

REPÚBLICA DE CUBA

UNIVERSIDAD DE MATANZAS

DEPARTAMENTO DE ESTUDIO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



**Desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en
estudiantes de educación básica de escuelas públicas chilenas con situación
social de desarrollo crítica**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora:

MSc. Yasna Angélica Yilorm Barrientos

Matanzas

2016

REPÚBLICA DE CUBA

UNIVERSIDAD DE MATANZAS

DEPARTAMENTO DE ESTUDIO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



**Desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en
estudiantes de educación básica de escuelas públicas chilenas con situación
social de desarrollo crítica**

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora:

MSc. Yasna Angélica Yilorm Barrientos

Tutora

Dr. C Haydeé Acosta Morales

Matanzas

2016

DEDICATORIA

Al amor de mi vida, a mi compañero Richard

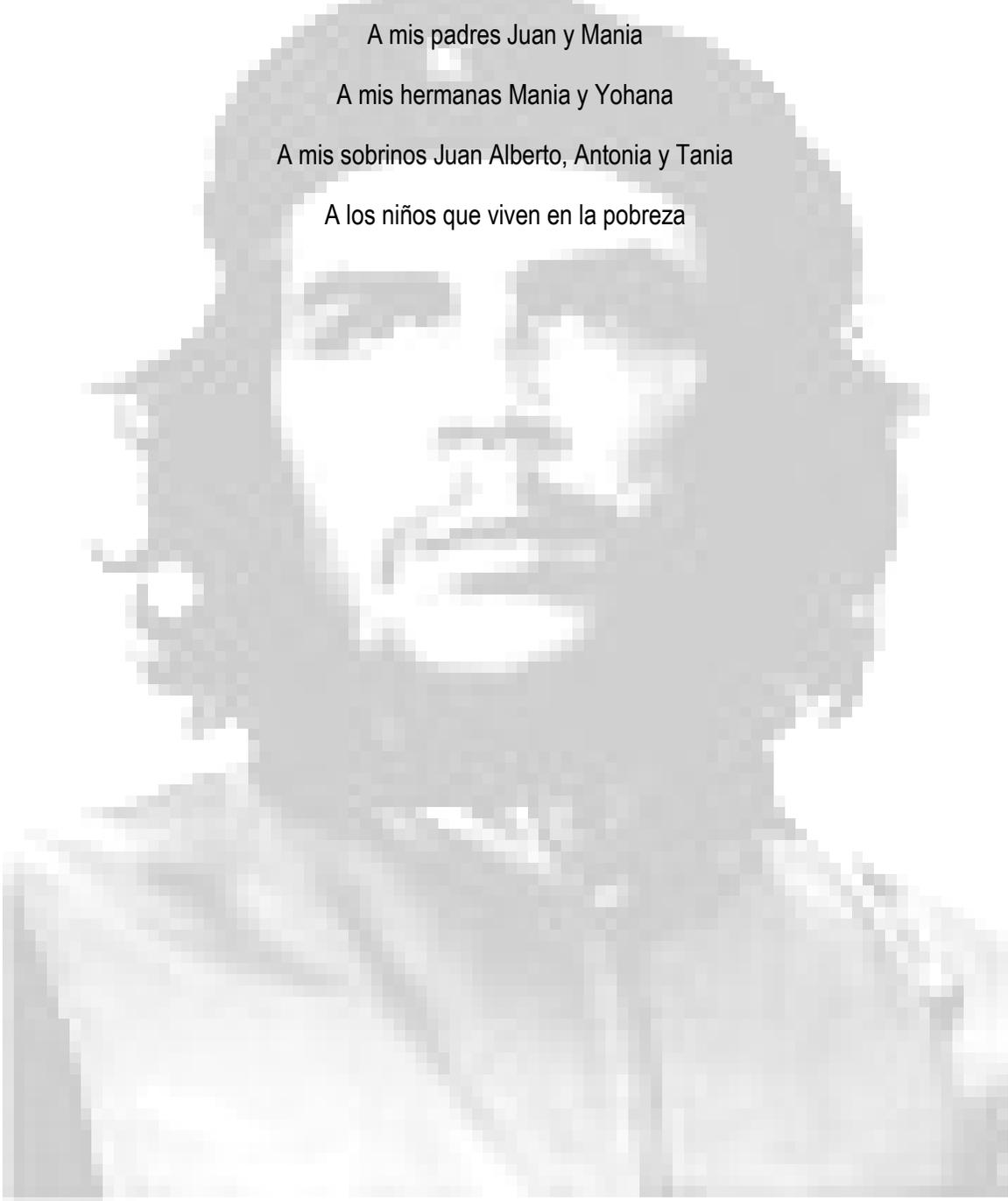
A mis hijas Gabriela y Valentina

A mis padres Juan y Mania

A mis hermanas Mania y Yohana

A mis sobrinos Juan Alberto, Antonia y Tania

A los niños que viven en la pobreza



AGRADECIMIENTOS

A quienes hicieron posible el anhelo de contribuir a la educación de los niños más necesitados:

A mi tutora Dr.C. Haydeé Acosta Morales, por sus enseñanzas de carácter desarrollador, su compromiso e innumerables muestras de apoyo y cariño. Contar con su tutoría y amistad durante este proceso de formación ha sido un verdadero honor.

A los doctores y profesores del Departamento de Estudio y Desarrollo de la Educación Superior de la Universidad de Matanzas, por su confianza y permanente colaboración, especialmente al Dr. Álvarez y a la profesoras Dania Sabater, Anabel García y Yolaimy Morales por su cariño, y por compartir sus conocimientos con tanta generosidad.

A los doctores Enríquez, Álvarez, Turcaz y González por su confianza y valiosas contribuciones.

A la Revolución, por el privilegio de formarme en el socialismo y nutrirme de la pedagogía cubana.

A mi compañero de vida Richard, por su amor infinito en los momentos de alegría, de tristeza y de temor. No habría podido concluir esta obra sin su comprensión y ternura.

A mis hijas Valentina y Gabriela, por su dulce compañía y admirable paciencia a lo largo de esta difícil pero hermosa etapa de nuestras vidas. Sus sonrisas permitieron que todos los esfuerzos valieran la pena.

A mis padres Juan y Mania, por su amor incondicional, por educarme con los valores del socialismo y por enseñarme, mediante el ejemplo, que la única forma de vencer es siendo como el Che. Muchas gracias de todo corazón por alentarme a ser una maestra comprometida con sus estudiantes, especialmente con los más vulnerables.

A mis hermanas y sobrinos, por estar siempre presentes, por cuidar de mí y darme tantas alegrías.

A mis abuelitos que partieron dejándome sus enseñanzas y sabiduría.

A mi familia por ser mi razón de vivir.

A Daniel, Chelín, Cristina, Javier, Jorge, Marisol, Nancy, Ofelia, Suzette, Yamila y sus familias, por su amistad sincera y generosa. Muchas gracias por compartir nuestras alegrías y tristezas.

A la Universidad Austral de Chile, por confiar en mis capacidades y apoyar mi investigación.

A mis estudiantes tesistas por su valiosa contribución a esta obra y por su respeto e interés por mi trabajo.

A la Escuela Angachilla de la ciudad de Valdivia, Chile, a la Dirección, a los profesores, a los padres y apoderados y a los estudiantes. En forma muy especial, agradezco al Director Roberto Ahumada,

a las profesoras Isabel Melipillan y Adriana Delgado y a los niños del sexto año B, por su cariño, respeto y sobre todo, por la confianza depositada en mí.

Para cada uno de ustedes, va mi eterna gratitud.



SÍNTESIS

Con el fin de responder a las demandas de la globalización, los planes y programas del Ministerio de Educación en Chile promueven el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa mediante la formación de las cuatro habilidades comunicativas en forma integrada. No obstante, las tendencias pedagógicas tradicionales utilizadas por los maestros en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa no han permitido que los estudiantes con situación social de desarrollo crítica, logren comunicarse en inglés y desarrollar su personalidad.

En el marco de la reforma educacional actual, la autora se propone en esta tesis diseñar una estrategia con una fundamentación teórico-didáctica centrada en los juegos y cuyo propósito es lograr el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica en escuelas públicas con una situación social de desarrollo crítica.

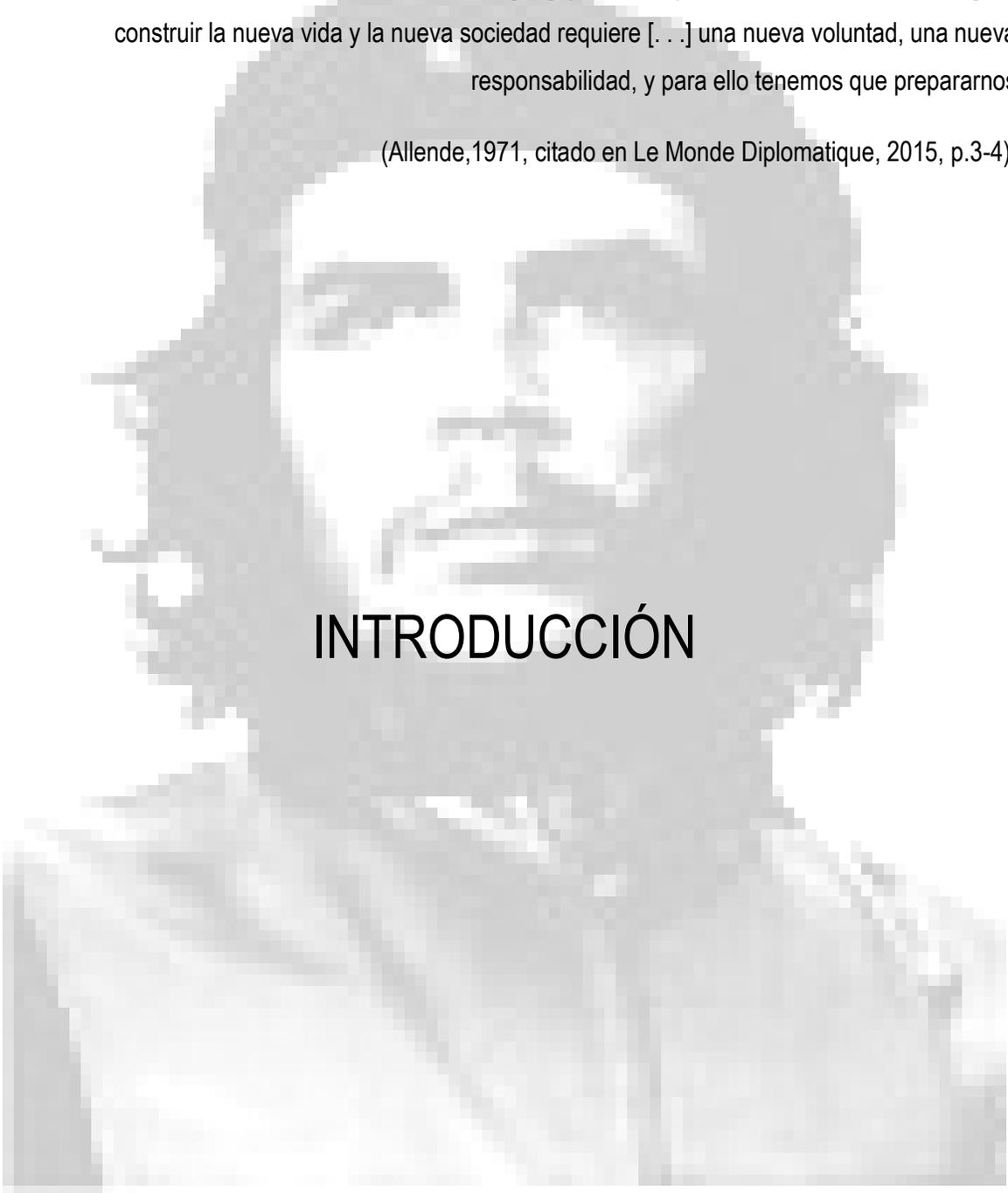
Desarrollar la habilidad comprensión auditiva en este tipo de estudiantes resulta fundamental para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa efectivo, considerando que el nivel de partida de los estudiantes es mínimo y que por orden lógico, la comprensión de mensajes orales se antepone a la producción de éstos.

La investigación acción participativa aplicada a los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile, arrojó resultados significativos en lo que respecta las dimensiones cognitivas, afectivo-motivacionales y comportamentales de los estudiantes; comprobándose así la efectividad y viabilidad de la estrategia didáctica que se propone.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1-10
CAPÍTULO 1: REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA CON SITUACIÓN SOCIAL DE DESARROLLO	11-60
1.1. Influencia de las condiciones sociales en el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa	11
1.2. El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas	18
1.3. Competencia comunicativa y lengua inglesa. Sus características	26
1.4. El rol de la habilidad comprensión auditiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa	33
1.5. Prácticas comunicativas para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa	43
1.6. El juego como procedimiento metodológico para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa	52
CAPÍTULO 2: ESTUDIO DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA HABILIDAD COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE SEXTO BÁSICO DE LA ESCUELA ANGACHILLA EN VALDIVIA, CHILE	61-86
2.1. Situación social de desarrollo de los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile	61
2.2. Definición y operacionalización de la variable fundamental. Dimensiones e indicadores para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica con una situación social de desarrollo crítica	65
2.3. Metodología para el estudio diagnóstico del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica con situación social de desarrollo crítica	71
2.4. Caracterización del plan de estudio de estudiantes de sexto básico de escuelas públicas chilenas	79
CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA ESCUELA ANGACHILLA EN VALDIVIA, CHILE	86-117
3.1. Característica de la estrategia didáctica propuesta. Sus fundamentos y estructura	86
3.2. Validación de la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de sexto grado de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile	110
CONCLUSIONES GENERALES	118
RECOMENDACIONES	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

[T]oda sociedad debe ser una escuela, y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad, pero no la tradicional, introvertida, satisfecha de una enseñanza [. . .] que no traspasa más allá de sus muros; [. . .] construir la nueva vida y la nueva sociedad requiere [. . .] una nueva voluntad, una nueva responsabilidad, y para ello tenemos que prepararnos

(Allende,1971, citado en Le Monde Diplomatique, 2015, p.3-4).



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en Chile tiene como objetivo principal desarrollar las cuatro habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita, con el fin de que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa en la lengua extranjera y logren, de este modo, comunicarse en forma fluida. A su vez, este proceso se propone desarrollar en los estudiantes su formación integral mediante la educación en valores y el contacto con las culturas extranjeras.

Para este propósito, es necesario que los estudiantes tengan la capacidad de escuchar atenta y cautelosamente al otro, con el fin de responder a los mensajes en su debido momento, con claridad, precisión y cordialidad, requiriéndose así que el profesor cree un ambiente escolar seguro, ordenado y alegre. Estas concepciones revelan el rol significativo de la habilidad comprensión auditiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, y ponen en evidencia la necesidad de desarrollarla con un mayor grado de profundidad, especialmente al inicio de dicho proceso.

Según el Ministerio de Educación chileno, la habilidad comprensión auditiva “consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos escuchados para identificar y comprender la información escuchada oralmente, con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo” (2015a, p.31). Identificar y comprender los mensajes oídos es una tarea compleja que no se logra necesariamente con solo prestar atención. Requiere tiempo y práctica intensiva, lo cual permite deducir que es recomendable iniciar su desarrollo a temprana edad.

La evidencia científica consultada ha demostrado que en Chile la enseñanza del inglés se basa principalmente en la implementación de los métodos tradicionales: Gramática Traducción (siglo XIX) y Audiolingüe (1940-1950), y que las cuatro habilidades se trabajan en forma paralela, integrada y con el mismo grado de importancia. En su conjunto, estos métodos priorizan la gramática explícita, la traducción literal y automática y la repetición mecánica de conceptos (Richards & Rogers, 2001; Ariza, Morales-Jones, Yahya & Zainuddin; & Richard-Amato, 2003). “El problema es que, en la sociedad actual, estos métodos son simplemente inadecuados e inapropiados para ser utilizados con las nuevas generaciones de niños y jóvenes” (Ramos & Espinoza, 2008, p.2).

La inviabilidad de estas creencias ha sido demostrada en todas las pruebas de medición de conocimientos (2004-2012), donde se observa que un número significativo de estudiantes de escuelas públicas no comprenden oraciones simples en inglés, y que los estudiantes que poseen una situación social de desarrollo crítica obtienen los resultados más bajos. Esta realidad se debe igualmente al impacto de las condiciones sociales en el desarrollo de la personalidad y de la habilidad comprensión auditiva. El porcentaje de estudiantes que cumple los objetivos medidos, corresponde a aquellos que pertenecen a colegios privados; resultado que no sorprende debido a que la lengua inglesa en el modelo económico neoliberal chileno ha sido tradicionalmente un indicador de un estatus social alto (Glas, 2013, p. 52).

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa cuenta, a nivel internacional, con una amplia variedad de autores que han aportado al desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula. Entre otros destacados autores, se resaltan las aportaciones de Terrel (1985); Krashen (1985, 1988); Antich (1988); Oxford (1990); Ur (1996); Brown (1994); Jones (2000); Hastings & Murphy (2002); Larimer & Schleicher (2002); Hastings (2003); Richard-Amato (2003); Ariza et al. (2002); Asher (2003); Block (2003); Crystal (2003); Acosta (2004); Enríquez (2004); Chamot (2005); Lantolf (2006); Cameron (2008); González (2009); Curtain & Dahlberg (2010); Hazan (2010); Dörnyei

(2001); Richards (2001); Tomlinson (2011) y Turcaz (2015), quienes han realizado propuestas transformadoras de los paradigmas tradicionales.

A su vez, la evidencia científica ha mostrado que el empleo del juego en las aulas donde se enseñan las lenguas extranjeras, constituye un procedimiento metodológico significativo para los estudiantes de educación básica, pues los compromete y a la vez, los prepara para desarrollar las habilidades de la competencia comunicativa (Antich, 1988; Ur, 1992; Cook, 2000; Richards, 2001; Asher, 2003; Richard-Amato (2003); Curtain & Dahlberg (2010); Bernabeu & Goldstein, 2009; Segal, 2015). Los juegos permiten, por una parte, alcanzar los logros académicos, debido a que facilitan el aprendizaje de la lengua inglesa en forma positiva y natural y, a su vez, relajan la mente y el cuerpo, motivan la participación, y mejoran las relaciones interpersonales. Según Martínez (2013, p.5), “[a]unque nuestro tiempo está marcado por el individualismo y la ambición por el éxito, y el sistema capitalista nos enseña a despuntar, no a cooperar, los juegos nos enseñan a convivir”, y en un contexto educativo impactado por la vulnerabilidad social, este procedimiento constituye una solución didáctica efectiva para el desarrollo de una habilidad comunicativa como la comprensión auditiva, cuya efectividad depende de una convivencia escolar sana, en la que ante todo se respeten los turnos de habla. En cuestión esta realidad se caracteriza de la siguiente manera:

- La apropiación de los contenidos en estos contextos educativos requiere que se respete el periodo de silencio, el cual permite que los estudiantes desarrollen, con mayor énfasis, su habilidad comprensión auditiva mediante el apoyo de mensajes comprensibles y de los materiales didácticos multisensoriales, seleccionados de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes. De este modo, la comprensión de la lengua extranjera podría lograrse gradual y efectivamente. Sin embargo, tal como fue sostenido anteriormente, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en las escuelas públicas con estudiantes con una situación social de desarrollo crítica muestra deficiencias que no permiten que se desarrolle la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa

de manera eficiente. Cabe mencionar que, según los resultados de las pruebas estandarizadas, solo 8 de mil estudiantes en esta condición comprende mensajes básicos en la lengua inglesa (Emol, 2012).

