo el profesor 2 señala que trabaja la escritura en pruebas, es decir, si bien la evaluación es parte inherente al proceso de enseñanza aprendizaje, queda la duda si preferentemente los alumnos escriben sólo cuando tienen pruebas.

Hay un nutrido cúmulo de experiencias de aprendizaje para diseñar para los estudiantes, dependiendo de la habilidad que preferentemente deseen fortalecer en los estudiantes y, por las respuestas entregadas, se asume que de forma sistemática siempre están utilizando las mismas. De igual forma las propuestas indican que las habilidades comunicativas deben abordarse de forma integrada, simulando la comunicación natural dentro de lo que sea posible en el contexto actual y colegio.

Conversación relacionada con el desconocimiento de los profesores respecto de los componentes de la práctica docente.

Profesor 1: Es todo lo que puedo realizar en el aula, para que mis alumnos aprendan. Preparar el material, guías.

Profesor 2: Son todas las actividades que me corresponden como profesor, incluso aquellas de índole administrativa, que cada día son más y nos alejan del tema pedagógico y académico. A veces la carga me sobrepasa.

Profesor 3: Es todo lo que dice relación con las decisiones que tomamos, más allá de la sala de clase con los estudiantes, también lo que dice relación con la institución. Las reuniones con los apoderados, las conversaciones con los niños y niñas.

Profesor 4: El conjunto de actividades y acciones que desarrollo, no sólo en la sala de clases con mis estudiantes, sino que desde que diseño la planificación.

Si bien las respuestas dadas corresponden al quehacer docente y hay conocimiento que la práctica pedagógica trasciende los límites del aula e incluso de la institución, no hay mucha especificidad en listar acciones y, más bien hablan desde lo general y no de lo particular. Asimismo, ninguno de ellos hizo mención a los estándares pedagógicos y disciplinares del profesor de inglés que elaboró el CPEIP el año 2021, que incluye todo lo que el profesor debe conocer y saber hacer para lograr aprendizajes en sus estudiantes.

Conocimiento sobre el significado del concepto de Praxis docente

Profesor 1: Vuelve a indicar que es todo lo que hace en la sala para que sus estudiantes aprendan. Se le aclara que práctica no es praxis, entonces argumenta que quizás también son las acciones globales del profesor.

Profesor 2: Responde lo mismo que en práctica docente, se le aclara también que no es lo mismo, entonces indica que realmente no sabe, si ha escuchado el concepto, pero no se ha detenido a pensar su significado, ya que siempre pensó que era una forma más formal de referirse a práctica.

Profesor 3: Es sinónimo de práctica. Se le aclara que no tienen similar significado, entonces responde: práctica es lo que hago y quizás praxis es lo que debería hacer.

Profesor 4: No tengo mucha claridad, pero creo que es todo lo que sé y que realizo como profesor en función de lograr que mis estudiantes aprendan.

No hay conocimiento cabal del significado de la praxis docente, aunque ya se señaló en el marco teórico que en la acepción común, praxis se entiende como sinónimo de práctica en el sentido de acción y actuar, lo que ha quedado demostrado.

El profesor 3 al señalar que praxis es quizás lo que debiera hacer, está implícito el discurso del saber, del actuar en base a principios y teorías establecidas. Que la acción sea en base a lo que sabe, queda en duda.

La respuesta del profesor 4 también incorpora la praxis en si misma al indicar que es todo lo que sabe y lo que hace. Igual que lo anterior, que el desempeño sea en base a lo que conoce queda en duda.

La praxis del profesor es el accionar con reflexión, cómo hacerlo, teniendo en consideración que el estudiante es quien tiene el rol protagónico en el proceso, no el docente, no en el contenido.

Conversación sobre el conocimiento respecto del rol del docente en el proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés .

Profesor 1: Facilitador y monitor del proceso de enseñanza. Puedo mencionar además que actúo como modelo en lo que respecta al inglés.

Profesor 2: Responder preguntas, preparar guías y pruebas, evaluar a mis estudiantes, hacer un seguimiento de su aprendizaje, comunicar a los apoderados las fortalezas y debilidades de sus hijos.

Profesor 3: Siempre probar diferentes metodologías para planificar mi clase. Soy un monitor, un guía.

Profesor 4: Diseñar clases atractivas e interesantes para mis estudiantes, para encantarlos con el lenguaje extranjero. Soy monitor, guía, facilitador, mentor, prompter, etc.

Las respuestas demuestran que hay conocimiento de las cosas prácticas que como profesor deben realizar, pero se evidencia poca profundidad en sus respuestas, nuevamente no hay mención a los roles que le corresponden de acuerdo a los estándares del CPEIP para profesores de inglés. Todos los adjetivos de monitor, guía, facilitador, mentor, prompter quedaron en los profesores a partir de la década de fines de los 90's en que en Chile hubo una reforma curricular con bases en el constructivismo.

Importancia que le confieren al aprendizaje por sobre la enseñanza.

Profesor 1: Tengo claridad en que el estudiante es el protagonista del proceso pero cuesta considerar eso cuando planifico mis clases, generalmente pienso en lo que yo tengo que hacer en la clase y, no en aquellos que ellos deben realizar para aprender.

Profesor 2: El aprendizaje hoy es más importante que la enseñanza, pero si somos quienes enseñamos es difícil pasar a segundo lugar. Muchas clases continúan siendo tradicionales, se enseña mucha gramática, repetición, verbos, listas de vocabulario.