- El conocimiento pre-existente de estos estudiantes acerca del mundo, puede llegar a ser muy restringido. Además, sus experiencias de vida no son tomadas en consideración en los textos orales.
- El conocimiento del léxico de estos estudiantes corresponde predominantemente al que se ha adquirido en el hogar, donde el nivel educacional es bajo.
- Por las condiciones de vulnerabilidad social en las que viven y por su impacto en el desarrollo del cerebro y de la personalidad, estos estudiantes presentan dificultades para predecir los mensajes que pueden llegar a ser emitidos en los textos orales que se estudian.
- Los estudiantes no están familiarizados con la acción de inferir lo que una palabra o frase pueden significar; por lo tanto, este ejercicio no tiene sentido para ellos.
- Los estudiantes no tienen la capacidad de identificar las ideas más importantes de un texto oral.
- No existe capacidad de deducir los estados de ánimos de los hablantes.

Se produce, de esta manera, una **contradicción** entre la necesidad de lograr un proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa que propicie el desarrollo de la comprensión auditiva de la lengua inglesa, y la realidad que caracteriza hoy a este proceso en las escuelas públicas chilenas con estudiantes en situación social de desarrollo crítica. De esta manera, surge la formulación del siguiente **problema científico**: ¿Cómo desarrollar la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica de escuelas públicas chilenas con situación social de desarrollo crítica? El **objeto de estudio** es el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en Chile, y el **campo de acción** es el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva

en los estudiantes con situación social del desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile.

El **objetivo general** de esta investigación es diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en los estudiantes con situación social de desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile.

Para dar curso a la investigación, se establecen las siguientes **preguntas científicas**:

- ¿Cuáles son los referentes teórico-metodológicos para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de educación básica?
- ¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en los estudiantes con situación social de desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile?
- ¿Cuál es el contenido y la estructura que debe tener una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile?
- ¿Qué resultados se obtienen tras la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile?

Las **tareas investigativas** que permitirán responder a estas preguntas son:

- Sistematización de los referentes teórico-metodológicos para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de educación básica.

- Caracterización del estado actual del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa de los estudiantes con situación social de desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile.
- Determinación de los contenidos y estructura que conformarán una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile.
- Valoración de los resultados de la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile.

La selección de la escuela se debe al elevado índice de vulnerabilidad escolar (IVE) 88,7% que posee la escuela Angachilla en Valdivia, Chile, y por la escasez de recursos e infraestructura que la caracterizan. La **población** de esta investigación está compuesta por los 22 estudiantes del sexto básico que estudian en esta escuela.

El **tipo de investigación** es socio-crítico. Se lleva a cabo un proceso profundo de reflexión acerca del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en escuelas públicas con estudiantes con situación social de desarrollo crítica debido al modelo neoliberal chileno. Ante la realidad observada, se propone una solución al problema, transformando la realidad actual. Para lograr los cambios requeridos, fue necesario diseñar e implementar una investigación-acción participativa, en la que el investigador se desarrolló como sujeto y objeto de la investigación.

La aplicación del método general del conocimiento dialéctico-materialista facilitó, a través de los métodos, técnicas y procedimientos de investigación, la comprensión de las condiciones sociales de los estudiantes afectados, los cuales dieron origen a esta investigación y luego, permitió definir la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa de estudiantes con situación social del desarrollo crítica. También sentó las bases para diseñar e implementar la estrategia

didáctica en estudio con los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla. Después de cada aplicación, se analizaron los resultados, los cuales permitieron la búsqueda de nuevas soluciones.

Los **métodos teóricos** empleados en esta investigación fueron los siguientes:

- Histórico-lógico: su propósito fue facilitar el estudio del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas, para identificar y poder valorar los referentes teóricos que respalden la investigación.
- Analítico-sintético e Inductivo-deductivo: fueron utilizados para someter a crítica el estado actual del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa de los estudiantes en estudio, y para determinar los cambios a que se aspira mediante la estrategia didáctica que se propone.
- Modelación: permitió establecer las relaciones entre los componentes estructurales que conforman la estrategia didáctica que se propone.
- Enfoque sistémico-estructural: permitió estructurar la estrategia didáctica y mostrar la interrelación lógica y organizada de todas sus partes a lo largo de la investigación.

Para el estudio diagnóstico de esta investigación, se utilizaron diversos **métodos empíricos**:

- Análisis de documentos: permitió recoger información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, en los documentos expedidos por el Ministerio de Educación de Chile.
- Prueba diagnóstica: tuvo como objetivo medir el nivel de desarrollo de la comprensión auditiva de la lengua inglesa.
- Observación: su empleo permitió constatar las insuficiencias en el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa. La información obtenida fue registrada en las bitácoras.

- Cuestionarios y entrevistas: fueron aplicados para conocer la percepción de los participantes y de las autoridades acerca del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.

En cuanto a la puesta en práctica de la estrategia didáctica y con el fin de ir evaluando las transformaciones, se utilizaron los métodos empíricos:

- Observación: permitió poder registrar en las bitácoras la evolución del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua extranjera en correspondencia con la elaboración de las acciones que conforman la estrategia didáctica.
- Cuestionarios y entrevistas: fueron utilizados para recoger la información sobre la aceptación y satisfacción con la aplicación de la estrategia didáctica, y así medir su efecto en el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.
- Grupo focal: con el fin de validar la variable fundamental, sus dimensiones e indicadores, se realizó un grupo focal compuesto por diez profesores de inglés con grado académico y con vasta experiencia docente en escuelas y universidades.
- Prueba pedagógica de salida: se aplicó para constatar los avances de los estudiantes en la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.
- Criterio de Usuario: su empleo estuvo encaminado a recoger el nivel de satisfacción con las actividades diseñadas en la estrategia didáctica, que permitiera validar la misma.
- Fotografías y videos: registraron las actividades dentro y fuera del aula y permitieron obtener información relacionada a la estrategia y a su recepción por parte de los estudiantes.

El **resultado científico** esperado es una estrategia didáctica centrada en juegos que contribuya al desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile. No existe un contexto educacional chileno donde se haya aplicado una estrategia didáctica centrada en los juegos

que se focalice en el desarrollo de la habilidad que se estudia. Tampoco se encontraron durante la investigación, evidencias a nivel nacional, de algún esfuerzo científico por encaminar el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de enseñanza básica con situación social de desarrollo crítica.

La **novedad científica** de este resultado está dada en su proyección a la transformación del paradigma didáctico que caracteriza el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa hoy en las escuelas públicas chilenas, al proponer el desarrollo de enfoques y métodos activos de enseñanza aprendizaje centrados en juegos, a tenor con las características psicológicas de la edad para la que se realiza la investigación y las condiciones sociales de desarrollo en que se desenvuelven los estudiantes.

En correspondencia, la **significación teórica** de la investigación radica en la fundamentación de una concepción didáctica del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en lengua inglesa, que propone un acercamiento a la manera natural en que se desarrolla la misma, el empleo de los juegos como procedimiento metodológico efectivo y viable para el desarrollo de la habilidad, contextualizado además a las exigencias educativas de las escuelas públicas con estudiantes con situación social de desarrollo crítica. Fue conceptualizada y operacionalizada la variable estudiada en las dimensiones e indicadores que permitieron su caracterización y medición en términos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales.

Este resultado alcanza, además, una **significación práctica** pues constituye una propuesta viable y pertinente para el contexto chileno investigado, urgido de grandes transformaciones en el sector educacional en las escuelas públicas, en general y en particular en el subsector de inglés. Su implementación y generalización a otras escuelas públicas chilenas es factible siguiendo la metodología propia de la investigación-acción participativa.

Las transformaciones de carácter urgente que debe experimentar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, el cual no ha sido abordado en los ámbitos teórico-prácticos explican por sí mismo la pertinencia y actualidad de esta investigación.

El informe de tesis está compuesto por la introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. La introducción contiene la fundamentación del problema científico y el diseño teórico-metodológico de la investigación. En el capítulo I, se dan a conocer los referentes teórico-metodológicos para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de la enseñanza básica. Se hace referencia a la influencia de las condiciones sociales en el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa, se describe el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica en escuelas públicas chilenas con el fin de comprender el rol de la habilidad comprensión auditiva, se caracteriza el concepto actual de competencia comunicativa de la lengua inglesa y se exponen las prácticas comunicativas que favorecen su desarrollo. Finalmente, se presenta el juego como un procedimiento metodológico efectivo y viable para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes con situación social de desarrollo crítica de educación básica. El segundo capítulo se centra en el diagnóstico del estado actual del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en los estudiantes en estudio. En el tercer capítulo se presenta y fundamenta la estrategia didáctica que se propone y se analizan y validan los resultados obtenidos a lo largo de la investigación.

Este resultado ha tenido una amplia divulgación en eventos científicos nacionales e internacionales, así como en publicaciones científicas en revistas del ámbito educativo cubano y chileno.



CAPÍTULO 1

**REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD
COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
BÁSICA EN ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS**

CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA CON SITUACIÓN SOCIAL DE DESARROLLO CRÍTICA

“El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos, [. . .] Un pueblo instruido será siempre un pueblo fuerte y libre. [. . .] Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres”

José Martí (1961, p.232-233).

Este capítulo presenta los referentes teórico-metodológicos de la investigación. En primer lugar, se analiza el impacto de las condiciones sociales en el desarrollo de la habilidad que se estudia. Posteriormente, se investiga el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas para determinar la didáctica que predomina y sus deficiencias. A partir de la comprensión del concepto de competencia comunicativa en la lengua inglesa, se entra a analizar la variable en estudio, es decir, la habilidad comprensión auditiva, para su conceptualización y posterior operacionalización, de manera que permita su correcto estudio. Consecutivamente, se exponen, de manera crítica, las prácticas comunicativas que favorecen el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva. Por último, se justifica el empleo de los juegos en el aula como un procedimiento metodológico viable y efectivo para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.

1.2. Influencia de las condiciones sociales en el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa

Es bien conocido que “el sujeto es un ser real, material, que existe en el tiempo y el espacio” (González et al, 2000, p.18). Tiene su propia existencia y se relaciona en forma dialéctica con su entorno, mediante su actividad, lo que permite que su psiquis, la cual refleja sus condiciones de vida, lo distinga de los demás individuos. No obstante, tal como lo afirma Fariñas (2009, p.36), “[e]

hombre existe de forma independiente, libre, pero en comunión con los demás hombres”. De este modo, a lo largo de su existencia, el sujeto pertenece a diversos colectivos, con cuyos miembros comparte las mismas vivencias y ciertas características de la personalidad, que, a su vez, los hacen únicos como grupo. “[T]oda manifestación conductual es una expresión de la unidad de lo interno y lo externo por lo que es posible estudiar a través de la conducta las manifestaciones de la regulación psíquica de la actividad (González et al, 2000, p.27).

De acuerdo a esta misma autora, es sabido que a pesar de que el ser humano posea un cerebro, si no se forma en un ambiente social con condiciones de vida apropiadas, no es factible desarrollar su psiquis humana. Según la psicología marxista, el individuo es “[. . .] un ser social producto de y sujeto de la historia [. . .] (Ibíd., p.27). Al nacer, el hombre es un individuo. Sin embargo, no es personalidad, la cual no es otorgada al hombre, sino que requiere ser formada y desarrollada, de acuerdo a las condiciones histórico-sociales de vida. “El hombre nace como individuo y solo mediante un proceso de desarrollo condicionado histórico-socialmente, gracias a la actividad, en el proceso de comunicación con los demás, deviene personalidad” (Ibíd., p.47).

La condición de pobreza o pobreza extrema que trae consigo la economía de libre mercado en Chile y su consecuente Apartheid educativo, basado en la segregación, la competencia y la discriminación, ha dividido el sistema educativo en diferentes tipos de establecimientos educacionales, dependiendo de la clase social de cada familia. Esta condición ha impactado fuertemente el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los subsectores, en particular el de lengua inglesa, el cual favorece a los estudiantes cuyas familias poseen más recursos económicos, y no así a los estudiantes con situación social de desarrollo crítica, como la denominara Vygotski (1982) al referirse a la interacción del sujeto con el ambiente y con él mismo. La situación social de desarrollo apunta, por lo tanto, a la conjunción dialéctica de las condiciones externas e internas, que permiten el desarrollo del individuo. Consecuentemente, se puede afirmar que la situación social de

desarrollo implica la relación dinámica del sujeto con el medio (González et al, 2000), la cual, en el caso de los estudiantes socialmente vulnerables, puede inhibir el desarrollo normal del aprendizaje, y en este caso, de la comprensión auditiva de la lengua inglesa.

Los estudiantes de más bajos recursos se reúnen en escuelas cercanas a sus hogares y barrios y comparten las mismas vivencias: pobreza, desnutrición, trabajo infantil, hacinamiento, delincuencia, prostitución, alcoholismo, drogadicción, en el caso del mismo estudiante y/o de su entorno familiar, desempleo y/o explotación de los padres y/o apoderados, y familias disfuncionales, entre otras perturbaciones del sistema neoliberal. Se percibe de esta forma, que el fenómeno de la segregación no solo agudiza las problemáticas sociales sino también las académicas. “Si solo ponemos a niños iguales en las aulas, sean estos solo ricos, solo pobres, solo blancos, solo negros, vamos a limitar automáticamente sus experiencias y posibilidades de aprendizaje” (Allen, 2012, citado en Weissbluth, 2013, p.188). Esta realidad justifica el bajo rendimiento académico obtenido en las pruebas estandarizadas (Kwon, 2015).

El ambiente escolar en la gran mayoría de las escuelas desventajadas es prioritariamente hostil y violento. En él se repiten los patrones de comportamiento y comunicación que los estudiantes experimentan en sus hogares y en sus barrios marginales en el diario vivir. Recordemos que “[. . .] la familia es el ambiente en el que el niño aprende estilos, formas, y costumbres de vivir con otros [. . .]” (Nail, 2013, p. 17). Cabe recordar que los niños que viven en la pobreza experimentan consecuencias sociales devastadoras y se manifiestan mediante conductas agresivas debido al sufrimiento extremo y el sentido de haber sido olvidados y/o rechazados por el sistema (Kwon, 2015).

La gran mayoría de estos estudiantes posee trastornos afectivos conductuales, es decir, “[. . .] disímiles alteraciones o desviaciones en el desarrollo de su personalidad y en especial, como una conducta predominante se puede encontrar la agresividad (Ramos & Aroche, 2011, p.1). No

controlan bien sus impulsos, resuelven problemas agrediendo a otros física y verbalmente, no reflexionan efectivamente, planifican y disfrutan su agresión, suelen ser cínicos y no se sienten culpables por sus actos, sus relaciones humanas no son buenas y suelen ser muy conflictivos (p.2). Consecuentemente, los incidentes críticos, definidos como “un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional” (Bilbao & Monero; 2011, citado en Nail; 2013, p.45), ocurren frecuentemente en estos contextos escolares. Constituyen la substracción y destrucción de objetos ajenos, la agresión física, el maltrato a los profesores, los gritos, las amenazas, las fuertes discusiones, las riñas, el uso de palabras obscenas, y el abandono repentino de la sala de clase y de la escuela (p.6-7). La agresividad física y verbal es, por ende, el instrumento de sobrevivencia que predomina en estos espacios educativos.

No cabe duda que el sujeto es producto de sus relaciones sociales que se desarrollan mediante la cultura y es, por ende, eminentemente social; sin embargo, es necesario recordar que existen en él factores biológicos que también impactan su formación. Como lo menciona González et al (2000, p.51), el hombre es un ser social, pero en su ser social está contenido lo natural, condición que en el caso de los estudiantes con situación social de desarrollo crítica, limita las posibilidades de crecimiento en los ámbitos cognitivos y afectivos. “Lo biológico y lo social existe en el hombre en una unidad que no tiene justificación separar para comprender qué es lo que determina su naturaleza humana y su personalidad” (Ibíd.).

Según lo argumentado por el colectivo de autores cubanos de la Facultad de Ciencias de la Educación, UCPEJV. (2015), los estudiantes, cuyo ambiente familiar es de un estrato socioeconómico bajo, muestran una desventaja notoria que puede llegar a ser la razón por la cual éstos fracasan en la escuela. Existe evidencia científica que demuestra que la pobreza y sus diferentes expresiones sociales tales como la desnutrición, el alcoholismo y la drogadicción, pueden

producir daño cerebral, considerando que afectan zonas tales como la corteza pre-frontal, la cual se encuentra en desarrollo hasta después de que los sujetos cumplan 20 años de edad (Gysling, 2015). Las resonancias magnéticas de pacientes afectados demuestran que los niños que provienen de familias con bajos recursos, un bajo nivel educacional y que en consecuencia, presentan carencias significativas, muestran, según Hair et al (Cit. en Gysling, 2015, p.2-5), que “[. . .] un desarrollo estructural atípico en varias áreas críticas del cerebro, incluyendo el total de la materia gris, el lóbulo frontal, el lóbulo temporal y el hipocampo”, lo cual afecta, con frecuencia, las funciones ejecutivas (control, regulación, planeación de la conducta) de los niños, concluyen los autores (Ibíd.). Por ejemplo, los resultados de las resonancias han demostrado que quienes consumen drogas de manera abusiva experimentan cambios en las estructuras del cerebro que son necesarias para el juicio, la toma de decisiones, el aprendizaje, la memoria, y el control de la conducta (ibídem.). A su vez, cabe mencionar que el consumo directo o indirecto de drogas de abuso incrementa los niveles de dopamina: un neurotransmisor ubicado en las áreas del cerebro, cuya función es regular el movimiento, las emociones, la motivación y las sensaciones placenteras (Gysling, 2015).

En conclusión, “[e]stos niños no solo tienen menos desarrollo del lenguaje, menor vocabulario, menos conocimiento de los textos impresos y menos habilidades de conteo y conocimiento de las letras, sino que además tienen menos autorregulación emocional y menos habilidades sociales (Colectivo de autores cubanos, 2015, p.2). Por lo demás, según Hair et al (2015), mientras más tiempo se vive en la pobreza, mayores resultan ser los déficits académicos, situación que generalmente se experimenta desde el nacimiento en el caso de estudiantes con situación social de desarrollo crítica.

De acuerdo a Flores y Ostrosky-Soli (2008), los lóbulos frontales, zona afectada por la pobreza, son las áreas del cerebro de más reciente evolución, y su organización funcional es la más compleja y la más diversa de este órgano. En el campo de la neuropsicología, Luria (1986) sostiene que los

lóbulos frontales se encargan de planificar, regular y controlar los procesos psicológicos. Además, de acuerdo a Miller & Cohen (2001), éstas permiten coordinar y seleccionar múltiples procesos, las conductas y las estrategias que posee el individuo, fuera de organizar las conductas que se basan en las motivaciones e intereses hacia el logro de metas que se pueden alcanzar solo mediante procedimientos y reglas. A su vez, contribuyen decisivamente en la formación de intenciones y programas y en la regulación y verificación de las formas más complejas de la conducta (Luria, 1989, cit. en Flores & Ostrosky-Solís, 2004).

Existe por ende una relación directa entre la pobreza, las conductas de drogadicción, alcoholismo, de prostitución y delincuencia, y la capacidad cognitiva de los niños afectados, considerando que disminuye notoriamente la cantidad de materia gris y la integración del proceso cognitivo y afectivo-emocional (Goldstein & Volkow, 2002; Virgen-Montelongo, 2000; Gysling, Hair, Kwon & Triglia, 2015).

El daño en algún área del cerebro, particularmente en los lóbulos frontales, tiene consecuencias significativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera; la conexión entre el cerebro y el lenguaje es estrecha y muchas de sus áreas están destinadas al desarrollo del lenguaje. En el caso particular del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa, tanto lo cognitivo como lo afectivo cumplen un rol fundamental. Los estudiantes deben reconocer el sistema de sonidos de la lengua extranjera e identificar sus significados, los cuales difieren de sus propios códigos lingüísticos. Al escuchar la lengua extranjera, los estudiantes deben estar muy atentos y muy concentrados. Ellos deben recurrir a su memoria e intentar decodificar la secuencia de sonidos que se están escuchando (Navarrette, 2004). La comprensión auditiva es una actividad muy compleja que se lleva a cabo gracias a una serie de operaciones intelectuales, tales como la analítica-sintética, deductiva-inductiva, abstracto-concreta, la comparación y la generalización. Se lleva a cabo en función de las relaciones temporales entre los analizadores acústicos y motor del

habla. Cuando éstos se unen para trabajar juntos, el habla interna del aprendiz disminuye y, entonces, ellos empiezan a pensar en la lengua extranjera. Los siguientes procesos hacen posible que la habilidad comprensión auditiva se lleve a cabo apropiadamente: percepción de los signos lingüísticos, identificación de lo que se escucha con un patrón de referencia conocido, decodificación de signos lingüísticos, comprensión de la información escuchada y auto-control (Acosta, 2004).