Profesor 3: Me es más fácil organizar las clases, tomando en cuenta lo que yo tengo que hacer como profesor para que ellos aprendan y logren los objetivos.

Profesor 4: Hoy debemos pensar en que no pasamos materia, sino que el foco debe estar puesto en el aprendizaje. El proceso debe estar centrado en ellos y ser los protagonistas. Los alumnos son la parte activa

Reconocen al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, aunque generalmente se deja de lado al niño y niña cuando se planifican las actividades de aprendizaje y se redactan como actividades de enseñanza. El ejercicio mental de tener siempre en cuenta al estudiante lleva un doble esfuerzo porque hay que pensar en un número importante de personas, serán capaces o no, es más fácil entonces decidir lo que el profesor hace. Asimismo es fácil al planificar una clase, tener en cuenta el contenido que se tiene que abordar o el objetivo que se tiene que lograr, finalmente el estudiante siempre queda al final de la lista y, la clase es para ellos y ellas.

Antecedentes Generales de los profesores y profesoras

Las preguntas fueron formuladas en inglés, y ellos también respondieron en el lenguaje extranjero, con la finalidad de revisar el uso del idioma. En el registro de notas, la investigadora fue transcribiendo exactamente lo manifestado por ellos y posteriormente haciendo una traducción objetiva de las respuestas, sin alterar el discurso.

Profesor 1: No tiene certificación respecto del nivel de inglés que posee. Tiene 5 años de experiencia docente. No ha asistido a cursos o talleres de perfeccionamiento.

Profesor 2: No tiene certificación respecto del nivel de inglés que posee. Tiene 9 años de experiencia docente. No ha asistido a cursos o talleres de perfeccionamiento.

Profesor 3: No tiene certificación, sólo ha asistido a un curso de duración más de 8 horas. 9 años de experiencia como profesor.

Profesor 4: Si está certificado con FCE y CAE, clasificado en C 2 y C 1 respectivamente. Sólo ha asistido a un curso de duración más de 8 horas. Posee un master en lingüística del idioma inglés. Tiene 9 años de experiencia docente.

Los cuatro profesores tienen bastantes años de experiencia, no son novicios en la materia, pero sólo uno ha continuado fortaleciendo sus conocimientos disciplinares y pedagógicos y, aunque el Ministerio de Educación tiene procesos de certificación del nivel de inglés, de forma gratuita para los y las profesoras de inglés sólo uno tiene doble certificación, logrando un nivel avanzado del inglés.

Respecto de las competencias lingüísticas de los profesores, se puede señalar una vez más que las respuestas fueron transcritas en inglés, de la forma en que ellos las relataron, como una forma de evaluar sus competencias en el idioma, aunque sólo la habilidad de hablar, y se extraen los siguientes errores: uso excesivo del artículo “the”, uso de terminaciones “ing” en verbos que no corresponden, oraciones sin inicio de pronombre o sujeto, utilización de palabras y pronombres que no corresponden. Respuestas telegráficas con discurso elemental, palabras sueltas.

Con respecto al resto de los informantes claves, la conversación fluyó en torno a la percepción de ellos sobre las diferentes temáticas que forman parte del estudio, que involucran el desarrollo de la práctica profesional de los profesores de inglés, entrevista que fue direccionada en concordancia con los objetivos de la investigación.

Respecto del objetivo específico 1: Examinar el saber docente, relacionado con la práctica y praxis docente que poseen las y los profesores de inglés en nivel escolar.

En los expertos, si bien en todos, no hay claridad absoluta de la diferencia entre práctica y praxis docente, uno de ellos explica brevemente los conceptos. Se plantea a modo de pregunta: desde vuestra experiencia ¿el quehacer docente es práctica o praxis docente?

Lo que prevalece es el hacer sin conocer, por tanto práctica sin praxis señaló uno. El saber y el hacer debieran conjugarse, pero poco o nada recuerdan los

profesores de su etapa de formación, por tanto se actúa mucho en base al sentido común y a la experiencia, indicó otro. Escasa reflexión pedagógica debido a los innumerables canales de ayuda como los textos, internet y hoy inteligencia artificial mencionó otro. No se dan el tiempo para pensar, tampoco se dan el tiempo para estudiar. Los profesionales de hoy se inscriben en posgrados para mejorar su curriculum, pero poco aprenden porque las exigencias no son muchas en los programas. Hay que reconocer que los profesores en la actualidad tienen tanto que hacer en otras áreas y con tantos problemas de convivencia escolar que la tarea pedagógica se ha desvirtuado y que ni siquiera les motiva nutrirse de conocimientos. Finalmente alguien expuso que el profesor de hoy debe desempeñar docencia, hacer tutorías, gestionar un sinnúmero de actividades, lo que es una situación difícil y estresante. No tienen claro los modelos pedagógicos actuales. No enseñan bien, porque no saben como hacerlo, copian modelos. Hay profesores de inglés que ni siquiera saben hablar bien el inglés, otros enseñan inglés hablando español finalmente argumentaron.

Respecto del objetivo específico 2: Relacionar la congruencia de las actividades de aprendizaje diseñadas por los profesores de inglés, con las bases teóricas de adquisición de una lengua extranjera y, Se planteó la pregunta ¿existe relación entre las actividades de aprendizaje que diseñan para los y las estudiantes con los fundamentos y principios teóricos del aprendizaje de una lengua extranjera?

Las respuestas en general se fundamentaron en las respuestas anteriores. *Si no hay praxis, no hay saber, no hay practica reflexiva por lo que no hay creación de recursos y actividades, señaló uno. Las actividades de aprendizaje son copiadas de internet y en última instancia trabajan siempre con un texto escolar de la asignatura e imagino que si son de un texto están relacionadas con los principios del aprendizaje. Casi siempre son actividades de enseñanza y no de aprendizaje, ya que generalmente mencionan lo que ellos harán como profesores, basta ver muchas planificaciones que en las celdas de actividades comienzan señalando, el profesorHoy hay escasa actualización en los profesores, creo que se quedan con lo que aprendieron en su etapa de formación y luego es replicar y replicar lo mismo, aunque los estudiantes no son*

iguales. Se percibe poco aprendizaje del inglés en general, quizás se deba a malas prácticas o mala praxis del profesor, lamentablemente la mala praxis del saber no se evidencia, no es observable. La mala práctica existe, en algún momento vi resultados del Simce de inglés y muy bajos, salvo en algunos colegios de elite.

Respecto del objetivo específico 3: Describir las actividades de aprendizaje que diseñan los profesores de inglés, y su relación con los principios metodológicos para la enseñanza del idioma extranjero. El tema se plantea en base a la pregunta ¿las actividades de enseñanza son congruentes con los diferentes métodos de enseñanza de una lengua extranjera?

Solo una de los expertos es profesor de inglés, sin trabajo en aula desde hace mucho tiempo por lo tanto no pueden aportar mucho a la especificidad de la pregunta, pero sus comentarios fueron los siguientes. *Seguimos con el mismo tema práctica sin praxis es lo que destaca al profesor de hoy, si no sabe muy bien como el estudiante aprende un segundo idioma, menos conocimiento tiene de como desarrollarlo. Las actividades no solo deben relacionarse con los principios metodológicos, sino que también con las características de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, sus culturas, sus contextos. Mucho uso de copiar, pegar y hacer guías. Aún he visto que trabajan traduciendo textos del inglés al español, quizás si fuera al revés aprenderían un poco más. Me ha tocado que hay profesores que ni siquiera conocen los programas de las asignaturas, solo consultan para revisar los objetivos de aprendizaje y nada más.*

4.2.- Discusión

En las líneas previas se han presentado fielmente la información obtenida de los informantes claves y, a continuación, se relacionan los resultados con lo planteado en el marco teórico y con aquella obtenida de los informantes que no ejercen docencia de profesores de inglés. La relación y/o discusión se detalla a partir de las categorías del estudio.

En relación con la categoría saber docente, que incluía conocimiento sobre la práctica y praxis del profesor, respecto de estrategias y actividades de aprendizaje,

relacionados con el rol del profesor e importancia del aprendizaje por sobre la enseñanza, los resultados arrojaron falta de conocimientos disciplinares y pedagógicos en lo que respecta a teorías de aprendizaje de una segunda lengua y metodologías de enseñanza fundamentalmente, confusión de conceptos de igual manera. Al respecto García-Valcárcel el 2001 planteaba que el profesor debe ser un conocedor de la disciplina que enseña, un especialista en el campo del saber, abierto a la investigación, a la actualización, conocedor de como aprenden los alumnos y que estrategias utilizar de acuerdo con el momento y al contexto. Por lo anterior era esperable que los profesores entrevistados respondieran por teorías con enfoque cognitivo, constructivo, socio culturales, para finalmente reconocer en Krashen el único investigador que en su teoría especifica el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera o segunda lengua, pero lamentablemente no ocurrió.

Los resultados de este estudio sólo vienen a reafirmar lo develado en el estudio realizado por la Universidad Austral de Chile, el 2019, que expone que la escasez de publicaciones de profesores de inglés en Chile, sólo deja en evidencia aspectos negativos del profesional, preparación en formación docente y pedagógica inadecuada y un nivel del idioma meta deficitario.

La investigación deja en evidencia carencia absoluta de conocimiento sobre teorías de aprendizaje y modelos metodológicos, los que quedan de manifiesto también en un estudio realizado el año 2022 de Tironi, A. relacionado con la valoración que 348 profesores le otorgan a conocimientos pedagógicos y disciplinares obtenidos durante su formación profesional, testimoniando valoraciones neutras y negativas por sobre las positivas.

Así también lo afirmaron los informantes expertos al mencionar que los profesores poco o nada recuerdan de su etapa de preparación profesional, y que actúan en base al sentido común, a la experiencia. Escasa reflexión debido al caudal de ayudas en textos escolares, internet e incluso inteligencia artificial. Para que perder tiempo en pensar si está todo dado.

El saber de los profesores de inglés ha estado en cuestionamiento a raíz de los magros resultados obtenidos por alumnos de tercer año de enseñanza media el 2017,

en que un tercio de 7.340 estudiantes no ha alcanzado incluso, las metas establecidas para octavo año de enseñanza básica. El jefe de división de logros de aprendizaje de la agencia de la calidad de educación, en el diario El Mercurio del 8 de febrero de 2019, afirma que no se puede esperar mucho de los estudiantes, debido a la falta de competencias de los profesores, señalando “si ellos no tienen buen dominio del inglés, es muy difícil que los jóvenes puedan alcanzar mayores estándares”.