Según Antich (1988), los tres factores importantes que determinan el desarrollo adecuado de la habilidad comprensión auditiva son: las señales informativas (principalmente fonémicas y entonación), la memoria, y el mecanismo de anticipación. Acosta (2004) menciona que el desarrollo de la comprensión auditiva requiere que los estudiantes atraviesen por diferentes etapas: En el primer contacto con la lengua extranjera, las oraciones constituyen una serie de ruidos indiferenciados. A medida que se continúa escuchando, gradualmente se percibe un cierto orden: una regularidad en el ascenso y descenso de la voz y respiraciones. Al aprender las asociaciones arbitrarias de la lengua en particular (vocabulario, grupos de verbos, expresiones simples), el estudiante empieza a distinguir el patrón fónico y sintáctico: los elementos recurrentes que le dan forma a los segmentos del habla. Luego, el estudiante pasa por una etapa de reconocimiento de los elementos que le son familiares durante el habla, pero aún no es capaz de reconocer las relaciones en el sistema de sonidos. Esto aún no es comprensión. Solo la práctica permite la adquisición de la facilidad de reconocer los elementos cruciales que determinan el mensaje. Para escuchar con facilidad, reafirma la autora (Ibíd.), el estudiante necesita entrenamiento para el reconocimiento y mucha práctica para seleccionar detalles específicos del mensaje. Cabe recordar que inevitablemente estas acciones pueden llevarse a cabo de manera efectiva cuando los niveles de ansiedad del individuo no están elevados y éste se siente motivado, interesado y dispuesto para aprender.

Bajo las condiciones de vida en las que se desenvuelven los estudiantes con situación social de desarrollo crítica, existen muchas realidades académicas que no se pueden transformar mediante la investigación. Muchos estudiantes socialmente vulnerables poseen alteraciones en la regulación de las emociones, la conducta, la agresión y las motivaciones, en la detección y solución de conflictos, en la planeación secuencial, flexibilidad mental y fluidez mental, memoria de trabajo (material verbal), codificación de memoria semántica y metacognición, funciones que se activan para el adecuado desarrollo de la comprensión auditiva de la lengua inglesa.

A pesar de las reformas educacionales, “[e]n la actualidad, la práctica pedagógica sigue siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables [. . .], constituyéndose en uno de los principales factores explicativos de la baja calidad de los aprendizajes [. . .] (Román, M. 2015, p.114), lo cual no solo resalta la necesidad sino que también abre la posibilidad para realizar propuestas didácticas que produzcan los cambios profundos en estas aulas.

1.3. El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas

En Chile, la inmersión de la sociedad chilena en el mundo globalizado neoliberal ha impuesto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, la exigencia de alcanzar la competencia comunicativa de los estudiantes en esa lengua, lo cual requiere una transformación profunda de este proceso. Esta problemática fue abiertamente planteada en el primer encuentro de investigadores chilenos en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Presidente Red de Investigadores Chilenos en ELT, comunicación personal, 2015). También lo reconocen otros autores, los que opinan que “no cabe duda que la mayoría de los países latinoamericanos están experimentando desafíos importantes en su sistema educacional, debido a que la pujanza de la globalización y los estándares internacionales, han impuesto exigencias significativas en las políticas nacionales” (Abrahams & Farías, 2010, p. III).

En su análisis, Vera (2008, p.7) sostiene, que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, de manera general, se caracteriza en parte por ofrecer una “enseñanza memorística” [. . .] que se destaca más bien por bajos resultados académicos, una importante falta de motivación, y además, una notoria pérdida del “interés por aprender”. Existe, por ende, un gran número de críticas que apuntan a que el sistema educativo actual es muy descontextualizado y teorista (Rodríguez, 2004, citado en Vera, 2008, p.7).

De acuerdo con Ginoris, Addine y Turcaz (2009, p.163-164), algunas de las manifestaciones de las tendencias tradicionalistas en el proceso educativo son: la internalización pasiva de contenidos, la reproducción mecánica, los aprendizajes memorísticos, los criterios curriculares que no suplen las necesidades de desarrollo de todos los estudiantes y/o del grupo de curso, la focalización en el proceso de enseñanza por sobre la calidad del aprendizaje, el maestro como poseedor y transmisor de conocimiento, comunicación unidireccional, los libros como fuentes prácticamente exclusiva de contenido, lo instructivo por sobre lo educativo, los materiales educativos poco significativos, el nulo desarrollo de procesos metacognitivos, y la concepción de un proceso de enseñanza aprendizaje igualitario para todos

Por un largo tiempo, se ha otorgado mayor relevancia a la construcción de conocimientos como procesos personales que a los aspectos sociales y contextuales que los rodean. Como consecuencia, “[e]sto no ha permitido comprender bien la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje como una unidad dialéctica” (ibid., p.162). Se ha considerado, más bien, un proceso destinado a la “acumulación de conocimientos y no así a la formación integral, a las transformaciones y desarrollo de la personalidad” (ibídem, p.164).

Se observa que la gran mayoría de los profesores de inglés en las escuelas públicas prefieren las prácticas pedagógicas tradicionales, en las que todas las categorías didácticas (objetivos, contenidos, métodos, medios, organización y evaluación) se basan primordialmente en el

aprendizaje de estructuras gramaticales. Los métodos más utilizados son los de Gramática-Traducción y Audiolingüe (Ramos & Espinoza, 2008; Vera, 2008; Yilorm & Lizasoain, 2012), pero se agregan componentes esenciales de enfoques comunicativos, lo cual produce una contradicción significativa en las formas de organizar el proceso.

En relación al primer componente del proceso de enseñanza aprendizaje, los objetivos planteados por los profesores en las planificaciones no son coherentes con los que realmente se aplican en el aula. En los documentos escritos (MINEDUC, 2015a), los objetivos de aprendizaje se determinan prioritariamente en base a las cuatro habilidades comunicativas, y se espera que los estudiantes sean capaces de reproducir, comprender, expresar, contrastar, describir, formular, y producir en forma oral y escrita, lo cual pone en evidencia un proceso de enseñanza aprendizaje que no se limita a la entrega de conocimientos, sino más bien, a la construcción en base a lo aprendido. No obstante, en la práctica, los estudiantes deben ser capaces de identificar vocabulario y estructuras gramaticales por medio de la traducción y explicaciones teóricas, es decir, deben alcanzar la competencia comunicativa en contextos educativos aislados y descontextualizados. Cabe mencionar que la evidencia científica ha demostrado que este objetivo no se ha podido cumplir. Los estudiantes de escuelas públicas chilenas no pueden comunicarse en la lengua inglesa.

Es también tarea del profesor definir los contenidos, en otras palabras, los conocimientos y las experiencias creadoras que deben ser adquiridos y los hábitos, las habilidades y los valores que deben ser formados. Es necesario recordar que el proceso de enseñanza aprendizaje “[. . .] persigue que los alumnos se apropien de nuevos conocimientos, los fijen y apliquen a nuevas situaciones, desarrollen habilidades y hábitos y comprueben el nivel de sus conocimientos” (Labarrere & Valdivia, 2002, p. 37). Para poder lograr el nivel de aplicación, es necesario que estos contenidos respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, a sus edades y a su desarrollo cognitivo y emocional.

Explicar los contenidos lingüísticos a los estudiantes, en particular a los niños, resulta complejo y aplicar ejercicios descontextualizados, y no a situaciones reales o similares a las experiencias de la vida diaria no tiene sentido ya que no es un contenido que corresponde al nivel de desarrollo de un niño. "A los estudiantes no se les enseña la lengua. Más bien éstos extraen las reglas gramaticales (y gran parte del léxico) de la lengua que se habla a su alrededor (Fromkin, Rodman & Hyams, 2003, p.390), hecho que fundamenta la importancia de la habilidad comprensión auditiva.

De acuerdo a Silvestre y Zilberstein (2003), los métodos y los procedimientos se seleccionan dependiendo de los objetivos y los contenidos. De ahí la importancia de hacer referencia a los métodos que tienden a utilizar los profesores de las escuelas públicas chilenas.

De acuerdo a Richard-Amato (2003), el método Gramática-Traducción, también conocido como el "Método Prusiano" se destaca en Europa y América desde mediados del siglo XVI hasta mediados del siglo XX (p.16). Este método se basa en la forma en que las lenguas latina y griega se impartían y en la enseñanza de la lectura de textos literarios en la lengua extranjera (Ariza et al, 2002, p.230), con su posterior traducción a través de un listado de palabras y reconocimiento de las estructuras gramaticales (Brown, 1994). Originalmente, el objetivo principal de este método era lograr que los estudiantes lean y escriban en la lengua extranjera tras el aprendizaje de las reglas y sus respectivas aplicaciones (Richard-Amato, 2003, p.16). En la actualidad, los profesores de inglés en las escuelas públicas tienden a desarrollar las cuatro habilidades de manera simultánea en sus estudiantes, sin otorgarle un rol prioritario a la habilidad comprensión auditiva.

El método Audiolingüe fue introducido como un componente de un método de la armada, debido a que la afiliación de los Estados Unidos a la Segunda Guerra Mundial impactó significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas en América. La armada necesitaba personal que pudiera comunicarse fluidamente en diferentes lenguas y así fue como se le solicitó a las universidades americanas que desarrollaran un programa de enseñanza aprendizaje de la lengua

inglesa. En ese entonces, Bloomfield, junto a otros lingüistas, ya habían desarrollado programas de capacitación, que consistían principalmente en repetir oraciones emitidas por el profesor. Estos acontecimientos en los años 50, dieron origen al método Audiolingüe (Hamer, 1991; Richards, 2001; Richards & Rodgers, 2008).

Para Charles Fries, la gramática o la estructura definían el punto de partida en el aprendizaje de la lengua. “La lengua era enseñada con especial énfasis en la pronunciación y por medio de una ejercitación oral extensiva de patrones con oraciones básicas” (Richards & Rodgers, 2008, p.52). La aplicación de este método en la actualidad consiste en la repetición de palabras, frases y/u oraciones. Al aplicar este método, la comprensión auditiva y las habilidades orales son objeto de atención. No obstante, las palabras u oraciones que se deben repetir generalmente no tienen relación con eventos o narraciones relacionados con la vida actual.

De esta manera, Richard-Amato (2003, p.17) afirma que “el método Audiolingüe encuentra su origen en la teoría del conductismo y se adhirió al pensamiento de que la lengua se adquiere a través de la formación de hábitos y de la asociación estímulo-respuesta.” En la misma línea de investigación, se sostiene que el lenguaje es considerado un proceso de formación de hábitos que refleja la teoría de la psicología conductual (Ariza et al, 2002). “[Los estudiantes] requieren ejercitación y más ejercitación y solo una cantidad suficiente de vocabulario para hacer posible la ejercitación” (Richards & Rodgers, 2008, p.52). Se concluye que la psicología conductista niega el rol de la conciencia y conduce a un proceso de enseñanza aprendizaje mecanicista que no formula objetivos cognoscitivos (Antich, 1988).

A nivel internacional, estos métodos son considerados obsoletos. No obstante, para el profesor de inglés en Chile, éste representa una opción cómoda y eficaz de impartir sus conocimientos. El profesor es una autoridad que se enfrenta a un grupo curso siempre organizado de la misma manera: en varias filas, una tras la otra. Ante este hecho, los estudiantes supuestamente

demuestran más respeto y responden en forma más efectiva. No se requiere preparar diversas actividades, ni poner en práctica otras formas de organización del proceso. Completar los ejercicios del libro y/o una guía de trabajo extensa y a la vez compleja, ya que abarca estructuras gramaticales, puede mantener a los estudiantes más atentos y concentrados por más de una clase de 90 minutos. De esta misma forma, la repetición coral de las palabras y oraciones es una manera efectiva de llamar la atención de los estudiantes que saben cómo responder a las estrategias tradicionales desde la edad preescolar. Como no se utiliza la lengua extranjera, no se requiere de parte del profesor un esfuerzo para hacerse comprender; más bien mantienen al profesor estático en su desarrollo profesional. Es de gran relevancia mencionar que, de acuerdo al Ministerio de Educación, “un 34 % de los profesores de inglés no puede comunicarse” (Emol, 2012, p.1) y ocurre lo que Richard-Amato sostiene: “no hay intención de lograr comunicación oral y/o escrita en la lengua extranjera” (2003, p. 17).

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera debe, por su naturaleza, promover relaciones afectivas y significativas en el aula. Éstas permitirán que los estudiantes se relajen, se sientan cómodos y alegres. Este estado emocional motivará a los estudiantes a participar más activamente (Hastings, comunicación personal, 2007). La figura del profesor como autoridad que dirige todas las actividades difícilmente puede favorecer las relaciones humanas en el aula. Los estudiantes más bien cumplen un rol reactivo al responder a los estímulos, y por lo tanto, no tienen incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje que, por naturaleza, es bidireccional.

Es un hecho que los medios responden a las características de los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos. No sorprende que los materiales didácticos utilizados en las escuelas públicas chilenas sean tradicionales. Los textos de estudio, las guías de aprendizaje, el pizarrón, el equipo de música, el computador y el data show predominan en el aula y son utilizados de manera descontextualizada. Según los datos empíricos, la mayor deficiencia de esta realidad es que los

profesores favorecen el desarrollo del estilo visual de aprendizaje y se descartan arbitrariamente los demás, problemática que podría resolverse mediante los materiales didácticos multisensoriales. Es sabido que mientras más sentidos estén incorporados en el proceso de enseñanza aprendizaje, más se beneficia la apropiación de los saberes (Logsdon, comunicación personal, 2013).

La forma de organización es determinante para que el maestro imparta clases de calidad. Éstas deben proveer espacios que permitan que los miembros del aula se relacionen entre sí y trabajen colectivamente para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Las características del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en el contexto que se estudia, limitan las formas de organización al desarrollo principalmente de la clase expositiva, en la que se desarrolla un mínimo de actividades de larga extensión y que tratan los conocimientos, hábitos y las habilidades de manera uniforme. Esta única alternativa excluye a los estudiantes que han desarrollado otras formas de inteligencias que no sean las más lógicas, y no dan lugar al trabajo en equipo, sino más bien al relleno de ejercicios mecánicos que se presentan en una guía de trabajo y que se llevan a cabo únicamente en el aula, lo cual fortalece el individualismo, dificultando el desarrollo de la personalidad.

Siguiendo esta forma de organización, es posible afirmar que las evaluaciones tienen un rol importante, ya que determinan el éxito académico y social de los estudiantes. Son presentadas de manera aislada, como actividades desconectadas del proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, al no realizar la evaluación diagnóstica o al llevarla a cabo como una actividad administrativa, no es posible para el profesor prestar una atención diferenciada a quien lo necesite y así alcanzar un nivel mínimo común de partida. La ausencia de actividades específicas que fortalezcan la convivencia escolar le otorga a la evaluación en muchas ocasiones un carácter punitivo, lo cual quebranta la interrelación entre las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje. En este

proceso, la evaluación en el aula responde a los objetivos de aprendizaje basados en la gramática explícita, lo que deja en evidencia su alto grado de dificultad.

Considerando que la historia del desarrollo de la didáctica de la lengua inglesa es determinada por los métodos y enfoques, se sostiene en esta investigación que los métodos tradicionales recién expuestos no son eficaces, debido a que no han permitido entregar a la gran mayoría de los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar la competencia comunicativa.

Los deficientes resultados académicos de los estudiantes chilenos que asisten a las escuelas públicas parecen ser productos legítimos de un sistema educacional arcaico, propio a su vez del modelo neoliberal. En general, no se favorece el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes, limitándolos más bien a reproducir conocimientos y no así a crearlos. Una concepción tradicionalista del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua no responde a las necesidades del mundo actual.

La investigación acerca del empleo de la habilidad comprensión auditiva en Chile es escasa. Como lo sostienen Gómez, Sandoval y Sáez (2012), que a pesar de que el proceso de enseñanza aprendizaje abarca ejercicios de comprensión auditiva, ésta no ha sido trabajada de la misma manera que los demás aspectos de la lengua, y por este motivo, se presenta como un desafío para futuras investigaciones.

1.3. Competencia comunicativa en lengua inglesa. Sus características

Para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, cuando el individuo se apropia del conocimiento y desarrolla las habilidades necesarias para utilizar una lengua en un contexto social determinado, se requiere un proceso de enseñanza aprendizaje que posea “[...] una visión compleja e integral del mundo, una práctica educativa flexible, reflexiva, abierta, problematizadora, estimulada por demandas personales y del contexto y con variedad de situaciones y actividades. Se

requiere, por lo tanto, de una concepción desarrolladora [. . .]” (Reinoso, Ballester, González, Torres y Ribot, 2012, p. 7).

Los nuevos paradigmas educativos, como es el caso de esta tendencia pedagógica, promueven el rol protagónico del estudiante como ente activo capaz de construir conocimientos de manera individual y creativa. Además, sugieren que las nuevas generaciones de estudiantes tengan la capacidad de: “asimilar activa y críticamente los contenidos de la cultura y se apropien de aquellos modos de pensar, sentir y de hacer, que garanticen la orientación inteligente en contextos locales y globales complejos” (Ginoris et al, 2009, p.9-10). Además, visualizan la educación como un proceso para preparar a los estudiantes a enfrentar los nuevos tiempos, incentivándolos a “[. . .] aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, en los que se centra el desarrollo de la persona” (ídem, p. 9). Vale la pena mencionar que, según estos autores, aprender a conocer significa apropiarse de los procedimientos y estrategias que permitan producir conocimientos y resolver los problemas (Ibídem). Por este motivo, el concepto de competencia comunicativa requiere poseer un carácter integral, tal como lo propone Pulido (2005) quien, basándose en el enfoque cultural del desarrollo psíquico propuesto por L.S. Vygotski, discípulos y seguidores, define la competencia comunicativa integral “[. . .] como la actividad del que aprende la lengua extranjera para apropiarse de los significados socio-culturales en la interacción entre dos o más personas, de forma tal que el proceso de comunicación constituya una herramienta del individuo para formar, desarrollar, expresar y regular su personalidad” (p.57).

Desde esta perspectiva, este concepto posee nuevas características: 1) el concepto de competencia comunicativa se desarrolla sobre una concepción de la comunicación dialéctico materialista, 2) el concepto integra las bases filosóficas, lingüísticas, psicológicas y sociológicas ya que se busca unificar las funciones informativas, afectivas y reguladoras de la comunicación, 3) la finalidad de aprender una lengua extranjera (comunicarse) así como el motivo por el cual es necesaria la

comunicación (aprender, convivir y ser) son planteados en forma explícita, 4) la integración de nuevas dimensiones implica un proceso de integración complejo por la naturaleza de la competencia comunicativa, 5) se elimina la confusión terminológica que existe entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje de la comunicación. Finalmente, este concepto ha sido desarrollado para el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual implica que la competencia comunicativa integral sea considerada como objetivo, contenido y medio en el mismo (ibíd., p. 57-58).

Se percibe la competencia comunicativa como un proceso caracterizado principalmente por las vivencias socio-históricas (Febles y Canfux, 2006). En otras palabras, con el fin de que los estudiantes logren comunicarse fluidamente en la lengua inglesa, todo profesor de inglés debe dirigir la apropiación de las cuatro habilidades comunicativas de acuerdo al desarrollo psíquico de los estudiantes y en función de sus intereses, necesidades y realidades sociales. Bajo esta concepción, el aprendizaje desarrollador “[. . .] garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos, Castellanos, Llivina, Silverio, Reinoso, García, s/f, p. 34).

Se espera que el estudiante pueda comprender de manera más responsable la importancia de la lengua inglesa en el desarrollo individual y colectivo de los seres humanos, y por lo tanto, utilizarla con espíritu creador y cooperador para el entendimiento entre los pueblos.

Según Pulido (2005), la comunicación, lograda mediante el desarrollo de la competencia comunicativa, comparte las siguientes concepciones: En primer lugar, la comunicación permite la interrelación de los humanos y se condiciona dependiendo de los contextos sociales. “La comunicación es una forma de transmisión de significados, al transmitir información, ideas, emociones, sentimientos y habilidades, a través de símbolos, palabras, imágenes, figuras y gráficos,

entre otros” (p. 52). A su vez, se sostiene que la comunicación es una actividad primordial en el desarrollo de la personalidad. De acuerdo a Yilorm y Lizasoain (2012), con el fin de que la comunicación en el aula sea efectiva, es requerido que los mensajes circulen de forma fluida, desde el destinatario hasta el receptor, como ocurre en el modelo de la comunicación de Jakobson (1960). El contacto es “[. . .] un canal físico y una conexión psicológica entre el destinatario y el receptor, [. . .] permite tanto al uno como al otro establecer y mantener una comunicación” (1975, p. 352, citado en Rodrigo Alsina, 1995, p. 65).

Se comprende la comunicación como una actividad humana que contempla el desarrollo cognitivo, afectivo y social del individuo (Roméu, 1992). Desde la filosofía marxista, la comunicación, según Ojalvo et al (1999), es vital para el desarrollo de la sociedad y de los seres humanos, el cual está estrechamente unido a la actividad material, productiva del individuo con los demás. Los trabajos de Marx indican que “[. . .] la comunicación tiene una doble acepción: se maneja en un sentido amplio, como conjunto de relaciones sociales entre los hombres, y en un sentido más limitado, como relaciones espirituales entre ellos” (p.7). La comunicación, conocida como comunicación material, hace referencia a las relaciones sociales, las cuales no se establecen entre sujetos como tal, sino entre grupos de personas, como por ejemplo, las clases sociales o las profesiones.

A pesar de la gran cantidad de definiciones para referirse al concepto de comunicación, ha sido posible establecer algunos criterios compartidos tales como “la transmisión de significados”, “la atribución de significados”, “la eficiencia comunicativa” y “la interacción de los individuos en la sociedad como base de toda actividad social” (ibíd., p.14).

Considerando el desarrollo histórico y el desarrollo individual, el hombre no puede vivir sin comunicarse con los demás individuos, debido a que la comunicación constituye una manera de relacionarse con los demás sujetos. “La comunicación como forma de interrelación que se da entre los hombres no puede verse al margen de la actividad de los mismos. Desde su origen, el hombre

necesitó relacionarse con otros al hacerse más compleja su actividad laboral, lo que a su vez suscitó la necesidad de comunicarse con sus semejanzas y dio origen al lenguaje” (González, 2000, p.67).

La comunicación es elemental en el desarrollo de la personalidad. Es un proceso dinámico en el que los participantes son altamente activos. Los individuos procesan información y expresan sus emociones, sus valores, sus impresiones, y sus opiniones, que producen la interacción con el otro. Este proceso tiene un carácter plurimotivador. “La comunicación tiene un carácter motivado, orientada a la satisfacción de necesidades del hombre. [. . .] El conocer las motivaciones del sujeto nos hace comprender mejor su comportamiento y actuar sobre él (p. 71).

El flujo de comunicación parte por un mensaje codificado por el emisor y enviado al receptor con el fin de que éste lo decodifique. La transmisión de la información se lleva a cabo mediante uno o diversos canales, tales como la voz del maestro y las láminas en un aula. Durante este proceso, se produce el fenómeno de la retroalimentación para verificar como está siendo recibido el mensaje, al cual le afectan los ruidos del ambiente. Cabe mencionar que la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986) hace hincapié en el proceso de inferencia y en la noción de relevancia que ocurren durante la comunicación, lo cual representa la comprensión verdadera (Trujillo, 2001).

Lograr una comunicación fluida y eficaz en la lengua extranjera es el objetivo esencial de toda clase. Así lo estipula la organización americana de lenguas extranjeras American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Esta concepción reemplaza el interés en la gramática, la repetición y la reproducción de contenidos, transformando así el paradigma tradicional. En este contexto, Curtain y Dahblerg (2010) sugieren que el profesor tome en cuenta las siguientes afirmaciones para que los estudiantes logren comunicarse en forma eficiente:

1. Se recomienda el uso permanente de la lengua extranjera, lo cual realza el rol y la importancia de la habilidad comprensión auditiva. Esto implica que los profesores de inglés deben tener un dominio adecuado de la lengua extranjera, con el fin de que los mensajes que envían sean correctos y que

puedan con facilidad adaptar sus conocimientos y habilidades al nivel, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Los mensajes que se envían deben ser comprensibles mediante el fenómeno lingüístico foreigner talk, es decir estrategias utilizadas para que los mensajes en inglés sean claros (uso de imágenes, comunicación no verbal, modulación, repetición, entre otras) (Gass & Selinker, 2001).

2. “La enseñanza de carácter comunicativo hace uso de situaciones de la vida real que requieren de la comunicación genuina. El profesor presenta a los estudiantes situaciones que van a encontrar en la vida real” (Galloway, 1993, p. 1). Por este motivo, los contenidos son significativos para los estudiantes, es decir, tienen sentido y son interesantes para ellos. Esto permitirá que se motiven, se alegren y participen activamente. Cabe mencionar que el interés es el primer eslabón del proceso de enseñanza aprendizaje (Hastings, comunicación personal, 2007).

3. Las clases se enfocan en un tema específico que ha sido estudiado en las demás asignaturas. Esto permitirá que los contenidos se refuercen constantemente y que los estudiantes ingresen a la clase de lenguas extranjeras con conocimientos ya vistos y/o adquiridos, lo cual mejorará los niveles de autoestima y disminuirá las tensiones que puede provocar la lengua extranjera.

4. Los estudiantes se comunican en un ambiente libre de estrés. Tratándose de un proceso de comunicación en una lengua extranjera, resulta vital que los estudiantes se sientan cómodos en el aula. Las tensiones podrían no permitir la comprensión y/o producción de los mensajes (Schütz, 2007).

5. Los profesores planifican las estrategias que utilizarán para promover la convivencia escolar. De esta manera, se motivará a los estudiantes a participar activa y responsablemente, y se preverán los incidentes críticos en el aula.

6. Independientemente de las normas de convivencia, los estudiantes adquieren herramientas para convertirse en sujetos autónomos y capaces de crear situaciones significativas para el proceso de

enseñanza aprendizaje. A través de los métodos, los estudiantes son siempre motivados a participar activamente con pensamiento crítico y cooperativo en la sala de clase, creándose, de esta manera, un ambiente favorable donde las responsabilidades son compartidas entre el profesor y los estudiantes.

7. Los estudiantes se conectan con la cultura. Para ser aprendida, la lengua extranjera debe ser utilizada con propósitos reales y en situaciones multiculturales y globales (Lear y Abbott, 2008).

8. El profesor adquiere el rol de educador que facilita el aprendizaje y provee múltiples actividades que se asemejan a las experiencias de los propios estudiantes, en el caso de los niños, la permanente exposición al lenguaje verbal. Las formas de organización deben ser interesantes, significativas y desafiantes desde el punto de vista cognitivo y afectivo, y deben adecuarse a los estilos de aprendizajes y a las inteligencias múltiples. Las actividades deben ser diseñadas e implementadas de acuerdo a cada nivel de desarrollo cognitivo, social, cultural, psicomotor y educativo. Por ejemplo, para los estudiantes de educación básica, se sugieren las actividades corporales, los juegos, las canciones, los cuentacuentos, las actuaciones, entre otros ejercicios. Éstos deben proveer oportunidades para que los estudiantes utilicen, de manera progresiva, la comunicación en sus tres dimensiones: interpretativa, interpersonal y presentacional.

La comunicación interpretativa se refiere al desafío de escuchar mensajes orales. Por lo tanto, se expone a los estudiantes a múltiples experiencias significativas que provean comprensión auditiva prolongada (Curtain y Dahblerg, 2010). Estas metas logran cumplirse fundamentalmente a través de instrucciones y descripciones orales por parte del profesor (Cameron, 2008, p.71-72). Por otro lado, la comunicación interpersonal promueve la interacción espontánea y significativa. Mediante este tipo de comunicación, los estudiantes responden a las instrucciones e indicaciones, imitan los movimientos de los profesores e indican que han comprendido los mensajes de diversas maneras.

En esta etapa, los estudiantes desean e intentan comunicarse en la lengua extranjera. El dominio de vocabulario es esencial para lograr este objetivo.

La comunicación presentacional, se refiere a la capacidad de presentar información, conceptos e ideas oral y escrita, no es plenamente lograda en la etapa inicial del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto ocurre por su alto grado de dificultad y porque, en la mayoría de los casos, implica un tipo de comunicación de una sola vía, en la cual la audiencia no puede modificar el mensaje o interactuar con el otro (hablante o escritor) en caso de requerir una aclaración (Curtain y Dahblerg, 2010).

En consideración de la autora, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, ha de tender en primer lugar, a que los estudiantes desplieguen la comunicación interpretativa y progresivamente se vaya desarrollando la comunicación interpersonal, a medida que van familiarizándose con las temáticas y adaptándose a la lengua en estudio y al clima escolar.

1.4. El rol de la habilidad comprensión auditiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa

Amplias son las referencias al término habilidad en la literatura pedagógica consultada. Sus principales resultados demuestran la complejidad del tema y se trabajan una gama diversa de ellas: comunicativas (Aguilera, 2003; Pérez, 2007; Roy, 2008; Alfonso, 2008; Calvo, 2010); de planificar (García, 2009); de estudio (Rubio, 2005; Pedroso, 2011); argumentación jurídica (Borges, 2012); para sistematizar teorías (Ferrás, 2010); profesionales (Pino, 2003; Cruz, 2003); profesional pedagógica (Ruiz, 2005; Fundora, 2010); investigativas (Barrera, 2003; Herrera, 2013); matemáticas (Hernández, 1989; Delgado, 1999; Ferrer, 2000; y Batanero et al, 2011); identificar y resolver problemas (Hernández, 2000); resolver problemas matemáticos (Mazarío, 2002; Yang, 2014) y resolver problemas de decisión empresarial (Delgado, 2016).

Entre los que anteceden a estas investigaciones y que sirven de base, se encuentran: Leóntiev, (1979), Brito (1987), Danilov & Skatkin (1988), Petrovski (1986), López (1990), Talízina (1992), Márquez (1995), Álvarez de Zayas (1996), Fuentes & Álvarez, (1998), Bermúdez & Rodríguez (1996), Álvarez de Zayas (1999), & Montes de Oca (2002). Su estudio permite discernir los puntos de vistas que se ajustan a la investigación.

Para Stoliarenko la habilidad es “[. . .] una formación psicológica que agrupa los conocimientos y hábitos con las acciones y permite utilizar correctamente los conocimientos para resolver tareas prácticas” (1972, p.76). Para Danilov y Skatin (1980), la habilidad se define como “[. . .] la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica (citado en Silvestre y Zilberstein, 2003, p.74). A su vez, Petrovski (1986, p.75) se refiere a la habilidad como el “[. . .] dominio de un complejo sistema de acciones psíquicas y prácticas necesarias para una regulación racional de la actividad, con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee”.

Para Ginoris, Addine y Turcaz, (2009, p.29), “las habilidades como componente del contenido de enseñanza son el dominio consciente y exitoso de la actividad”. Según consideran estos autores, la actividad “son aquellos procesos mediante los cuales el individuo respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad adoptando determinadas actitudes hacia la misma”. Igualmente Zilberstein y otros (2003, p.31) expresan que: “La habilidad implica el dominio de las formas de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, es decir, el conocimiento en acción”. Como bien plantea Leóntiev (1979, p.21): “La actividad humana no existe de otro modo que en forma de acción o cadena de acciones”.

Los autores citados hacen referencia a la relación que existe entre actividad, habilidad y acción. Estos conceptos muestran una manera general de definir la habilidad. Un concepto detallado desde el punto de vista psicológico es el de Álvarez de Zaya (1996, p.61), que define la habilidad como:

“estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer conocimientos. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas”.

Esta investigación asume la definición de Montes de Oca (2002, p.5), quien explica que, desde el punto de vista pedagógico, la habilidad es: “el nivel de dominio de la acción en función del grado de sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondientes; en otras palabras, para reconocer la presencia de una habilidad es necesario que en la ejecución de la acción se haya logrado un grado de sistematización tal que conduzca al dominio del sistema de operaciones esenciales, necesarias e imprescindibles para su realización”.

En los documentos que emite el Ministerio de Educación en Chile, se afirma que las habilidades constituyen “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Se agrega que una habilidad puede llegar a desarrollarse desde el punto de vista intelectual, psicomotor, afectivo y/o social. Finalmente, se postula que desde la perspectiva educativa, las habilidades son muy relevantes ya que el aprendizaje no solo abarca el saber, sino que también el saber hacer y “la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos” (MINEDUC, 2015a, p. 10).

Al referirse a las habilidades en las lenguas extranjeras, recobra importancia el concepto de actividad verbal, el cual proviene de la Teoría General de la Actividad, creada en la Unión Soviética por Vygotski y sus discípulos Leóntiev, Beliayer, Luria y Galperin y que abarca la audición, la expresión oral, la lectura y la escritura (Antich, 1988). Ésta define la actividad verbal como “[. . .] una relación activa entre el hombre y el medio y se caracteriza por su conexión directa con las situaciones comunicativas y con otros factores extra lingüísticos, así como por la intención y por los objetivos definidos” (p.26). La teoría de la actividad verbal implica principalmente considerar el habla como una actividad. En el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, las acciones y

operaciones verbales se forman mediante las siguientes etapas; “[. . .] actividad consciente (atención a la forma y al significado del material lingüístico), control consciente (autoverificación de que se ha utilizado la forma correcta y se ha aprendido bien, actividad automatizada (ejercitación) y dominio de la expresión espontánea” (p.27).

En su obra “La Clase de Lengua Extranjera. Teoría y Práctica”, González (2009), se refiere a las habilidades comunicativo-lingüísticas para referirse a la capacidad de comunicarse conociendo el sistema de la lengua extranjera y las habilidades comunicativas, las cuales están formadas cuando un sujeto puede comunicarse por tener conocimientos de gramática, vocabulario y pronunciación, elementos que conforman el sistema de la lengua. También contribuye a la definición de la habilidad lingüística, la cual apunta a la capacidad de liderar la actividad verbal con el fin de solucionar las tareas comunicativas. Agrega que a modo de corresponder con los diferentes aspectos de la actividad verbal, se distinguen “[. . .] habilidades auditivas (comprender el discurso en su composición sonora), de expresión oral (expresar sus ideas de forma oral), de expresión escrita (transmitir las ideas de forma escrita) y de lectura (comprender el discurso en su expresión gráfica)” (p.18).

La comprensión auditiva, como habilidad básica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, ha sido objeto de minucioso estudio por un significativo grupo de autores. Entre los que se encuentran Wipf (1984), Anderson y Lynch (1988), Brooks y Heath (1989), Nunan (1997 y 1999), Richards (2001), Rost (2002), Acosta (1996 y 2004), Barceló (2010), Gilmore (2009 y 2011) y Zamora (2013). Se aprecia que no existe una total coincidencia entre ellos con relación a la denominación específica del término utilizado para definir esta habilidad, por lo que es común encontrar referencias a él como audición, escucha, proceso auditivo, comprensión auditiva y comprensión oral, entre los más difundidos.

También autores como Debs, Cabrera y Nuñez (2015) asumen la comprensión auditiva, como la habilidad lingüística que se refiere a la interpretación integral del discurso oral, en el cual intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores perceptivos, cognitivos, de actitud y socioculturales; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere de una participación activa del receptor en la construcción y reconstrucción del mensaje comprendido. El aporte de estos autores, permitió avanzar en la conceptualización de la variable que se estudia.

Tanto la comprensión auditiva, como la lectora permiten que los estudiantes entren en contacto con la lengua extranjera y comiencen un proceso de familiarización con los sonidos del inglés. “Escuchar y leer comprensivamente no solo les aporta el vocabulario, los sonidos y las formas del lenguaje, sino que también les da la posibilidad de acceder a nueva información y ampliar su conocimiento de otras culturas y realidades” (Ministerio de Educación, 2015a, p. 1).

Según la evidencia científica, la habilidad comprensión auditiva es la capacidad de identificar y comprender lo que los demás dicen. Es un proceso receptivo y activo por cuanto involucra comprensión, el acento o pronunciación del que habla, su gramática y vocabulario y además decodificar significados (Navarrette, 2004). De acuerdo a Antich (1988, p. 209), “[e]l objetivo del desarrollo de la comprensión auditiva es crear en los alumnos en primer instancia el llamado oído fonemático, y continuar desarrollándolo a través de todos los cursos. Por oído fonemático, se entiende el reconocimiento del sistema de sonidos de la lengua extranjera y la identificación del significado que porta cada elemento”. La autora también recalca que es necesario que los estudiantes aprendan a escuchar adecuadamente la lengua extranjera con el fin de posteriormente pronunciar apropiadamente, comprender los mensajes orales, leer y escribir con menor grado de dificultad.

La importancia de cada habilidad ha sido ampliamente debatida por la ciencia. No obstante, el rol de la habilidad comprensión auditiva en el proceso de enseñanza aprendizaje es reconocido por cuanto

al iniciar el proceso de comunicación, lo esencial es recibir un *input* que sea comprensible, estableciéndose así su desarrollo prioritario (Krashen, 1985; Rost, 2002; Hastings & Murphy, 2004; González, 2015). Según Enríquez (2016), la comprensión posee un rol relevante en el proceso de comunicación y en la socialización. “La buena escucha es una habilidad muy importante para las relaciones interpersonales, y por supuesto para la actividad de estudio y profesional. Desarrollar esta habilidad en lengua extranjera, también contribuye a su mejoramiento en la lengua materna, de esta forma, no solo se beneficia el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua extranjera, sino también la formación integral de la personalidad de los estudiantes” (p.4).

El desarrollo especial que se le otorga a la habilidad comprensión auditiva surge a partir de la comparación que existe entre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera y el proceso de adquisición natural de la lengua materna. El niño no nace produciendo mensajes, pero si escuchando lo que pasa a su alrededor, y progresivamente va adquiriendo vocabulario, sonidos y estructuras gramaticales que irá utilizando de acuerdo al desarrollo de la psiquis. La comunicación entre el niño y el adulto resulta ser interpersonal e interpretativa.

La evidencia científica demuestra que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la primera lengua, y que “[. . .] en el tiempo, la producción verbal de los niños corresponde a lo que ellos han oído” (Flege, 2009). Como bien lo expresa Mc Laughlin, “existe una unificación de procesos, ya sea de una primera o segunda lengua, en todas las edades” (1978, p.202, citado en Gass & Selinker, 2001, p.102). Según estos autores, esto implica que los aprendices de una primera y una segunda lengua utilizan las mismas estrategias en el aprendizaje de las lenguas (p.104). Asimismo, se da origen a la hipótesis denominada L1=L2 de Dulay & Burt (1974-1975), la cual también fundamenta que los niños reconstruyen las segundas lenguas en formas similares, independientemente de su lengua materna, y que los aprendices de la primera lengua utilizan las mismas estrategias que en la adquisición de la segunda lengua (Ibídem). Según Antich (1988),

durante el proceso de asimilación de la lengua extranjera, es necesario seguir un orden lógico, es decir, escuchar y hablar.