El concepto de práctica docente está implícito y explicitado en todos los niveles de la escolaridad, ejecutar practicas docentes que no trasciendan a la praxis, es actuar sin reflexión y, conlleva el saber y el conocer para aplicarlo en la práctica misma que se traduce finalmente en el quehacer en el aula para lograr aprendizajes en sus estudiantes, entonces tal como lo planteó Freire, P. el 2003 “ el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene la fuerza moral para coordinar las actividades de su clase... enseñar exige pensar acertadamente y coherencia con lo que se dice y lo que hace”.

El quehacer docente debe ser una praxis educativa y praxis requiere de saberes para que efectivamente exista reflexión sobre su quehacer, como lo hace, cuando lo hace, porque lo hace y para que lo hace (Miranda, 2019).

Respecto de la categoría actividades de aprendizaje versus teorías de aprendizaje, si bien hay mención a actividades de aprendizaje sugeridas en los programas de estudio de la asignatura y en propuestas metodológicas, la escasa cantidad de tipos de tareas nombradas es sólo una pequeña parte de la gran cantidad que se encuentra en la literatura indicada y, ya eso permite asegurar falta de conocimiento. Al carecer de saber, las experiencias son seleccionadas y aplicadas sin fundamentación en principios (debido a la falta de saber que poseen), realidad que coincide con lo develado el año 2021 en un estudio realizado en Concepción, Chile, en que los 10 profesores encuestados reconocen tener conocimientos de la disciplina (no corroborado en el estudio), pero lo difícil es llevar y traducir ese conocimiento en estrategias y actividades que generen oportunidades para aprender.

Utilizar preferentemente actividades de aprendizaje con base conductista, al utilizar métodos como el gramatical o audiolingual, señalados por los profesores, es

todavía creer que el ser humano al nacer es una pizarra en blanco y, que todo lo aprende por imitación y refuerzo.

De igual manera, en el año 2017, Beltrán, M. señala que si bien el profesor no es el protagonista, es a quien le corresponde guiar y dotar al proceso en si de metodologías apropiadas, reconocer las formas y características de aprender en beneficio del estudiante y, tal como lo indicaran los expertos informantes, las actividades generalmente son de enseñanza y no de aprendizaje, elaborados sobre la base de lo que hace el profesor y no reflexionando sobre lo que puede y debe ejecutar el aprendiente para aprender inglés.

Es imperativo por parte de profesores de inglés conocer los procesos cognitivos que permiten el aprendizaje de un segundo idioma, sólo así las experiencias, actividades y tareas de aprendizaje que diseñen estarán en directa relación con ello. Las teorías de segundas lenguas otorgan los lineamientos sobre la enseñanza del inglés, lo señalo Harmen, J el 2015.

Finalmente, la tercera categoría, relación de las actividades de aprendizaje versus metodologías de enseñanza.

Las entrevistas sostenidas con los profesores dan a conocer que hay habitualidad en usar repetidas experiencias de aprendizaje, sin considerar el cúmulo de modelos y ejemplos que presentan los programas de la asignatura, lo que evidencia también que los profesores de inglés consideran los programas como material de consulta para conocer los objetivos que debe lograr y los contenidos que debe abordar, haciendo un quehacer docente ciego, irracional y desligado de teorías y principios. Los informantes expertos, añaden además que las tareas deben relacionarse con los principios metodológicos, con los estilos y características de los estudiantes, lo que se refleja en la realidad, mucho copiar, pegar y hacer guías.

Ya en el año 2010, Díaz realizó un estudio con estudiantes de pedagogía en inglés, en proceso de su práctica profesional, que si bien reconocen los enfoques comunicativos en la enseñanza del inglés, no dejan de lado en sus prácticas, modelos basados en teorías conductista como el método gramatical o audiolingual. De igual forma dichos datos se fundamentan aún más en un estudio realizado el año 2021 por

Sandoval, F et al, en que reconocen como fundamental el método comunicativo, pero no menor es el uso de métodos como el gramatical y audiolingual. Asimismo, un estudio realizado el 2022 en Valdivia, Chile, los profesores mencionan métodos que no dicen relación con metodologías propias de un idioma extranjero, tales como metodología Compass, Montessori y otros obsoletos como el método gramatical.

Del mismo modo que en Chile y en algunos países de Latinoamérica, la realidad de la enseñanza del inglés en el nivel escolar es una tarea pendiente, el 2019, Sauciuc A. plantea que también para España lo es y que una de las causas del fracaso es la metodología que utilizan los profesores en las salas de clase, priorizando la gramática y la escritura por sobre las de hablar y escuchar, lo que se traduce en que los estudiantes aprenden listas de verbos que no les ayudan al momento de comprender lo que otros hablan.

De la misma forma, es obligatorio que el profesor conozca como el ser humano aprende un segundo lenguaje, es imperativo además que las actividades de aprendizaje sintonicen con las metodologías actuales, todas en base a teorías de aprendizaje. Los programas de la asignatura, como la literatura actual, ofrece un sinnúmero de estrategias y actividades como las mencionadas en el marco teórico del estudio y no sólo se limitan a las nombradas por los profesores.