Para que los niños logren comunicarse en la lengua inglesa en forma elemental, es necesario que, en primer lugar, puedan escuchar a los adultos cuando, por ejemplo, intercambian saludos e información personal, y cuando expresan sus gustos, intereses y deseos, con el fin de que posteriormente los niños utilicen las expresiones escuchadas en contextos comunicativos parecidos (Valdés-Cabot, 2013, p.73). Por lo tanto, se observan patrones de desarrollo similares entre el proceso de adquisición de la primera lengua y el proceso de adquisición de la segunda lengua (p.105). Todo indica que a través del tiempo, en todos los lugares del mundo, no hay casos de niños que logren comunicarse verbalmente antes de comprender los mensajes (Segal, 2007).

En los inicios del proceso, la etapa de comprensión auditiva es altamente interactiva. “En las primeras clases, la comprensión auditiva es la primera vía a través de la cual el estudiante entra en contacto con la lengua extranjera y su cultura (Curtain y Dahblerg, 2010, p. 50, 71). Esta concepción implica, en consecuencia, que el proceso de adquisición de una segunda lengua procede en etapas predecibles, y que los niños adquieren la lengua por medio de experiencias auditivas prolongadas (p.5). Una lengua nueva es introducida, comprendida y practicada en forma oral (Cameron, 2008, p.18).

El modelo de adquisición de segundas lenguas Monitor de Krashen (1987), tuvo sus antecedentes en el enfoque natural de Krashen & Terrel (1985), el cual promueve los principios básicos de la adquisición con las demás prácticas comunicativas. En primer lugar, la adquisición de la lengua debe seguir las etapas de forma gradual, iniciando el proceso con el periodo de silencio. Richard-Amato (2002, p.170) sostiene que comprender es un requisito para producir. Esta primera etapa silenciosa, de preproducción o de comprensión, se vincula con el hecho de que los niños inicialmente comprenden mucho más de lo que son capaces de producir. Es una etapa similar al periodo de

tiempo en el que los niños (desde el nacimiento a los 9-10 meses) escuchan e interactúan con los que los rodean de una forma no verbal. “El habla no puede ser enseñada directamente, más bien emerge por sí solo como resultado de la construcción de la competencia a través del *input* comprensible” (Gass & Selinker, 2001, p. 200). La etapa de preproducción se utiliza para describir la fase similar a la del periodo cuando los niños aún no producen mensajes lingüísticos.

La segunda etapa se llama surgimiento del habla temprana. El lenguaje empieza a emerger lentamente; una palabra, luego dos, y luego, se empiezan a utilizar estructuras gramaticales. En la tercera etapa, se produce el surgimiento del habla, el lenguaje sigue evolucionando; se utilizan frases y oraciones cortas. Finalmente, la etapa llamada fluidez intermedia consiste en el uso de un lenguaje más complejo; el aprendiz empieza a lidiar con el discurso y el uso de oraciones más complejas es notorio (Ariza et al, 2002, p.196).

Por su importancia, el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva requiere de un tratamiento especial. El profesor debe dominar y utilizar la lengua extranjera. No obstante, este objetivo se logra enviando mensajes comprensibles a los estudiantes y proveyendo las instrucciones y explicaciones en forma implícita, no a través de lecciones basadas en las reglas gramaticales. Los estudiantes debieran familiarizarse con la gramática siguiendo el modelo del profesor. Según Krashen (1985), la lengua se adquiere en forma natural y por medio de actividades comunicativas en contextos reales. Este proceso también requiere importantes cantidades de afecto y comprensión por parte del profesorado ya que cada estudiante es un individuo diferente. Se recomienda que los estudiantes sientan interés por lo que están haciendo y perciban el clima escolar como una convivencia segura y tranquila. La adquisición requiere solo de actividades motivadoras y comprensibles (Segal, 2006, p. 27). El mismo requisito es válido para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa.

El desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa responde a los requerimientos más relevantes de los desafíos educacionales actuales propuestos por José Manuel

Pérez Tornero (2000). En primer lugar, promueve el uso creativo de los medios de comunicación como materiales auténticos que brindan no sólo una herramienta para practicar el uso de la lengua extranjera sino además información valiosa para ser analizada y discutida. Asimismo, las temáticas tratadas son actuales y representativas de la vida real. Se entrega al estudiante múltiples oportunidades, a través del despliegue de contenidos y materiales didácticos actualizados y de interés, para desarrollar, descubrir y crear ideas y opiniones. “Sólo así se podrá responder efectivamente al entorno cambiante y al crecimiento de la cantidad de información que circula socialmente” (Pérez, 2000, p.52).

Es sabido que la comprensión de los significados en el discurso oral de la lengua extranjera constituye la habilidad que presenta mayores desafíos para los estudiantes (Enríquez, 2016). Existen diversas características que pueden dificultar la comprensión. Según Brown (1994), algunas de ellas pueden ser las repeticiones, el parafraseo, las pausas, las correcciones, el lenguaje coloquial, las velocidades, la entonación, los ritmos, las acentuaciones, y la interacción que por lógica debiera iniciarse tras la escucha. Ante estas dificultades, es necesario que actúen los “[. . .] mecanismos responsables de la percepción, el registro, el almacenamiento y la recuperación de representaciones mentales subyacentes a las unidades fonológicas, léxicas, sintácticas y discursivas de una L2” (Gómez, Sandoval & Sáez, 2012, p.71).

Por este motivo, resulta necesario que los profesores, conozcan el proceso de comprender mensajes orales en la lengua extranjera y planifiquen la práctica de esta habilidad (audición guiada) de acuerdo a lo sugerido en las investigaciones del área, intentando incorporar frecuentemente situaciones que sean similares a aquellas de la vida real, ya que éstas resultan ser más interesantes y suelen motivar a los estudiantes.

Diversos autores han investigado acerca de las diferentes acciones que se han de llevar a cabo durante esta práctica. García (s/f) y Turcaz (2015) se refieren a las siguientes: predecir acerca de lo

que se puede estar conversando, adivinar sin temor palabras o frases desconocidas, utilizar su conocimiento del mundo para comprender mejor, identificar las ideas generales, retener la información importante, reconocer ciertos componentes del discurso y la función de las palabras, comprender patrones diferentes de entonación y el uso de la acentuación, y comprender la información inferida.

La Teoría del Procesamiento del Discurso sugiere dos grandes tipos de ejercicios para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva: ejercicios Bottom-up, es decir que permiten la comprensión de sonidos, palabras, formas gramaticales, léxico y mensaje final mientras que los ejercicios Top-down se dedican a la estimulación del conocimiento previo (Brown, 1994). A su vez, en su obra A Course on Language Teaching, Ur (1996) sugiere una serie de actividades que pueden permitir concretar estas acciones y así facilitar la comprensión de un texto oral. Es importante exponer a los estudiantes a diversas actividades con el fin de acercarse a los estilos de aprendizaje de cada uno de ellos. Por este motivo, es conveniente, exponerlos a audios que les permitan familiarizarse con la lengua extranjera sin que exista una tarea específica por cumplir. Por ejemplo, escuchar historias, canciones, y/o mirar películas. Con el fin de comprobar que los estudiantes pueden seguir instrucciones, se recomienda la posibilidad de otorgar respuestas cortas mediante la selección de la mejor respuesta, ejercicios de verdadero o falso y detectar errores, entre otros. Dependiendo del nivel de inglés y de las características propias del curso (convivencia escolar, tiempo, motivación, interés, necesidades), es posible también solicitar respuestas más largas por ejemplo, a través de preguntas y respuestas, apuntes, resúmenes e interpretaciones.

No obstante, como recomendaciones generales, es de vital importancia adelantar cierta información al estudiante previo a la escucha. Esto, con el fin de activar el conocimiento previo y permitir que el estudiante se relacione con el texto de manera segura y creativa. Es necesario incentivar la búsqueda de información que sea significativa, simple y no tan compleja. Es también muy útil que los

estudiantes escuchen diferentes tipos de textos, tipos de inglés, diferentes voces, diferentes edades, géneros y nacionalidades. El apoyo visual y el uso de la comunicación no verbal resultan ser cruciales para la mejor comprensión de los textos orales.

Es un hecho que el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva es una necesidad y un desafío que requiere práctica apropiada y extensiva. Las tendencias pedagógicas que fundamentan el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva con un mayor grado de importancia y tratamiento que las demás habilidades, especialmente en las etapas iniciales del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, se destacan por ser prácticas principalmente comunicativas.

1.5. Prácticas comunicativas para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa

Los nuevos paradigmas educativos promueven el rol protagónico de los estudiantes, quienes son capaces de construir conocimiento de forma creativa. De acuerdo a Ginoris, Addine y Turcaz (2009), el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador responde a las problemáticas educativas que traen consigo las tendencias tradicionalistas, las cuales han destinado al proceso de enseñanza aprendizaje a la acumulación de conocimientos y no así a la formación integral, a las transformaciones y al desarrollo de la personalidad. Además, sugieren que las nuevas generaciones de estudiantes tengan la capacidad de: “asimilar activa y críticamente los contenidos de la cultura y se apropien de aquellos modos de pensar, sentir y de hacer, que garanticen la orientación inteligente en contextos locales y globales complejos” (p.9-10). También visualizan la educación como un proceso para preparar a los estudiantes a enfrentar los nuevos tiempos, incentivándolos a “[. . .] aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, en los que se centra el desarrollo de la persona” (p. 9). Vale la pena mencionar que, según los autores, aprender a conocer significa hacer suyos “[. . .] los procedimientos y estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que

permitan producir el saber, resolver problemas, aprender a aprender de manera permanente, a lo largo de toda la vida y en diferentes contextos y situaciones” (p.10).

Según Acosta (2005, p.6), “[. . .] una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras concibe la enseñanza y el aprendizaje contemporáneos de excelencia como un proceso social interactivo de comunicación, formativo, holista e integrador, con una fuerte base cognitiva y esencialmente humanista, donde un grupo de estudiantes disfrutan y se responsabilizan en condiciones favorables del aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación que les permite autorealizarse y experimentar cambios duraderos en su actitud, actuación y pensamientos, transferibles a nuevas situaciones y producidos por la actividad práctica e intelectual en un proceso de desarrollo de competencias, creado, facilitado y dirigido por el maestro” (Cit. en González, 2009, p.24).

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, las prácticas comunicativas, basadas en las aportaciones del enfoque comunicativo (1980), el cual revoluciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, haciendo hincapié al intercambio de mensajes en situaciones contextualizadas, y no así en el dominio de estructuras gramaticales, constituyen tendencias pedagógicas que promueven la formación integral de los estudiantes, y por ende respetan su orden lógico. En el caso de los niños, “[a]ntes de que éstos hayan dominado los mecanismos de lectura y escritura e su lengua materna, no se les debe enseñar la lengua escrita en idioma extranjero” (Antich, 1988, p.36). A diferencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, focalizadas en la reproducción mecánica de los contenidos mediante un trabajo integrado de las cuatro habilidades, estas prácticas otorgan gran relevancia a la comprensión auditiva, la cual se desarrolla tomando en cuenta las vivencias de los estudiantes, promoviendo su participación activa, y ofreciendo materiales didácticos multisensoriales, considerando que comprender mensaje de manera adecuada requiere el desarrollo de múltiples sentidos.

Por ejemplo, el analizador visual interviene efectivamente en la decodificación correcta de los mensajes enviados ya que el receptor escucha pero a su vez observa lo que está sucediendo a su alrededor. El profesor adquiere el rol de educador que facilita el aprendizaje y provee múltiples actividades que expone permanentemente a los estudiantes al lenguaje verbal. “La enseñanza de carácter comunicativo hace uso de situaciones de la vida real que requieren de la comunicación genuina. El profesor presenta a los estudiantes situaciones que van a encontrar en la vida real” (Galloway, 1993, p. 1). A través de estos métodos y enfoques, los estudiantes son siempre motivados a participar activamente con pensamiento crítico y cooperativo en la sala de clase, creándose, de esta manera, un ambiente favorable de enseñanza y de adquisición de la lengua extranjera, donde las responsabilidades son compartidas entre el profesor y los estudiantes.

Las prácticas comunicativas sugieren que los profesores guíen a los estudiantes en la aplicación del modelo de adquisición de Krashen (1987), *Monitor Model*, el cual se manifiesta mediante sus 5 hipótesis. En primer lugar, la diferencia entre aprendizaje, conocimiento acerca de una lengua como es el caso de sus estructuras y la adquisición, proceso que ocurre en forma inconsciente, de la misma forma en la que el niño adquiere su primera lengua, permite diseñar e implementar la práctica de la habilidad comprensión de la manera más natural posible. La segunda hipótesis hace referencia al orden natural de adquisición, el cual implica que algunas estructuras son adquiridas antes que otras, y que el uso adecuado de éstas es un proceso absolutamente gradual. La hipótesis denominada “El Monitor” sostiene que existe un mecanismo interno (editor) que detecta los errores cuando un hablante se encuentra produciendo, permitiendo la rectificación cuando sea necesario.

La esencia de la cuarta hipótesis, conocida como la hipótesis del *input* comprensible, radica en la recepción de los mensajes por parte de los estudiantes en forma comprensible, es decir, mediante la ayuda de gestos, láminas, dibujos, repeticiones, entre otras técnicas que permitan utilizar permanentemente una versión simplificada del lenguaje denominada foreigner talk (Bruihart 1986,

Gass & Selinker; 2001), a través de la cual se pueden emitir mensajes en forma más pausada, subir el volumen de la voz, modular mejor, exagerar la pronunciación, establecer más pausas, acentuar en forma más enfática, utilizar oraciones más breves, emitir oraciones con menor complejidad sintáctica y evitar expresiones idiomáticas (Ibíd.). Un objetivo primordial es lograr que los estudiantes comprendan los mensajes en la lengua inglesa a los que estén expuestos, sin recurrir a la traducción espontánea.

Basándose en la teoría de la zona de desarrollo próximo, el autor de este modelo se refiere a la zona $i+1$ en la que los estudiantes son expuestos a mensajes con un grado de dificultad levemente superior al que ellos pueden producir. Con el fin de poder analizar las conexiones entre proceso evolutivo y el aprendizaje, resulta relevante determinar los niveles evolutivos de los niños. El primero se denomina nivel evolutivo real, refiriéndose al nivel de desarrollo de la psiquis de un niño, determinado como un resultado de algunos ciclos evolutivos que se han llevado a cabo (Vygotsky, 1979). El nivel que logra alcanzar el niño bajo la orientación de un adulto o de un compañero más capaz se denomina nivel de desarrollo potencial. De esta forma, Vygotski contribuye con la propuesta de una zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual consiste en “[. . .] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial [. . .] (p.133). Lo que se ubica hoy en el nivel real de desarrollo, constituirá mañana el nivel real de desarrollo. En otras palabras, “[. . .] lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” (p.134).

De este modo, Vygotsky otorgó un nuevo significado al concepto de inteligencia. En vez de medir la inteligencia con lo que niño puede hacer por sí mismo, este destacado creador sugirió que la inteligencia se midiera por lo que un niño pueda realizar con ayuda especializada, transformando lo adquirido interpersonalmente en conocimiento intrapersonal (Cameron, 2008, p. 7-8). Estas

concepciones permiten la búsqueda de textos y la aplicación de ejercicios apropiados para los estudiantes, dependiendo de su nivel de desarrollo.

Finalmente, se destaca la hipótesis del filtro afectivo, la cual tiene relación con las emociones que puedan facilitar y/o perjudicar el proceso de adquisición. Por lo tanto, el profesor debe proveer un clima con un filtro afectivo relativamente bajo (Ariza et al, 2002, p.183). Esta concepción es clave para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva, considerando que tal como lo plantea Antich (1988), ésta es una actividad analítica y sintética muy compleja debido a que no solo se deben percibir sonidos sino que además se deben reconocer los significados.

Como primera práctica comunicativa, se destaca el enfoque metodológico por competencias comunicativas FOCAL SKILLS (FS), particularmente por los currículos grupales y la enseñanza individualizada percibidos en sus 4 módulos (*Listening, Reading, Writing y Advanced*), como mínimo, los cuales proveen una estructura lógica y fundamentada, la cual permite que todos los estudiantes logren alcanzar los objetivos trazados a sus propios ritmos y dependiendo del desarrollo de sus competencias comunicativas. En forma particular, esta investigación hace uso de una adaptación del primer módulo que promueve este enfoque: el de comprensión auditiva, con el fin de brindarle a los principiantes un espacio de aprendizaje seguro, cómodo y agradable, en el que puede desarrollar su periodo de silencio con la tranquilidad necesaria y a su vez, salir de él con mayor seguridad, autoestima, motivación y más dominio de las habilidades.

Se promueve el empleo del material auténtico, el cual “[. . .] prove[e] una profundidad de interés y una variedad que no puede ser hallada ni en las mejores series de libros de estudio” (Hastings & Murphy, 2002, p.1). Mediante este material, se logra presentar a los estudiantes vivencias relevantes y experiencias lúdicas y culturales en todos los ámbitos del conocimiento. Los materiales auténticos no son solamente más interesantes y motivadores, sino que también “[abren] la escuela al entorno [. . .]” (González, 2000, p.197). “[. . .] el lenguaje de la televisión rompe con el aprendizaje repetitivo

de fórmulas, ceremonias y protocolos que estaban claramente marcados por los textos escolares” (Perceval, 1995, citado en (Global Language Education Services, 2010).

Para adquirir una lengua, los estudiantes no requieren la utilización de reglas gramaticales en forma consciente. De la misma forma, no requieren tampoco aplicaciones tediosas (Krashen, 1987, p. 6). “El *input* comprensible es el ingrediente necesario y crucial” (Krashen, 1988, p. 9). Las pruebas de diagnóstico, aplicadas primordialmente al inicio y al final del proceso, con el fin de no tensionar a los estudiantes, aseguran que los estudiantes hayan alcanzado un dominio intermedio de la competencia comunicativa en estudio antes de moverse al próximo módulo y fortalecer la próxima competencia comunicativa, según las etapas de la adquisición. El estudiante, por lo tanto, progresa, avanzando módulo por módulo, competencia por competencia, sin dejar de incentivar naturalmente el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas simultáneamente hasta lograr la adquisición. El enfoque natural (Krashen & Terrell, 1985), promovido por el enfoque metodológico por competencias comunicativas, constituye un soporte teórico significativo para la estrategia didáctica en estudio. En primer lugar, los estudiantes deben desarrollar sus competencias auditivas antes de poder producir. Por este motivo, se estimula el uso permanente de la lengua inglesa por parte del profesor. Por ser la adquisición de una lengua un proceso muy propio de la identidad del ser humano, la producción también debe emerger progresivamente, en etapas, partiendo por palabras aisladas hasta llegar a la emisión de oraciones. Se enfatiza la importancia del vocabulario, estableciendo que una lengua está constituida esencialmente por su léxico y la gramática cumple el rol de determinar la manera en que se utiliza el léxico para producir mensajes (Richards y Rodgers, 2001). Cada lección debe trazarse objetivos comunicacionales, es decir, los estudiantes deben tener la oportunidad de participar de actividades interactivas contextualizadas. A su vez, resulta de vital importancia crear un clima escolar con un filtro afectivo bajo, un ambiente tranquilo, libre de estrés, en el cual el estudiante se sienta cómodo, seguro y feliz. Todas estas condiciones facilitan la

adquisición de la lengua inglesa debido a que los estudiantes lidian con la lengua extranjera de la manera más natural posible (Richard-Amato, 2003, p.170).

El método Total Physical Response (TPR), de Asher (1974) también complementa la concepción teórica metodológica de esta propuesta. Al implementarlo, este método incorpora la comunicación verbal y no verbal entre los profesores y estudiantes, considerando que “[l]a acción y el habla se combinan en un clima informal y libre de estrés. La comprensión de los mensajes orales ocurre antes del habla a medida que el habla emerge naturalmente” (Richard-Amato, 2003, p.232). Los estudiantes escuchan al profesor, quien guía la interacción entre profesor y estudiante y en grupos. Durante la clase, el profesor da una instrucción, normalmente utilizando el imperativo, y los estudiantes responden oralmente y con gestos. “Los educando actúan con sus cuerpos así como también con sus mentes – en otras palabras, con su ser integral (p.158). Este método vela por el cumplimiento de ciertos principios básicos para iniciar y fortalecer el proceso de adquisición. Asher (1987) sostiene que la habilidad comprensión auditiva se debe desarrollar previo a la producción oral. En este contexto, los movimientos corporales juegan un rol primordial (citado en Solé, 1987).

De este enfoque natural y del método TPRS, surge el enfoque TPRS (cuentacuentos con gestos), el cual aporta significativamente al desarrollo de la habilidad comprensión auditiva debido a que combina la lengua con las acciones y la historia. Fue introducido por su autora, Blaine Ray en 1990, como una forma de motivar a sus estudiantes y ayudarlos a alcanzar el objetivo de comprender los mensajes orales. TPRS provee la práctica de la habilidad comprensión auditiva, previo a que los estudiantes puedan expresarse verbalmente. Su principal atractivo es que, al escuchar historias familiares, interesantes y que responden a sus necesidades, los estudiantes se motivan con facilidad para utilizar la expresión corporal con el fin de dramatizar las historias que van oyendo y de esta manera, decodificar los mensajes oídos (Curtain & Dalhberg, 2010; Ray & Seely, 2008). Este método ha resultado ser más eficiente que otros por el hecho que incorpora historias (Watson, 2009). Qtalk,

versión actualizada de SYMTALK, es otro método que permite el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva. En este caso particular, este objetivo se logra alcanzar a través de la asociación entre lo que se oye y las imágenes que se observan. En sus inicios, en el año 2004, fue diseñado e implementado por Maurice Hazan, destacado profesor multilingüe. De acuerdo al autor, este método se basa en el accionar neuromuscular del ser humano, que consiste en la acción de repetir un mensaje con el objetivo de codificar sonidos en una sinopsis, un dispositivo de almacenamiento en el cerebro. En este contexto educativo, el profesor es un facilitador, cuyo rol principal es desplegar las imágenes como un puzle en el pizarrón para que los estudiantes las codifiquen, asociándolas con su significado y su pronunciación. Como ocurre un procedimiento de repetición contextualizada, las palabras y sus asociaciones son almacenadas y los contenidos son adquiridos (Hazan, comunicación personal, 2010).

A través de los recursos visuales de carácter lúdico, los mensajes se hacen comprensibles y la retención de la información mejora. “Lo importante en la adquisición de segundas lenguas es mantener a los estudiantes comprometidos con el proceso. Lo importante es hacerlos sentir exitoso muy rápidamente (Hazan, 2010, en Miranda & Trecamán, 2010). Cuando la información es apreciada y es significativa, se mueve de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, donde permanece almacenada; el estudiante es capaz de comprender los sonidos, retener la información, asociar el vocabulario y crear oraciones. Posteriormente, el estudiante enfrenta una fase de recordatorio en la cual utiliza la información codificada y almacenada para producir sus propios mensajes en la lengua extranjera o segunda lengua (Hazan, comunicación personal, 2010).

Es posible concluir que los estudiantes adquieren la lengua extranjera a través de este método si el material es utilizado en forma muy natural, como un juego más que los desafía a comunicarse constantemente. La gramática es adquirida en forma totalmente implícita, lo cual contribuye a la naturalidad del método. “En las clases de inglés, los estudiantes no tienen que saber lo que es un

verbo o un sujeto [. . .]; no se necesita explicar la gramática y utilizar terminología gramatical para que los estudiantes entiendan (Hazan, comunicación personal, 2010). Los niños aprenden lo que cada imagen significa e intentan juntar las piezas correctamente. Por medio de ese ejercicio lúdico, se encuentran rápidamente creando oraciones y produciendo mensajes orales y escritos en forma fluida.

Estas prácticas pedagógicas cumplen a cabalidad con los principios teóricos y básicos de las prácticas comunicativas y con un proceso de enseñanza aprendizaje que permite la formación integral de los estudiantes. El estudiante, en su rol activo de participación, es el eslabón principal en el proceso de adquisición, y el profesor principalmente actúa como guía y facilitador. Se respetan los ritmos y estilos de aprendizaje, así como también los intereses y necesidades de los estudiantes. En concreto, se llevan a cabo, en el contexto escolar, actividades entretenidas e interesantes que están relacionadas a la realidad de los estudiantes.

Los juegos, los cuentos, las funciones de títeres, las canciones, los bailes, los videos, las actividades culturales facilitan, en primer instancia, el crecimiento del conocimiento del mundo de los estudiantes, lo cual desarrolla una mejor disposición a escuchar una más amplia variedad de textos orales. Mediante este proceso, aumenta el auto-estima, el nivel de concentración de los estudiantes, la capacidad de anticipar, de adivinar, de retener información y otorgarle un significado.

“La adquisición de la lengua requiere interacción en la comunicación natural en la segunda lengua o lengua extranjera, en la cual los hablantes se preocupan de los mensajes que están transmitiendo y los que están descifrando, y no así con la estructura de las oraciones” (Krashen, 1988, p.1) Es un hecho que estos métodos demuestran una preocupación constante por el bienestar y progreso de los estudiantes y del profesor, lo cual pone en evidencia un profundo sentido de humanidad.

1.6. El juego como procedimiento metodológico para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa

“Los órganos auditivos y fonatorios de los niños, especialmente la lengua y los labios, tienen mucha flexibilidad para escuchar y reproducir los sonidos de la lengua extranjera, por lo que son muy moldeables [. . .]. Poseen una gran capacidad imitativa y su memoria, sobre todo la involuntaria, se encuentra en pleno desarrollo” (Antich, 1988, p.36). A su vez, con mucha facilidad, se comprometen con situaciones tanto reales como imaginarias. Los niños poseen motivación intrínseca, se liberan rápidamente de toda inhibición y se desenvuelven con éxito en actividades tales como dramatizaciones, juegos, y canciones. Por este motivo, se sugiere utilizar todos los procedimientos y actividades que puedan desarrollar la habilidad comprensión auditiva y la expresión oral en contextos naturales. “En el nivel primario, [las clases] deben llevar el mayor énfasis en el aspecto oral, a fin de aprovechar y canalizar las capacidades auditivas, orales y expresivas infantiles. Las temáticas deben ser naturales y sencillas y estar relacionadas con las experiencias infantiles. “No es necesario, ni siquiera recomendable, que se siga una proyección gramatical estricta, puesto que esto afectaría la naturalidad de las situaciones, cuya limitación debe modificar solamente en la brevedad y sencillez” (p.37).

En el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en estudiantes de educación primaria, el juego se revela como un procedimiento metodológico óptimo, que mediante su naturalidad, permite que se logren los objetivos propuestos, pues al combinar la entretención y las normas, las actividades recreativas producen una tensión placentera y [múltiples] desafíos (Ur, 1996, p.281) y tributa a la creación de un clima escolar agradable, alegre, motivador y entretenido, primordial tanto para el estudiante como para el profesor (Krashen, 1982; Oxford, 1990; Jones, 2000; Ariza et al, 2002; Hastings, 2007; Richard-Amato, 2003; Chamot, 2005; y Cameron, 2008). “Personalmente, creo que el uso de los juegos para aprender inglés es muy útil. Atrae a los estudiantes que no están interesados en las salas de clases de inglés. Crea un ambiente más lúdico, más relajado y libre ya que no causa fatiga [. . .]” (estudiante, 2013, citado en Yilorm, 2015, p. 15).

Los diccionarios definen el juego como una actividad que se lleva a cabo con el objetivo de “divertirse, recrearse, entretenerse, generalmente siguiendo ciertas reglas” (Martínez, 2013, p.3). No obstante, desde el punto de vista psicológico y social, el juego no solo entretiene sino que además constituye una actividad necesaria para lograr el bienestar personal (Ídem, p.3). La dinámica del juego requiere un alto nivel de concentración y por ende, una desconexión con la realidad, lo cual permite un estado de relajación significativo y una baja notable de los filtros afectivos. “El juego es fuente de gozo, ya que en él [se encuentra la] satisfacción más cumplida, una exigencia imperiosa de la naturaleza y una necesidad profunda del espíritu” (Calero, 2008, p.37).

Según Yilorm (2015), los estudiantes de educación primaria demuestran mucho entusiasmo por el aprendizaje, son flexibles ante las innovaciones metodológicas y muestran actitudes positivas y abiertas hacia la vida y los contextos educativos. Jugar, compartir e interactuar son las actividades que los estudiantes prefieren, lo que demuestra que no solo disfrutan las experiencias naturales, sino que también valoran los momentos especiales en los que aprenden mediante el juego.

De acuerdo a Gros (2007), “[e]l aprendizaje basado en los juegos se ha considerado como un medio efectivo para ayudar a los estudiantes a construir conocimientos” (citado en Reinoso, Cruz, Prado, Blanco y Diez, s/f, p.1). A su vez, Adcock (2008), Gros, (2007), Pivec y Dziabenko (2004), coinciden en que el juego permite la construcción del conocimiento pero también su asimilación a través de la prueba y el error (citado en Gros, 2007). De este modo, una de las estrategias didácticas que más promueve el aprendizaje significativo es el juego, destinado en mayor grado a los niveles preescolar y escolar (Ramírez, Falla y Chacón (s/f), debido al desarrollo de la psiquis de los estudiantes.

Por su parte, Sánchez y Suñé (2015, p.1) hacen referencia a los autores Kiili, De Freitas, Lanab y Lairnema (2012) y Westera, Nadolski, Hummel y Wopereis (2008) y afirman que éstos han sostenido que los juegos crean los espacios para que los estudiantes activos y con buena disposición logren desarrollar una mejor capacidad para aprender, la cual se basa en la indagación, comprobación,

competición y colaboración. En este proceso se genera una capacidad de visualización y creatividad así como una mejora a la hora de afrontar los retos.

Desde el punto de vista pedagógico, los juegos constituyen un procedimiento metodológico viable y efectivo para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa, debido a que contribuyen, en opinión de las autoras, (Yilorm y Acosta, 2015) con las siguientes aportaciones al proceso pedagógico:

- El juego es una actividad absolutamente natural y, por lo tanto, significativa para los niños. “En la más tierna edad, la actividad fundamental del niño consiste en jugar, [es la actividad] que más le atrae y absorbe su interés” (Makarenko, 1981, p.36). De esta forma, mediante los juegos, incrementa la motivación de los estudiantes por intentar comprender lo que los demás están diciendo, lo que ofrece a los alumnos recursos básicos para el desarrollo de su personalidad.
- Se mejora la disciplina debido a que “[l]os juegos tienen reglas. Los juegos tienen metas, que proporcionan motivación. Los juegos tienen consecuencias y retroalimentación, lo que permite aprender. Los juegos obligan a resolver problemas y encienden la creatividad” (Prensky, 2007, p.106 en Pastor, 2010). Para implementar juegos en el aula, se requiere un plan de disciplina sólido. A diferencia de lo que se podría creer, los estudiantes entienden, valoran y agradecen la presencia de reglas y límites (Yilorm, 2015), lo cual favorece el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva. “Las actividades de convivencia escolar nos ayudaron a prestar atención. Por lo tanto, nuestra clase fue más organizada y efectiva” (estudiante, 2013, citado en Yilorm, 2015).
- Mejora la comunicación, particularmente el momento inicial cuando se ha de escuchar un mensaje oral enviado. Cabe mencionar que “[s]ólo el juego es capaz de liberar y de valorar el repertorio de los códigos de comunicación (del gestual al motor, sonoro, oral, simbólico) (Frabboni, 1998, p.104). Esta ventaja permite que los procesos que intervienen en la comprensión auditiva,

tales como la percepción, la identificación, la decodificación, el establecimiento de relaciones y la comprensión, según Antich (1988), se lleven a cabo eficazmente.

- Se potencia el trabajo en equipo. Las reglas de los juegos permiten que los participantes desarrollen un espíritu grupal de carácter ético. “La necesidad de respetar los derechos de los demás y hacer valer los propios dará como resultado una relación armoniosa y productiva (Martínez, 2013, p.8). Esta condición favorece las relaciones entre los diferentes miembros del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales deben demostrar capacidad para escucharse los unos a los otros. Tal como lo menciona Pulido (2005), estas relaciones pueden ser profesor-grupo curso, profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-grupo.
- Promueve el desarrollo del sentido del humor. Los estudiantes se involucran, se entusiasman y sonríen. La mayoría de las investigaciones relacionadas con el uso del humor en las aulas donde se enseñan segundas lenguas, sostienen que el humor es un elemento importante para crear un medio ambiente conducente al aprendizaje. Se percibe que el humor disminuye la ansiedad, la tensión, promueve la cercanía del profesor y el interés aumenta notoriamente (Askildson, s/f, p.11). “Favorecer desde la escuela una actitud lúdica ayuda a los individuos a seguir siendo durante toda su vida personas más creativas, más tolerantes y más libres; y por lo tanto, también felices” (Bernabeu & Goldstein, 2009, p.56).
- Mejoran las relaciones en el aula. Al analizar el rol del juego en el hogar y en el aula, Martínez (2013) sostiene que a pesar de que las sociedades actuales están fuertemente caracterizadas por el individualismo, la ambición, y el consumismo, es necesario seguir el pensamiento del filósofo venezolano Simón Rodríguez, quien hace referencia a la razón del por qué los hombres están en este mundo: para colaborar uno con el otro, no para destruirse.

- Invita a los padres a participar más activamente de las actividades del aula, permitiendo, así, que se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. Es menester recordar que “[d]esde una concepción filosófica materialista dialéctica, [. . .] la familia tiene una importante misión de reproducción social porque juega un insustituible papel de transmisión entre lo social y lo personal” (Castro, 2004, p. 16).
- Fortalece el bienestar del profesor. Cabe recordar que según lo establecido por Pulido (2005, p.23), “[. . .] existe la tendencia a sobrevalorar el papel del maestro o del estudiante en el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa, [cuando] lo óptimo [sería] considerar las funciones de ambos en unidad y armonía”, y en correspondencia emplear adecuadamente métodos que tributen a ese proceso.
- Permite una rápida y eficiente incorporación del amor y de la felicidad al proceso de enseñanza aprendizaje. Según Turner y Pita (2004, p.6), la necesidad primordial de un niño es recibir afecto. Es recibir “la ternura que el Che pedía que no se perdiera jamás”. “El niño necesita sentirse querido” (idem, p.37).

Es necesario también planificar las actividades de juegos, seleccionando aquellos que aseguran un desarrollo sistemático y continuo de las habilidades y capacidades que el proceso exige (Testa, A. 1997, citado en Concepción, 2004, p. 47). En el caso de la habilidad comprensión auditiva, los juegos que se seleccionen deben responder a los mecanismos que intervienen en la comprensión auditiva y en los factores que la afectan. Según Antich (1988), éstos constituyen: las señales informativas tales como la entonación y el oído fonemático, los mecanismos de anticipación, en los que se encuentran el pronóstico o la organización, y la memoria. Se sugiere diseñar e implementar juegos que desarrollen tanto la memoria inmediata, la cual permite la comprensión de la información durante la percepción, como también la memoria mediata, la cual conserva la información. A su vez,

es importante considerar juegos que desarrollen la memoria operativa con el fin de que los estudiantes logren identificar lo escuchado.

Finalmente, se sugiere considerar las siguientes concepciones para que este procedimiento metodológico sea viable y efectivo en el momento de desarrollar la habilidad comprensión auditiva:

- Redefinición del rol del maestro, quien debe organizar la ejercitación auditiva de manera que cada estudiante tenga un rol protagónico y se sienta motivado y busque creativamente el conocimiento al ritmo que le corresponda (Silvestre & Zilberstein, 2003).
- El escolar es un producto de la sociedad y de las vivencias históricas. Por lo tanto, su desarrollo depende de la cultura que posee el grupo con el cual se relaciona y de las relaciones sociales. Los estudiantes trabajan con el otro. Desarrollan las competencias sociales tales como ayudar, tolerar y respetar a los demás (Rico, 2003, p.43). El lenguaje y los juegos comparten concepciones que permiten fortalecerse los unos a los otros: ambos requieren turnos de habla, con el fin de escuchar adecuadamente al otro y ambos fortalecen la cooperación mutua (Cook, 2000).
- Se promueve el desarrollo integral de la personalidad del escolar, uniendo la dimensión cognitiva con la afectiva y valorativo. El estudiante aprende a conocer, a hacer, a convivir y a ser, principalmente a través del aprendizaje vivencial (Reinoso, Ballester, González, Torres, y Ribot, 2013, p. 9 y 11). Se espera que mediante los juegos, los estudiantes amplíen su conocimiento pre-existente, su dominio del léxico, logren desarrollar estrategias para predecir, adivinar, identificar ideas generales y/o específicas e inferir, entre otras acciones. No obstante, también existe la expectativa de que formen valores y amplíen su cultura general.
- Se estimula la organización de situaciones comunicativas de aprendizaje provenientes de problemas reales y significativos para los estudiantes, con el fin de motivarlos y que amplíen su zona de desarrollo próximo (Pulido, 2005, p.71).

- Se potencia el tránsito gradual y progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación. En una educación desarrolladora, se va guiando, estimulando, “[. . .] ampliando continuamente los límites de la zona de desarrollo potencial y los progresivos niveles de desarrollo del sujeto” (Reinoso et al, 2013, p.11).
- El aprendizaje se convierte en el proceso de apropiación de la cultura, el cual es entendido como un proceso de producción y reproducción de los conocimientos bajo la orientación y la interacción (Rico, 2003, p.7-8).
- Se promueve la preparación de los estudiantes para los nuevos tiempos de civilización científico-tecnológica, con el fin de que sean creadores e innovadores en los ámbitos de: conocer, hacer, convivir, y ser (Castellanos et al, 2002).

Las innovaciones metodológicas que se apliquen en las escuelas mediante los juegos y la focalización en la habilidad comprensión auditiva requieren desarrollar un nuevo proceso de enseñanza aprendizaje que esté dispuesto no solo a seguir perfeccionándose en su área para comprender los cambios educacionales, sino también a llevar a cabo cambios significativos en la metodología de trabajo y de evaluación, en la preparación del material didáctico, en la conducción de la convivencia escolar, y en el uso de estrategias motivacionales.

Conclusiones parciales del capítulo 1

Con el fin de responder satisfactoriamente a las demandas de la globalización, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en Chile tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de las escuelas públicas, para lo cual se orienta la implementación del enfoque comunicativo y el desarrollo integral de las cuatro habilidades comunicativas

La condición de pobreza que trae consigo la economía de libre mercado en Chile ha impactado el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en los estudiantes afectados, pudiéndose manifestar en ellos trastornos afectivos conductuales y alteraciones físicas en el

cerebro. A esta realidad se suma el hecho de que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en la educación básica de escuelas públicas con estudiantes con situación de desarrollo crítica se ha focalizado en la instrucción mediante la implementación de métodos tradicionales. Consecuentemente, estos estudiantes no pueden comunicarse en la lengua extranjera.

Desarrollar prioritariamente la habilidad comprensión auditiva constituye una necesidad, por el rol esencial que ésta posee en todo proceso de comunicación. Ante esta afirmación, los juegos, los cuales son promovidos por las prácticas comunicativas, centradas en la comunicación genuina entre los individuos, son procedimientos metodológicos viables y efectivos para la formación de la habilidad que se estudia, pues permiten el desarrollo de los diferentes procesos que intervienen en la comprensión auditiva y además, desarrollan la formación integral de los estudiantes.





CAPITULO 2

**ESTUDIO DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA HABILIDAD
COMPRESIÓN AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE SEXTO BÁSICO DE
LA ESCUELA ANGACHILLA EN VALDIVIA, CHILE**

CAPÍTULO 2. ESTUDIO DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA HABILIDAD COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE SEXTO BÁSICO DE LA ESCUELA ANGACHILLA EN VALDIVIA, CHILE

“Nunca nos toman en cuenta por ser de una población.
Sea como sea, queremos buena educación”.

Ángel Pradel (2015).

En este capítulo, se describe la situación social de desarrollo de una población escolar impactada por la pobreza, condición que los muestra en desventaja en comparación con los demás estudiantes, en lo que respecta el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.