Comentario aparte, los errores de la lengua inglesa detectados en los y las profesoras de inglés, problemas básicos del uso de la gramática y la sintaxis del inglés, sólo uno de los cuatro con certificación del nivel de proficiencia, que igual a como lo citó Lizasoain, 2021, tomado de Ortega el 2011, el bajo nivel de proficiencia de los profesores de ingles quedó demostrado en que un 28% de los profesores de dicho estudio pueden hablar la lengua meta con propiedad, y que de los 412 profesores un 45,5% se clasifican en el nivel B 2. Asimismo, un estudio realizado el año 2022 en Valdivia, Chile, demostró que el 94% de los profesores considerados demuestra un uso inadecuado de estructuras gramaticales, pronunciación incorrecta, falta de fluidez entre algunos ejemplos. Similar realidad se evidencia en países de Latinoamérica, como México en que un estudio realizado el 2015 en la localidad de Aguascalientes los

profesores no alcanzan siquiera el nivel B 1 establecido por el Marco Común Europeo de Lenguas.

CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Una vez finalizada la investigación, con certeza se puede afirmar que se cumplió el objetivo general de la investigación, analizar la práctica docente y su desvinculación con la teoría y principios que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el nivel escolar. Lo anterior se fundamenta en la información recogida que ha permitido evidenciar, una vez más lo deficitario del actuar docente en la actualidad, no sólo en lo que dice relación con profesores de inglés, sino que con la profesión en general.

La vida de un profesor debe estar marcada por la reflexión constante y permanente sobre su quehacer pedagógico, para propender a la mejora, dejando de lado paradigmas y enfoques tradicionales, para que el estudiante sea el protagonista del proceso y de su propio conocimiento.

Entre tanta lectura, leí una ponencia de Angels, Domingo (2021) que señaló:

No recuerdo dónde leí la anécdota de un profesor inglés de la Open University que daba una conferencia sobre la docencia universitaria. Uno de los asistentes, avanzada la conferencia, le interrumpió para protestar diciéndole que todo aquello que les estaba señalando resultaba innecesario, que él como parte de sus colegas allí presentes tenían ya muchos años de ser profesores, 25 en su caso, y que todo lo que había que saber sobre enseñanza ya lo sabían. El conferenciante, que tampoco se mordía la lengua, le respondió preguntándole si estaba seguro de tener 25 años de experiencia o lo que tenía era, más bien un año de experiencia repetido 24 veces.

La moraleja es clara. No es la simple actividad y menos aún la simple actuación desligada del pensamiento la que nos da conocimiento. Mucha gente cargada de años de actuación en diversos campos sigue siendo una inexperta o actuando como tal.

Los resultados de la investigación demuestran desvinculación entre la teoría y la práctica, principalmente por el desconocimiento de teorías y principios que subyacen el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

En este mundo de cambios, el rol del profesor deja de ser un transmisor de conocimiento - aunque en muchas ocasiones lo sigue siendo -, es crucial el cambio. Adaptarse e innovar frente a las necesidades actuales y para ello necesitan ser profesionales crítico – reflexivo, para articular profunda y significativamente la teoría con la practica en la búsqueda de ser un mejor profesional, que vaya construyendo su hacer para las necesidades que se le presenten.

La realidad de la sala de clases impacta de tal manera al profesor novicio, que toda teoría, conocimiento o estrategia didáctica aprendida durante el proceso de formación inicial o en programas de formación continua no logra ser transferido en el actuar profesional (Tironi 2022, tomado de Eun y Heining, 2007)

La práctica docente, es un concepto complejo que está constituido en torno al ejercicio de los profesores. Cada práctica está influida por los diferentes significados que los profesores han construido sobre ella, concepto que se ve condicionado por la experiencia cotidiana del quehacer docente y donde convergen aspectos personales, de la institución, de su cultura, del contexto, de su experiencia, de sus intenciones, creencias y valores. Mención a los maestros huellas del estudio de Mendieta, L. et al, el 2021, que ejercen la docencia con el trato amigable, paciente, empático y a la vez estricto, buscando ser siempre éticos, justos y profesionales.

La relación teoría y práctica es un problema latente en muchos ámbitos de la vida, diferencias entre el discurso y los hechos son cotidianos, sin embargo esta dualidad es un asunto más complejo, ¿cómo entonces construimos conocimiento?.

De forma individual, a continuación, se exponen conclusiones por cada objetivo específico.

Respecto del primer objetivo específico examinar el saber docente relacionado con la práctica y praxis docente que poseen las y los profesores de inglés que enseñan la lengua extranjera a alumnos y alumnas de nivel escolar, se puede concluir que no

hay conocimiento semántico, ni pragmático relacionado con el concepto y sus dimensiones, ya que se les suele conocer con una misma significancia, debido a que el vocablo praxis no es usado en el lenguaje cotidiano, ni tan siquiera en contextos escolares y/o académicos entre profesores. De la misma, los elementos constitutivos de práctica y praxis docente que identifican son de orden general, sin mayor especificación de las dimensiones o estándares que deben poseer y/o cumplir.

De forma breve, para aclarar al lector, puedo señalar que la praxis trasciende a la práctica, cuando se habla de educación se relaciona con práctica, pero debiera relacionarse con praxis. Se puede indicar también que praxis es el proceso mental, reflexivo, responsable, crítico, consciente, sistemático, que colabora en la resolución de problemas, evaluar situaciones, tomar decisiones, etc., poniendo de base el conocimiento teórico adquirido; práctica es la ejecución de una actividad en que las personas actúan de acuerdo con las necesidades del momento.