Se define y operacionaliza la variable fundamental del estudio y se presentan sus dimensiones e indicadores, validados mediante datos obtenidos empíricamente. Se describe la metodología utilizada: la investigación acción participativa y los resultados de los instrumentos empleados para la recogida de datos. Finalmente, se caracteriza críticamente el plan de estudio de los estudiantes de sexto básico de las escuelas públicas chilenas, con el fin de identificar las necesidades y deficiencias de la realidad en estudio.

2.1 Situación social de desarrollo de los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile

Para describir la situación social de desarrollo de los estudiantes en estudio, se realizó un análisis de los siguientes documentos: Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, emitido por el Departamento Administrativo de Educación Municipal de Valdivia (2015) y el Proyecto Educativo de la escuela Angachilla.

Según el plan anual de desarrollo educativo municipal (PADEM) de Valdivia (2015), la escuela Angachilla posee un índice de vulnerabilidad económica (IVE) de 88,7%, en comparación con las demás escuelas que agrupan a los estudiantes con una situación social de desarrollo crítica

(Departamento Administrativo de Educación Municipal de Valdivia, 2015). Esta escuela representa el espacio escolar que reúne la mayor cantidad de estudiantes con necesidades personales y académicas en la zona urbana de la ciudad de Valdivia.

En vista de que el objetivo principal del estudio diagnóstico es medir el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de los estudiantes, resultó necesario seleccionar sujetos que estuvieran iniciando el desarrollo de la competencia comunicativa, a tal efecto se decidió trabajar con los 22 estudiantes de sexto básico (entre 12 y 14 años), quienes en su totalidad habían cursado el 5to básico con 45 minutos de inglés a la semana y presentaban un dominio de la lengua inglesa similar.

La escuela Angachilla está ubicada en un barrio marginal de la ciudad de Valdivia, en el Sur de Chile.

Los resultados del Sistema de Medición y la Calidad del Aprendizaje (SIMCE) indican que la mayoría de las familias de la escuela han declarado tener un nivel de escolaridad muy bajo y un ingreso del hogar que no permite a las familias vivir dignamente. A pesar de los financiamientos que se le han otorgado a través de la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), la cual permite otorgar un financiamiento más alto a las escuelas con estudiantes más vulnerables, se observan vidrios quebrados, puertas y pizarrones en mal estado, goteras, temperatura ambiental húmeda y helada, condiciones acústicas limitadas, entre otras condiciones físicas. Adicionalmente, los profesores no cuentan con todo el material didáctico de apoyo necesario para mejorar la instrucción y el desarrollo de los estudiantes. Se concluye que la escuela no cumple a cabalidad con las condiciones ambientales requeridas para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.

En las familias, se percibe un alto nivel de disfuncionalidad y movimiento de un hogar a otro, violencia intrafamiliar, familiares presos, alcoholismo, hacinamiento, vida callejera nocturna, hambruna, consumo de marihuana y/o pasta base, estados anímicos depresivos, y/o abandono. Cabe señalar que un 80% de los estudiantes está bajo la tutela de un hogar.

A continuación se observa como las experiencias extremas que viven los estudiantes desarrollan en ellos trastornos afectivos conductuales que se manifiestan en el aula mediante incidentes críticos:

Vivencias extremas	Incidentes críticos en el aula
El escolar fue baleado en el barrio.	El escolar golpea a sus compañeros y a su profesor.
El escolar participa de riñas callejeras y es detenido durante el horario de escuela.	El escolar se va al baño de los niños de educación primaria.
El escolar comparte su cama con un pariente adulto, el cual convive con su pareja.	El escolar responde agresivamente durante la clase.
El escolar bebe alcohol y consume drogas.	El escolar camina por el aula desorientado.
El escolar fue sexualmente abusado por un familiar.	El estudiante lanza su feca a los compañeros durante la clase.
El escolar deambula por la calle a las 2 de la mañana.	El escolar tiene la mirada perdida y no presta atención.
El escolar siente hambre y frío por falta de recursos.	El escolar no puede concentrarse y no comprende los contenidos.
El escolar es golpeado por sus padres alcohólicos.	El escolar insulta a sus compañeros, a los profesores y a las autoridades.
El escolar trabaja durante 12 horas pintando una casa.	El escolar se muestra enfermo y no logra concentrarse.
El escolar presencia el suicidio de su madre durante la madrugada.	El escolar tiene relaciones sexuales en la escuela.

Un primer cuestionario, aplicado para caracterizar la población en estudio, revela que 13 de estos escolares han asistido a la Escuela Angachilla desde la edad preescolar, mientras que los otros 9 han asistido en promedio a dos escuelas públicas. Esto implica que la población ha convivido siempre en escuelas con un IVE significativo.

Diez estudiantes investigados se encuentran en los programas de Chile Solidario, como es el caso del Programa Puente, programa de gobierno que presta ayuda a las personas y/o familias vulnerables; consiste en una asignación de beneficios y de protección social y está en particular destinado a las personas que viven en la pobreza extrema (Ministerio de Desarrollo Social, 2015), lo cual corrobora el nivel de vulnerabilidad social o pobreza en el que viven los escolares.

En el grupo hay varios casos de estudiantes que se encuentran en el Proyecto de Integración Escolar (PIE), el cual clasifica a los estudiantes en tres secciones: estudiantes permanentes, estudiantes transitorios y estudiantes con problemas de aprendizaje. Los permanentes son estudiantes que poseen una deficiencia intelectual leve. No obstante, es muy difícil que su problema se pueda solucionar. En el grupo de los transitorios se encuentran los estudiantes que son limítrofes, tienen bajo rendimiento intelectual pero su capacidad de superar las dificultades puede otorgarles el alta. Aquí se encuentran los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje (TEA). El tercer grupo está compuesto por estudiantes que poseen trastornos de aprendizaje leves y comunes (profesora jefe, comunicación personal, 2012).

Las condiciones sociales y físicas han impactado notoriamente el aprendizaje de los niños. De los 22 estudiantes investigados, 7 son parte de este proyecto, tres han sido diagnosticados como permanentes, tres estudiantes son limítrofes y por lo tanto transitorios, y 1 estudiante aún no ha sido diagnosticado. En lo que respecta al resto de los estudiantes, resulta necesario mencionar que es muy frecuente detectar problemas de aprendizaje que no necesariamente son derivados a los proyectos de integración escolar porque se presentan en menor grado.

Cognitivamente, estos estudiantes demuestran serios problemas de concentración y de comprensión. No poseen un estilo de vida sano ni gozan de bienestar personal. Esto refleja que su educación emocional no ha sido desarrollada normalmente. Su principal característica es que no poseen una buena autoestima ni un buen nivel de motivación. Tampoco tienen aspiraciones que justifiquen su diario vivir. Presentan serias dificultades en términos de convivencia debido a que adherirse a las normas de la escuela representa para ellos una actividad poco significativa y totalmente descontextualizada.

La labor de la escuela en este aspecto ha sido fundamental. El cuerpo directivo y docente se ha preocupado no solo de educar a los estudiantes en el establecimiento, sino que también ha hecho

un trabajo profundo para resguardar su integridad física y mental, interviniendo incluso en el tribunal de familia para que se les retiren de la casa y se ubiquen en hogares cuando ha sido necesario. Se resuelven dificultades de índole intelectual por medio de proyectos, los problemas de autoestima se tratan con la ayuda del equipo psicosocial, las agresiones físicas y verbales se manejan a través del trabajo preventivo, los problemas de drogas mediante un plan que funciona permanentemente y la falta de afecto con la entrega de cariño y disciplina. Asumir responsabilidades y roles de este tipo ha causado “un desgaste enorme” en el cuerpo docente, afirma el Director (comunicación personal, 2013).

Se concluye que los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile requieren una transformación profunda en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, que pueda responder ante todo, a sus necesidades educativas especiales producto de su situación social de desarrollo.

2.2. Definición y operacionalización de la variable fundamental. Dimensiones e indicadores para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica con situación social de desarrollo crítica

Según la opinión de muchos especialistas, con la que coincide la autora, la comprensión auditiva reviste vital importancia para el desarrollo de las habilidades orales en su conjunto, en tanto, considera que, de forma general, para poder producir enunciados correctamente estructurados en la lengua extranjera, es necesario formar primero, los hábitos y habilidades que le permitan al que aprende adquirir el vocabulario suficiente, contextualizado a diversas situaciones comunicativas, así como reconocer, reproducir y fijar los patrones de pronunciación, ritmo y entonación de la lengua meta. Sucede que es muy difícil producir un sonido, palabra, frase u oración de forma acertada, si estos no se han escuchado previamente.

Tomando como referencia el análisis teórico conceptual desarrollado en el primer capítulo de este informe, la autora se acercó a una definición de la variable (ver Anexo 1), que le permitió diagnosticar y caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela definida como campo de la investigación. De esta forma, se define el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en lengua inglesa como el proceso de percibir, decodificar e interpretar mensajes orales simples, claros y contextualizados en la lengua inglesa, y demostrar su asimilación de manera cordial y creadora, en correspondencia con el contexto cultural, las características psicológicas de la edad escolar y la situación social de desarrollo que presentan los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla.

A partir de esta definición se reconocen las tres dimensiones declaradas en el estudio: la cognitiva, la afectivo-motivacional y la comportamental, con sus respectivos indicadores.

➤ Dimensión cognitiva: se refiere a la apropiación de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa mediante la expansión del conocimiento del mundo, el dominio del léxico relacionado con temáticas simples del diario vivir, la predicción de los mensajes que pueden llegar a ser emitidos, la capacidad de adivinar lo que una palabra o frase puede significar, la identificación de las ideas generales de los mensajes orales y las inferencias de los estados de ánimo de los hablantes.

La cognición constituye una esfera de la actividad psíquica, es un proceso gradual que permite penetrar en la esencia de los objetos y fenómenos desde las formas simples hasta las más complejas mediante los procesos psíquicos: senso-percepción, memoria, imaginación y pensamiento. Estos tienen un carácter sistémico, están relacionados entre sí; es un proceso en el que está implícita la relación pensamiento-lenguaje-realidad. Los indicadores que evalúan el desarrollo de esta dimensión son los siguientes:

- Conocimiento del mundo, especialmente acerca de los pueblos y sus culturales.
- Comprensión del léxico relacionado con temáticas simples del diario vivir.

- Predicción de los mensajes que pueden llegar a ser emitidos.
- Adivinar lo que una palabra o frase puede significar.
- Identificación de las ideas generales de los mensajes orales.
- Inferencias de los estados de ánimo de los hablantes.

➤ Dimensión afectivo-motivacional: se refiere al desarrollo de actitudes de vida y motivaciones que se manifiestan por medio de la buena disposición para trabajar, del interés y entusiasmo por lo que se está aprendiendo, de la apreciación de los logros, y de la valoración de la lengua inglesa como herramienta de comunicación, lo cual permite mostrar alegría y satisfacción ante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa. Expresa el nivel de emotividad y sensibilidad que alcanzan los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, lo que los hace establecer relaciones afables y cordiales que favorecen el desarrollo de este proceso. Hay una relación estrecha entre el nivel de desarrollo afectivo y el aprendizaje, pues le permite al hombre reflejar las relaciones que establece con la realidad de acuerdo a las necesidades de su personalidad. Entre los estados afectivos, los tipos fundamentales son: las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y los estados de tensión. Entre los indicadores definidos que miden el desarrollo de esta dimensión:

- Actitud positiva ante el aprendizaje de la lengua extranjera en la escuela.
- Manifestación de interés y curiosidad por el aprendizaje de la lengua inglesa y su cultura.
- Expresión de alegría ante los logros obtenidos en las actividades realizadas.
- Reconocimiento de la lengua inglesa como una herramienta de comunicación válida y efectiva.

➤ Dimensión comportamental: se refiere a las manifestaciones conductuales de los estudiantes que denotan la asunción de las normas de convivencia escolar y la aceptación de un ambiente amistoso, agradable y seguro, como requisito básico para llevar a cabo un proceso de

enseñanza aprendizaje eficiente, toda vez que van incorporando el conocimiento y la afectividad hacia la enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa. Entre los indicadores de esta dimensión:

- Respeto al plan de convivencia escolar acordado por el grupo.
- Contribución a crear un ambiente amistoso, agradable y seguro en el aula.
- Actuación responsable en el desarrollo de las actividades conforme a las normas de comportamiento en la escuela y comunidad valdiviana.

Con el fin de evaluar el grado en el que se expresan estos indicadores, la autora determinó los criterios de cada indicador de acuerdo a niveles de logro alto, medio y bajo. Esto con el fin de poder concretar un diagnóstico adecuado que caracterice el contexto educativo estudiado.

Esta construcción teórica y metodológica para la realización del estudio diagnóstico, fue validada mediante la consulta a un grupo de profesores especialistas y con experiencia en la enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, (Ver anexo 2). El grupo focal se reconoce como “[. . .] una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semi-estructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Escobar y Bonilla, s/f, p.51). Se seleccionó esta técnica porque su naturaleza acogedora crea el espacio requerido para que los participantes, en este caso, un grupo de 10 profesores especialistas en el área, debatan abierta y cordialmente acerca de una temática y realicen sus aportaciones como un colectivo de expertos. Las preguntas semi-estructuradas, por su lado, permiten que la conversación se realice de manera fluida y ordenada a la vez, de acuerdo a las inquietudes y planteamientos del investigador.

Los criterios de los consultados giraron en torno a los siguientes planteamientos:

- La totalidad de los expertos consultados debatieron acerca de la importancia de la variable fundamental de la investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en las escuelas públicas chilenas. Todos coincidieron, en primer lugar, que es de suma importancia y

necesidad realizar transformaciones profundas en el proceso de enseñanza aprendizaje del subsector de inglés en el contexto educativo que se estudia, considerando que los estudiantes de escuelas públicas con desventaja social son los afectados social y académicamente. A su vez, se valoró la preocupación de la investigadora por el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva, acordándose como grupo que es, sin duda, una habilidad esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, por cuanto constituye la primera vía de comunicación cuando el estudiante entra al aula de inglés. Sí se recomienda no aislar las demás habilidades, sino más bien complementarlas, manteniendo siempre el carácter rector de la habilidad en estudio.

- Se destaca en forma especial los aportes del Dr. Hastings, creador del enfoque por competencias comunicativas FOCAL SKILLS, quien afirmó que la habilidad comprensión auditiva es la primera habilidad que se desarrolla en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en un contexto natural. Puede ser desarrollada sin depender de las otras habilidades de la lengua y ser utilizada como una herramienta que desarrolla la habilidad comprensión lectora, la habilidad expresión escrita y la habilidad expresión oral.
- Se concuerda que las fortalezas en el estudio de la variable están en su focalización al tratamiento de la problemática en situaciones contextualizadas; en la necesidad de crear un ambiente escolar adecuado para que los estudiantes desarrollen esta habilidad considerada por muchos como la más difícil de adquirir y la más compleja de medir; en que las dimensiones no se limitan a lo cognitivo como suele ocurrir en la teoría y en la práctica; en la incorporación del interés y curiosidad no solamente por la lengua inglesa sino también por la cultura; se hace hincapié en la importancia de incluir la labor del profesor en la definición de la variable al determinar que los mensajes deben ser emitidos en forma clara, precisa y contextualizada.

- A su vez, las limitaciones apuntan a las dificultades para evaluar la habilidad comprensión auditiva, pues depende de muchos factores internos y externos tales como el grado de comodidad y confianza del estudiante para afirmar con certeza si ha comprendido o no los mensajes enviados.
- Las sugerencias, recomendaciones, señalamientos y advertencias que fueron entregadas a la investigadora están relacionadas con la redacción, la selección de léxico, y el orden de los indicadores. Se sugiere, a su vez, que se mencione como se va a medir la variable y se deja establecida la importancia de evaluarla a través de algún examen internacional, como por ejemplo, American Council on the Teaching of English of Foreign Languages (ACTFL) o bien la Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Otra sugerencia significativa fue invitar a reflexionar acerca de la incorporación de la habilidad expresión oral en la dimensión cognitiva, con el fin de asegurarse que puede ser incluida dentro de una variable que se denomina habilidad comprensión auditiva. Finalmente, se sugiere incorporar más y variadas actividades que permitan evaluar el progreso de la habilidad dentro del aula. Las sugerencias que se consideraron pertinentes fueron tomadas en cuenta para mejorar la operacionalización de la variable fundamental que se presenta.

2.3. Metodología para el estudio diagnóstico del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica con situación social de desarrollo crítica

Para el estudio diagnóstico, la investigadora realizó una investigación acción participativa. Nunan (1992) se refiere a las etapas que sigue esta metodología, donde el proyecto se convierte en un ciclo que Kemmis y McTaggart denominan action research spiral (citado en Nunan, 1992, p.18) y que consiste en reflexionar, volver atrás y profundizar la inquietud inicial. Este autor (1992, p.19) sugiere al investigador seguir las siguientes seis etapas para llevar a cabo su estudio y mantenerse permanentemente informado y actualizado acerca de los acontecimientos y el curso de la acción. La

primera etapa se denomina *iniciación*, y consiste en detectar el problema en la sala de clases. En esta instancia, el profesor se cuestiona acerca del quehacer educativo. La segunda etapa se denomina *investigación preliminar*, en la cual el investigador debe recoger datos a través de la observación y de la interacción en el aula. La tercera etapa es llamada *hipótesis*, que se formula después de haber revisado los datos recolectados inicialmente. La etapa cuatro es la *intervención* durante la cual el profesor pone en práctica una serie de estrategias que podrían eventualmente resolver el problema de origen. La etapa cinco de *evaluación* consiste en examinar y determinar el estado de la investigación. En la etapa sexta de *diseminación*, se espera que el profesor-investigador propague sus resultados y contribuciones a la comunidad escolar a través de talleres, presentaciones en congresos, publicaciones, entre otras vías. De esta manera, se completan las cuatro fases de la investigación-acción propuesta por Kemmis (1989, citado en Latorre, 2005) de planificar, accionar, observar y reflexionar.

Predomina una amplia variedad de instrumentos en esta investigación, es decir, se utilizó el enfoque de triangulación, el cual permite que se profundice y se amplíe el análisis de los resultados (Yin, 2003; Mills et al, 2010), y de esta manera, lograr una investigación más confiable. “Cualquier conclusión en un estudio [. . .] tiene más probabilidades de ser conveniente si está basado en diversas fuentes de información” (Mills, 2010, p.742). Para el estudio de los resultados en la etapa de diagnóstico, se tomaron pruebas de diagnóstico, se llevó a cabo un proceso de observación, se completaron las bitácoras y se aplicaron cuestionarios a los estudiantes.

A continuación, se exponen los resultados de acuerdo a las dimensiones y los indicadores de esta investigación:

Dimensión 1: Con el fin de medir el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes de 6to grado de la escuela Angachilla, Valdivia, la autora, en calidad de examinadora internacional de la Universidad de Cambridge, dictaminó, como prueba de diagnóstico, la aplicación de una adaptación

de la prueba YLE (Young Learners Examination), diseñada y validada por la misma universidad, que es el examen internacional que evalúa la competencia comunicativa de las lenguas en los niños. Este examen se caracteriza por proveer a los estudiantes un espacio cómodo y agradable para llevar a cabo los ejercicios. Consta de una primera parte en la que el entrevistador se propone, a través de preguntas simples y cotidianas y de un trato cordial, bajar los posibles niveles de ansiedad que el examen pueda ocasionar. El entrevistador se propone además emitir mensajes comprensibles mediante un lenguaje claro y preciso, láminas de colores, gestualidad y preguntas de respaldo para clarificar lo que no se comprenda.

Todas las actividades son contextualizadas y de interés para los estudiantes y fueron diseñadas acorde a la edad. El examen tiene una amplia variedad de ejercicios, lo cual implica que existe una preocupación por los tiempos de concentración por parte del niño y una intención de considerar los diferentes estilos de aprendizaje. El grado de dificultad fluctúa desde lo más simple a lo más complejo. Las actividades tienen un propósito comunicativo, por lo tanto, lo que prima es la comprensión y no así el uso correcto de las estructuras gramaticales.