Respecto de praxis, prefiero la definición de Miranda, 2019:

“la praxis educativa involucra las reflexiones del docente sobre su quehacer pedagógico, como lo hace, cuando lo hace, porque lo hace, para que lo hace. Esto es así, sobre todo si se tiene en cuenta que su práctica está conformada por un cúmulo de acciones, conocimientos, sentimientos, valores, creencias que, consciente o inconscientemente, despliega en el aula con intenciones educativas y repercuten en el estudiante”

Al respecto de saber y hacer, debo argumentar que la enseñanza del inglés en el sistema escolar chileno es parte obligatoria del curriculum desde quinto año de enseñanza básica, independiente que es normal que aparezca en los planes de estudio de la gran mayoría de colegios del país a partir de primer año de educación básica, lo que trae consigo que existen marcos curriculares y programas de la asignatura desde el nivel quinto, y propuestas curriculares de primero a cuarto año de educación básica, con contenido de teorías y principios que sustentan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta, por tanto es estimable y plausible esperar que los y las profesoras de inglés, a lo menos tengan el conocimiento, el saber que allí se aborda, para efectuar el

diseño de sus clases a partir de la reflexión. En otras palabras, hacer lo que debe realizar para lograr los objetivos curriculares y que ese hacer esté bien fundamentado en teorías y principios que sustentan el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. Del mismo modo que incluye el saber, incorpora una nutrida gama de ejemplos y sugerencias metodológicas por objetivos de aprendizaje, que los profesores pueden utilizar, haciendo modificaciones, en relación con sus estudiantes, intereses y contextos.

El saber de un profesor de inglés, como mínimo debe estar conformado por conocimiento sobre teorías de adquisición de una segunda lengua, tales como la teoría del Monitor de Stephen Krashen (1977), la teoría del Interlenguaje de Selinker (1972) de la gramática universal de Noam Chomsky (1957) y, el modelo integrador de Stern (1983). Asimismo de los principios e ideas de los modelos metodológicos vigentes en la enseñanza del inglés en Chile, justo como el método comunicativo, el método natural, el aprendizaje basado en la tarea, el basado en el contenido y, el método cooperativo.

Si bien en la actualidad, Chile ha incrementado las exigencias de entrada para estudiar la profesión de profesor, no existen exigencias de salida para validar al profesional con las competencias adecuadas, no sólo en lo pedagógico, sino que también en lo disciplinar y en lo lingüístico. Mención aparte, un docente preparado debe tener en cuenta los estándares elaborados por el CPEIP para profesores de inglés, que relata todos aquellos aspectos que un profesor debe saber y hacer en lo pedagógico y en lo disciplinar, para que sus estudiantes aprendan.

En relación con el segundo objetivo relacionar la congruencia de las actividades de aprendizaje diseñadas por los profesores de inglés, con las bases teóricas de adquisición de una lengua extranjera, puedo concluir que si los profesores no están dotados de conocimientos pedagógicos y disciplinares de la asignatura que enseñan, entonces no hay congruencia entre la teoría y las tareas de aprendizaje. Las escasas actividades que mencionan, efectivamente son parte de lo que proponen los enfoques metodológicos y programas de la asignatura, pero al no demostrar saber, se asume que las experiencias son elegidas sin mediar un proceso serio, responsable y reflexivo y;

volvemos al tema de la praxis y recuerdo nuevamente a Freire, 2003 “el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”.

Las actividades y estrategias de aprendizaje son finalmente todas aquellas tareas que, bien planificadas por los profesores, realizan los y las estudiantes para aprender. Cuando hablo de bien planificadas, me refiero a estar consciente, de lo que se está realizando, y eso sólo lo puede otorgar una apropiada y óptima formación pedagógica y disciplinar.

Y, por último, conclusiones respecto de describir las actividades de aprendizaje que diseñan los profesores de inglés, y su relación con los principios metodológicos para la enseñanza del idioma extranjero, se vuelve al tema de la praxis docente, sin saber no existe un adecuado hacer. Desde la perspectiva de la enseñanza, el interés es definir lo que debe hacer el maestro para ayudar al alumno a lograr el aprendizaje. Desde la perspectiva del aprendizaje, el interés es describir el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y enfrentar al estudiante a experiencias y tareas de aprendizaje que se relacionen, no sólo con lo que cognitivamente puede realizar el aprendiente, sino que también le den una estructura propia al contenido.

Las actividades de aprendizaje son acciones que ejecuta el aprendiente, son una especie de nexo entre el contenido y el resultado. El recorrido de las actividades debe estar diseñado de tal forma que exista un transitar cognitivo natural, siguiendo un orden apropiado.

La investigación realizada, confirma una vez más la escasez de conocimientos que poseen los profesores del estudio, relacionado con estrategias y actividades de aprendizaje. Se percibe una habitualidad de tareas que hasta deben formar parte de los hábitos diarios de los y las estudiantes, con un exiguo diseño de experiencias nuevas para encantar, motivar e interesarlos por la asignatura.

En esta investigación, se abordaron los términos de enseñan y actividades de aprendizaje. Las primeras son procedimientos, secuencias que el docente emplea para ayudar al aprendizaje de los estudiantes. Actividades de

aprendizaje son las tareas o experiencias que los aprendices realizan guiados, monitoreados, tutorados por el docente, para aprender.

Los programas de estudio de la asignatura, como la variada gama de textos escolares de apoyo ofrecen al profesor de inglés una amplia gama de procedimientos que puede utilizar con el fin de apoyar a sus alumnos a realizar las tareas y actividades de forma adecuada.

En la enseñanza del inglés como lenguaje extranjero, se consideran un conjunto de pasos, estructurados en tareas secuenciales de inicio, desarrollo y cierre, relacionados además con el “yo hago, nosotros hacemos, tú haces”, e incluso con “presentación, práctica y producción” que se inicia con actividades que dependen totalmente del docente y que poco a poco le van otorgando autonomía e independencia al estudiante.

A modo de síntesis, entre el gran listado de estrategias, es difícil hacer elección sobre las más relevantes, debido a que el profesor las utiliza dependiendo de los factores del momento, pero nunca dejar de lado la importancia de la motivación, retroalimentación, mantención de altas expectativas, utilización de variadas estrategias y actividades, personalización de la enseñanza, utilización de recursos tecnológicos, consideración del aprendizaje activo, promoción de un ambiente afectivo, evaluación del aprendizaje en forma frecuente, planificación de la enseñanza en base a los intereses y necesidades de sus estudiantes, fortalecimiento de las habilidades cognitivas y de las habilidades del siglo XXI, consideración de las habilidades del lenguaje de forma integrada, vinculación de lo nuevo con los aprendizajes previos, consideración de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y de los aportes de las neurociencias, entre algunas que se pueden mencionar.

Por otra parte, es dificultoso también hacer una compilación de las principales actividades que el docente puede planificar y diseñar para sus aprendientes, debido a la gran cantidad de propuestas que pueden ser elegidas (y quizás un sinnúmero de otras creadas), y que se seleccionan en relación con el objetivo de la clase propuesto.

Lo relevante en el profesor de inglés es el propósito de la asignatura, enseñar inglés, por tanto, mientras más enfrente al estudiante a actividades en que la finalidad

sea escuchar, hablar, leer y escribir en el lenguaje meta, mayores serán las opciones de lograr aprendizajes, siempre que dichas acciones estén decididas a partir de la reflexión – praxis – docente.

5.2.- Recomendaciones

A posibles profesores y profesoras lectoras:

Estudia las significaciones de todo lo que sucede en el ámbito escolar desde lo más profundo, la responsabilidad de profesores y profesoras es una tarea compleja, que involucra ayudar al individuo a aprender a ser, a hacer y, aprender a convivir. “el proceso de enseñar, que implica el proceso de educar, incluye la pasión de conocer, que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil” (Freire, 2004)

Preocúpate y ocúpate. Enseñar no existe sin el aprender propio, nutrirse de forma sistemática de conocimientos para enseñar con propiedad. Comencemos por estudiar decía Paulo Freire en su carta enseñar-aprender.

Lee y asimila los estándares del profesor de inglés para mejorar el desempeño pedagógico.

Actúa como un docente “huella”, con paciencia, empatía, entusiasmo, coherencia, humildad, sencillez, ...

REFERENCIAS

- Abreu, Y.; Barrera, A.; Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive* 16 (4) 610 – 623. *Revista Scielo* 2021.
- Aedo, P. (2022). Reflexiones sobre el profesorado chileno de inglés sobre su trabajo pedagógico desde sus competencias en la enseñanza virtual de inglés en contexto de pandemia. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2431/243173717013/html/>
- Angels, D. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>
- Arvizu, E. (2021). Enseñanza del idioma inglés desde el enfoque comunicativo: un estudio de caso. Universidad Pedagógica Nacional Laredo. Mexico. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0446.pdf>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador. Recuperado de <file:///Users/patriciafigueroalagomarsino/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeDelIdiomaInglesComoLenguaExtranjera-6119355.pdf>
- Braga, G. (1994). La naturaleza del conocimiento didáctico: el debate epistemológico. [Documento inédito].
- Calle, A. et all (2019). Percepciones de los profesores de inglés sobre experiencias de capacitación: un estudio de caso. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- CNN Chile. (8 de octubre de 2019). Estudio sostiene que el 40% de los profesores de inglés domina sola el nivel básico del idioma. https://www.cnnchile.com/pais/estudio-nacional-sostiene-que-el-40-de-los-profesores-de-ingles-domina-solo-el-nivel-basico-del-idioma_20190208/
- Carvajal, M.(1990). La didáctica en la Educación, Fundación Academia de Dibujo Profesional, 1-12

- Cisterna, C. et al (2019). Conocimiento Pedagógico del profesorado de inglés en Chile y su necesidad percibida de actualización. Revista Scielo. Recuperada de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000200132
- Da Silva, H. y Signoret A. (2005). Temas sobre la adquisición de una Segunda Lengua. Editorial Trillas. México.
- Davini, M.C. 2015. La formación en la práctica docente. Paidós.
- De la Fuente, A., 2018. La simulación y el role playing como metodologías activas en el aula de historia. Universidad de Burgos, España. Recuperado de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5109/Fuente_Aguilera.pdf;jsessionid=176FB177B715BDDF53826FD73F87B1A8?sequence=1
- Diaz, C., Martinez, P., Roa, I., Sanhueza, M. (2010). La Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Aula: Una mirada a las cogniciones Pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. Revista Scielo. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200002
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Segunda edición. México, DF: McGraw-Hill.
- Díaz, V. (2005). Manual de Trabajo de Campo en la Encuesta. Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos Metodológicos. Madrid, España.
- Donoso, E. (2021). Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera. Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Tomado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n2/1409-4258-ree-25-02-191.pdf>
- Fernandez, A., Fernández, A. (2017, Marzo). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en educación primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language and Literature.

Recuperado de <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/viewFile/v10-n1-fernandez-fernandez/684-pdf-es>

➤ Fierro, E. et all (2021). Perspectiva de profesores de idiomas en formación sobre los rasgos de un buen profesional. Estudio de Caso. México. Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/825/2967>

➤ Figueroa, P (2024). Programa propio de la Asignatura de Inglés para cuarto básico del Colegio Cervantes, Decreto 945 del 24 de mayo 2024 del Ministerio de Educación, Chile.

➤ Figueroa, P (2024). Programa propio de la Asignatura de Inglés para tercero básico del Colegio Cervantes, Decreto 945 del 24 de mayo 2024 del Ministerio de Educación, Chile.

➤ Figueroa, P (2023). Programa propio de la Asignatura de Inglés para segundo básico del Colegio Cervantes, Decreto 61 del 20 de enero 2023 del Ministerio de Educación, Chile.

➤ Figueroa, P (2023). Programa propio de la Asignatura de Inglés para primero básico del Colegio Cervantes, Decreto 61 del 20 de enero 2023 del Ministerio de Educación, Chile.

➤ Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Editorial Paz y Tierra. Sao Paulo. Brasil.

➤ Gimeno, J, et al (1986). La Educación de los Sentidos. Editorial Santillana. España.

➤ Hernando A. et al, 2006). La Praxis Profesional del Docente en Formación. Universidad del Atlántico, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación.

➤ Hurtado de Barrera, J. (2010). Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia. Tercera Edición, Fundación Sydal, Caracas (Parte II, Capítulos 3 y 4).

➤ Izcara, S. (2014). Manual de Investigación Cualitativa. Editorial Fontamara. México.

➤ Lizasoain, A. (2021). Perfil del profesor de inglés en Chile: quién es y qué enseña. Universidad Católica de Chile. Revista Educar. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/348887128_Perfil_del_profesor_de_ingles_en_Chile_quien_es_y_que_ensena

- López, M. (2013) Investigación Cualitativa. Tipo Fenomenológica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Recuperado de <http://hilanasuskys.blogspot.com/2013/06/investigacion-cualitativa-tipo.html>
- Marc, C (2019) El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. Universidad de Lleida, España. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000200179#aff1
- Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. Revista Educación y Pedagogía, 2, (51), 11-23.
- Mendieta, L. et al (2021). Docentes de Inglés que dejan huellas. Relatos de Vida. Universidad Guayaquil, Ecuador. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642021000400035
- Miranda-Núñez, et al (2019), Praxis educativa como generadora de aprendizaje significativo en el área de matemática. Magangué, Colombia. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0002-5596-5729>
- Montecinos, A. et al, (2022) Metodologías de enseñanza del idioma inglés utilizadas en establecimientos educacionales rurales de la Región de los Ríos. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de San Sebastián, sede Valdivia, Chile. Recuperado de https://repositorio.uss.cl/bitstream/handle/uss/8548/te_55661.pdf?sequence=1
- Padilla, L. Y Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. Revista Scielo N° 44. México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000100015

- Quevedo, S. (2029). Inglés: poca formación de profesores incidiría en bajos resultados logrados por tercero medio. Diario El Mercurio 8 de febrero 2029. Santiago, Chile. Recuperado de <https://accioneducar.cl/el-mercurio-ingles-poca-formacion-de-profesores-incidiria-en-bajos-resultados-logrados-por-terceros-medios/>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2006). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library. Estados Unidos.
- Rodriguez, G. (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada. España.
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad de San Martín de Porres.
- Sandoval, F. et all (2021). Metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza del inglés como una segunda lengua en 8 establecimientos educacionales de carácter vulnerable ubicados en las comunas de Chillán y Chillán Viejo, Chile.
- Sauciuc, A (2019) El inglés asignatura pendiente: causas y soluciones. Diario online the Conversation. España.
- Silva, P. (2021). Práctica Docente de los Profesores. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Brasil.
- Tironi, A. (2022). Pero la práctica dice otra cosa: valoración de conocimientos adquiridos durante la formación inicial docente entre profesores de inglés en ejercicio en Chile 2016-2019. Universidad de Chile. Revista Scielo. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000300009
- Vergara, M. (2016) La Práctica Docente. Un estudio desde los significados. Revista Cumbres, Volumen 2.
- Villalobos. J. (2003). El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. Educere, 7: 170-176, 2003
- Villalpando, C. (2020). El significado de la práctica docente en voz de sus protagonistas. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

- Villegas, Z. (2016). Prácticas y Praxis de Investigación en las Universidades. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Vivanco, H. (2016). Panorama Histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. Universidad de Chile.
- William, M, Peralta (2026). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Revista Vinculando. Recuperado de <https://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html>
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción?. Estudios Pedagógicos. Vol. 42. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0718-07052016000300009>
- Zambrano, M. (2024). Estado actual del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés para instrumentar el aula invertida. Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo, Ecuador.