Por tratarse éste de un grupo con estudiantes principiantes en el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua inglesa, se seleccionó específicamente el nivel 1 denominado Starter (ver Anexo 3). El examen consistió en la toma de una evaluación oral que contempla en su rúbrica tres dimensiones lingüísticas relevantes con indicadores en nivel alto, medio y bajo: la comprensión auditiva y la interacción que tiene relación con la habilidad de comprender las instrucciones y preguntas con distintos niveles de ayuda, que el examinador provee disminuyendo la velocidad del habla, repitiendo preguntas y utilizando preguntas de apoyo que clarifiquen las que no sean comprendidas (Cambridge English Language Exam, 2015); la producción oral de palabras y frases, la cual se refiere a la habilidad de emitir mensajes orales de una o más palabras en forma adecuada; y la pronunciación cuyo indicador constituye la emisión de mensajes que sean comprendidos por el

examinador en un contexto de evaluación, sin mayor grado de dificultad. El examen cuenta de 9 puntos, 3 puntos para cada dimensión. El nivel alto equivale a 3 puntos, el nivel medio a 2 puntos y el nivel bajo a 1 punto, otorgándole así el mismo valor e importancia a las tres dimensiones lingüísticas evaluadas. La profesora-investigadora se concentró en medir el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva y prestó atención, de manera extraordinaria, a la capacidad de responder las preguntas comprensiblemente.

Según los resultados que esta prueba de diagnóstico arrojó, la autora determina que, en su totalidad, los estudiantes no comprenden mensajes básicos, claros, precisos y contextualizados en la lengua inglesa. Una cantidad mínima de estudiantes, es decir 6 estudiantes, logran comprender solo algunas de las instrucciones y requieren de un nivel de apoyo significativo. En cuanto al indicador 1 de la variable fundamental, es posible afirmar que, en su totalidad, los estudiantes poseen un conocimiento del mundo muy restringido. No manejan información acerca de los demás pueblos y sus culturas. Mediante la observación, se pudo observar que tampoco existe interés ni alegría por ampliar sus conocimientos del mundo. El indicador 2, que tiene relación con la comprensión del léxico relacionado con temáticas simples del diario vivir, es muy limitado para casi toda la población. Un número muy bajo de estudiantes logra comprender algunas palabras aisladas, requiriendo un nivel de ayuda permanente. La capacidad de predecir los mensajes que pueden llegar a ser emitidos es prácticamente nula para todos los estudiantes. Los estudiantes no intentan realizar la tarea y no muestran ningún interés por llevar a cabo el acto de predecir (indicador 3). En relación al indicador 4, relacionado con la capacidad de adivinar es muy limitada. No se observa interés ni intención por la acción. Se observa que esta tarea no tiene sentido para los estudiantes. Identificar las ideas generales de los textos orales (indicador 5) es una tarea muy compleja para los estudiantes. A pesar de los niveles de ayuda que se les otorgan, los estudiantes no son capaces de identificar las ideas generales. Finalmente, no se observa ninguna capacidad de inferir estados de ánimos de los

hablantes (indicador 6), ni siquiera tras haber recibido los niveles de ayuda necesarios. Desde el punto de vista cognitivo, todos los estudiantes se encuentran en un nivel bajo en el desarrollo de los indicadores de la variable fundamental.

A modo de completar la información obtenida, es posible afirmar que ningún estudiante del grupo puede emitir palabras aisladas o frases en la lengua inglesa, ni en el nivel más básico. Solo 1 estudiante de la totalidad del grupo logra producir algunas palabras, pero en forma aislada, memorística y mal articuladas. Con respecto a la pronunciación, los resultados son significativamente nulos. En vista de que los estudiantes no comprenden los mensajes, no pueden producir otros y por lo tanto, no resulta posible evaluar la pronunciación (ver anexo 4).

La información registrada en la bitácora valida los resultados obtenidos en la prueba. La observación directa constituyó un método de investigación de alto impacto debido a que otorgó a los observadores la posibilidad de visitar la escuela y observar personalmente el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en el aula de sexto básico de la escuela Angachilla. El periodo de observación se llevó a cabo 5 veces en breves periodos durante un periodo de dos años, por los 4 estudiantes tesisistas colaboradores, cuyos procesos de observación permitieron alcanzar un mayor grado de confiabilidad en la etapa de diagnóstico como fuera sugerido por Yin (2003). No se pudo realizar un proceso pasivo de observación debido a la naturaleza de los incidentes críticos que ocurren dentro de ella. En un contexto escolar tan complejo como el de la escuela Angachilla, se requiere apoyo permanente para la resolución de problemas.

“A través de la observación directa, el investigador escribe acerca de lo que ha visto, oído, sentido, olido y experimentado” (Mills, 2010, p.300). “Los diarios y las bitácoras son instrumentos poderosos porque le permiten a los participantes revelar sus sentimientos en forma subjetiva. No obstante, permite a su vez objetivar aquellos sentimientos, por medio de una gran variedad de metodologías y técnicas de análisis” (Ídem, p.300).

Las notas de la bitácora revelan que los estudiantes son agentes pasivos en el aula. Algunos de ellos son receptores de la información que se les entrega, pero de manera descontextualizada. Ellos no comprenden ni producen mensajes en la lengua inglesa, solo reproducen palabras aisladas, que en muchas ocasiones no son producidas correctamente. No obstante, se observa de parte de algunos estudiantes una intención de traducir estos mensajes a la lengua materna.

En cuanto a los indicadores 1 y 2, es posible indicar que el conocimiento de los estudiantes con respecto a las diversas expresiones culturales e identidad de los diferentes pueblos del mundo así como el dominio de vocabulario, son notoriamente limitados, casi nulos. La información se maneja a nivel de reproducción con respecto a la información entregada por los medios de comunicación y no es siempre exacta. En cuanto a los indicadores 3 y 4, no se observa ni la capacidad ni el interés por intentar predecir un mensaje y/o adivinar una palabra o frase. Por ser actividades desconocidas por los estudiantes en el área de la lengua inglesa, los estudiantes se muestran indiferentes antes estas tareas sin sentido para ellos. Por el limitado dominio de conocimientos, los estudiantes no tienen la capacidad para identificar las ideas principales de un texto oral. Tampoco logran inferir los estados de ánimo de los hablantes.

Para efectos de este trabajo investigativo, los resultados determinan que los escolares en estudio no han iniciado aún el proceso de desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en la lengua inglesa y que por lo tanto, se encuentran en el nivel bajo en lo que respecta a los seis indicadores de la dimensión cognitiva definidos. Se deja establecido que existe un nivel mínimo común de partida, lo cual implicará que los estudiantes cursarán un periodo de silencio importante mientras se familiarizan con un entorno escolar nuevo en el cual se utilizará una lengua extranjera como medio principal de comunicación.

Dimensión 2: La dimensión afectivo-motivacional fue medida principalmente por dos instrumentos: un cuestionario a los estudiantes y las observaciones de la bitácora. Como instrumento de

investigación, el cuestionario constituye un set de preguntas ordenadas apropiadamente en un documento escrito con el fin de que sean contestadas lo más objetivamente posible (Kothari, 2004) y con el tiempo y la confidencialidad requerida (Dörnyei, 2003; Mackey y Gass, 2012). Según la enciclopedia de términos relacionados con la investigación de estudio de caso, el cuestionario permite recaudar conocimientos, creencias, opiniones y actitudes ante una determinada problemática (Mills et al, 2010, p. 765-767). Por este motivo y con el fin particular de medir los niveles de interés y motivación para el aprendizaje de la lengua extranjera, se realizó a los estudiantes un breve cuestionario (ver Anexo 5) donde se indagó acerca del interés por la asignatura de inglés, por las clases de inglés y la motivación por seguir aprendiendo esta lengua extranjera y las razones que fundamentan las respuestas.

Los resultados obtenidos muestran un alto nivel de interés, motivación y entusiasmo hacia el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. A 17 estudiantes les gustan las clases de inglés. Solo 4 estudiantes sostienen que no les gustan las clases de inglés y 1 optó por no responder la pregunta. Aquellos estudiantes que sienten agrado por las clases piensan que éstas son entretenidas y que se comprenden los contenidos. Los 4 estudiantes que manifestaron que no les gustan las clases de inglés justifican sus respuestas de la siguiente manera: a 1 no le gustan las actividades, 2 no entienden las clases, y 1 sostiene que no obtiene buenas calificaciones. La gran mayoría (17) tiene una actitud positiva y manifiesta interés por la lengua extranjera. Solo 2 estudiantes sostienen que no les gusta la lengua inglesa y 3 no responden la pregunta. En un futuro, casi todos (19) desearían seguir estudiando inglés, solo 2 estudiantes no responden la pregunta y 1 sostiene que no lo necesita. Los motivos para seguir aprendiendo inglés son variados: para comprender videos juegos (2), para entender las canciones y las películas (7), para conocer gente de otros países (8), y para estudiar en la universidad (5). La mayoría (12) de los estudiantes concluye que después de las

clases de inglés sienten que han aprendido mucho, 6 estudiantes afirman haber aprendido poco y solo 4 estudiantes sienten que no han aprendido nada.

Los datos aportados por la bitácora comprueban que efectivamente los estudiantes se sienten motivados con respecto a la lengua extranjera y que, de alguna manera, aprueban el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa del que son parte (indicadores 1, 2 y 4). En términos de la dimensión afectivo-motivacional, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes ha desarrollado los indicadores de la dimensión afectivo-motivacional en un nivel alto, excepto por el indicador 3 que hace referencia a la demostración de alegría ante los logros obtenidos, el cual aún no ha sido desarrollado. No obstante, la bitácora permitió determinar que esta dimensión puede variar de un día para otro debido a las fuertes vivencias de los estudiantes en sus hogares. Por la complejidad que implica la medición de sentimientos en instrumentos escritos, las demostraciones de alegría serán evaluadas mediante la observación de las gestualidades y comentarios orales que surjan en forma natural.

Dimensión 3: El Ministerio de Educación en Chile se pronuncia por lograr “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2015a, p.1). Todos los apuntes de las bitácoras demuestran en primer lugar que el grupo observado no goza de una convivencia escolar como la que se define anteriormente y por lo tanto, no siguen el plan de disciplina de la escuela ni aquel acordado por el aula (indicador 1). En primer lugar, no se observa “coexistencia pacífica”. No existe un plan de disciplina explícito elaborado por el grupo en pos de la creación de un ambiente escolar agradable y seguro a la vez. Por lo tanto, los estudiantes actúan instintivamente de acuerdo a sus experiencias de vida en el hogar que enfrentan a diario, y no miden las posibles consecuencias de sus actos.

No demuestran un buen desarrollo de los valores humanos que promuevan una sana convivencia escolar, como es el caso del respeto, la tolerancia y la solidaridad (indicador 2). Poseen una actitud desafiante, no se concentran, e ignoran el llamado de atención por parte de la profesora. La interrelación entre los estudiantes no es positiva. Muy por el contrario, se gritan, se insultan y se agreden físicamente para resolver sus problemas. Ante situaciones de gran sensibilidad afectiva, se acusan y se ofenden deliberadamente. No se observa de parte de ellos la intención de aplicar las normas de conducta en actividades culturales (indicador 3), ni de resolver problemas de manera pacífica (indicador 4).

No obstante, considerando que en este ambiente escolar, los niños y los profesores viven el día a día, se percibe una inestabilidad emocional importante entre los estudiantes que impacta, de igual manera, el trabajo docente. A pesar de su baja autoestima y sus niveles variables de motivación y participación, es necesario mencionar que existen momentos en los cuales los estudiantes se muestran colaboradores y entusiastas ante el aprendizaje, lo cual abre la posibilidad de introducir estrategias de convivencia escolar, que al tener sentido para los escolares, contribuyan a prevenir los incidentes críticos en el aula.

Tras haber analizado las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en el aula, es posible afirmar que no existe desarrollo de la dimensión cognitiva y por ende, los estudiantes se encuentran en el nivel bajo. En cuanto a la dimensión afectivo-motivacional, los estudiantes demostraron menor desarrollo en el aula que en los cuestionarios. Si bien existen algunos momentos en los cuales los estudiantes manifiestan interés y motivación, en general, se puede afirmar que aún se deben trabajar todos los indicadores de la dimensión 2. Los resultados de los periodos de observación determinan que en su mayoría, los estudiantes están recién empezando el desarrollo del nivel 2, respecto el indicador 1. En cuanto a los indicadores 2, 3 y 4, los estudiantes

se encuentran en el nivel 1. No existe desarrollo de la dimensión comportamental. Los estudiantes se encuentran en el nivel bajo de desarrollo.

2.4. Caracterización del plan de estudio para estudiantes de sexto básico de escuelas públicas chilenas

Para la realización de este epígrafe se tuvo en cuenta el análisis de documentos que emite el Ministerio de Educación en Chile y que son regulaciones a cumplimentar por la escuela. Este documento es el Programa de estudio (ver Anexo 6) para el idioma extranjero inglés de sexto año básico.

El desarrollo integral de los estudiantes chilenos contempla el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El propósito del Ministerio es que los estudiantes chilenos desarrollen habilidades comunicativas en forma oral y escrita y, de esta forma, puedan participar activamente en los procesos socioeconómicos y políticos de la globalización.

Sin embargo, no hay una adecuada disposición que oriente el tratamiento didáctico requerido para desarrollar esas habilidades comunicativas, que en el programa de estudios, aparecen en forma dispersa y solo se limita a considerar que el proceso se ha de organizar de modo que se logre el desarrollo de las cuatro habilidades en forma equitativa y simultánea.

El objetivo general del programa es que los estudiantes de sexto básico desarrollen la competencia comunicativa, es decir, su capacidad de comunicarse en inglés de manera significativa y contextualizada a partir del desarrollo de las cuatro habilidades (escuchar y leer comprensivamente y producir en forma oral y escrita). A su vez, los objetivos de aprendizaje específicos de cada clase consideran todos los componentes de la lengua (vocabulario, temáticas, estructuras gramaticales, estrategias y funciones, entre otras) y se proponen que los estudiantes utilicen el idioma para interactuar.

Estas metas resultan ser muy difíciles de alcanzar para la realidad chilena, especialmente en los contextos con una situación social de desarrollo en los cuales los estudiantes comparten vivencias dramáticas que impactan su identidad, integridad y dignidad. A modo de ejemplo, en una clase cuyo objetivo es desarrollar la comprensión auditiva, se sugiere empezar con preguntas orales relacionadas con el tema a las cuales los estudiantes deben responder en forma oral. Luego, se propone introducir un texto en relación al cual los estudiantes podrán contestar preguntas en forma escrita. Sin duda que en este ejemplo se percibe la interrelación de las cuatro habilidades en forma permanente. No obstante, previo a determinar los objetivos, es menester tener en consideración el nivel mínimo común de partida. ¿Cómo contestar preguntas si no se comprenden los textos orales porque el conocimiento del mundo es limitado, porque no se posee el léxico suficiente, porque no hay capacidad ni interés para predecir y adivinar, porque los estudiantes no poseen estrategias que les permitan identificar las ideas generales de un texto y porque no hay desarrollo de las habilidades que permiten inferir estados de ánimos.

Los objetivos transversales apuntan al desarrollo de actitudes tales como la curiosidad, interés, estilo de trabajo y estrategias, actitud positiva frente a sí mismo y respeto ante los demás. Estos objetivos son mucho más complejos de alcanzar en contextos con desventaja social, por lo cual se requiere de un trabajo profundo, progresivo y a largo plazo que esté en funcionamiento permanente en cada objetivo de aprendizaje. No se observa en el programa de estudio una orientación didáctica que permita el diseño e implementación de un plan de convivencia escolar que fortalezca estos objetivos transversales.

Los contenidos de sexto básico son presentados en cuatro unidades de trabajo, con una estimación de tiempo de 28 horas pedagógicas por unidad. Estas son: Food and Health, Around the Town, The Natural World, y Let's Travel. En relación a los contenidos lexicológicos, se estima que éstos debieran ser analizados con el fin de determinar si temáticas tan complejas como la unidad de

comida debiera ser incorporada en un contexto donde se presenta como una necesidad inmediata. De la misma manera, la autora recomienda tener especial cuidado con la forma en que se presenta la unidad Let'sTravel, considerando que viajar y vacacionar no son derechos sociales en Chile, sino más bien un privilegio de quienes poseen los recursos.

En cuanto a la cantidad de palabras que se recomienda introducir, cabe señalar que en el reconocido programa de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, Foreign Languages in Elementary School (FLES) en el Condado de County, Virginia, Estados Unidos, en el cual se desarrolla en primer lugar la habilidad comprensión auditiva, se trabaja con un máximo de ocho a diez palabras por unidad. No obstante, los planes y programas de este mismo nivel en Chile, requieren que los estudiantes adquieran alrededor de cuarenta palabras por unidad en una misma cantidad de tiempo. Es sabido que los niños no están capacitados biológicamente para retener y utilizar en contexto esta cantidad de palabras en el tiempo que determina el programa. Muy por el contrario, se estima que las palabras no deben ser muchas y que deben repasarse una y otra vez y de diferentes maneras.

En términos gramaticales, el programa de estudio presenta deficiencias en cuanto al orden natural en que se aprende una lengua. Por ejemplo, en el caso del nivel sexto año básico, el primer contenido es el presente simple en sus tres tipos de oraciones (afirmación, negativo y pregunta), no siendo éste el primer tiempo verbal que se adquiere en forma natural (Ariza et al, 2003). Por otro lado, el presente simple en su forma afirmativa requiere aproximadamente entre 6 y 8 años para ser adquirido en su totalidad (Krashen, 1998). También se sugieren en el programa que al finalizar el año escolar, los estudiantes se expresen en el presente simple, futuro y pasado con todas sus características, utilicen los verbos modales *Can* y *May*, el uso del imperativo, adverbios de frecuencia y tiempo, verbos más gerundio, conectores *because*, *and*, *but* y *or*, secuenciadores como *first*, *then*, *later*, entre otros, *thereis/there are*, preposiciones de lugar y adjetivos descriptivos y

comparativos. Desde el punto de vista lingüístico y metodológico, resulta imposible apropiarse de todos estos contenidos en un año.

Se promueven diversos métodos y enfoques para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa. No obstante, el enfoque comunicativo es el que se recomienda en todo momento. El enfoque natural, el enfoque basado en la tarea, el enfoque basado en contenidos, y el enfoque de aprendizaje cooperativo del lenguaje cumplen la función de complementar el liderazgo del enfoque comunicativo. Por ende, en todo momento se aprecia el desarrollo de las cuatro habilidades en forma integrada desde el primer día. No se aprecia una inclinación hacia un proceso de enseñanza aprendizaje natural en el que los niños aprenden por medio de lo que más les interesa: jugar. Tampoco se observa una preocupación particular por el periodo de silencio en el que los estudiantes solo escuchan y observan. No se hace referencia a los métodos y procedimientos para un desarrollo óptimo de la convivencia escolar.

Si bien se menciona el uso de distintos materiales, como el diario y los programas de televisión y el uso del libro como un material didáctico de apoyo al trabajo del docente, el texto de estudio es finalmente el material más significativo para el docente debido a que el Ministerio de Educación lo distribuye en las escuelas públicas. Existe una gran controversia con respecto a su uso y a los efectos que cumple en el aula. Es un material didáctico, que si bien proviene del Ministerio, no se ajusta a los enfoques comunicativos que se promueven. El texto de estudio no desarrolla las habilidades comunicativas de los estudiantes en forma contextualizada. Se observan ejercicios de gramática explícita en forma reiterada, las temáticas no han sido plenamente adaptadas a los intereses y necesidades de los estudiantes chilenos, no se respetan las etapas del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Muy por el contrario, se requiere el dominio de contenidos, que normalmente son aprendidos progresivamente, en forma rápida y descontextualizada.

Adicionalmente, no se percibe referencia alguna al diseño y creación de material didáctico multisensorial.

Se promueven las actividades en pareja, los juegos de roles, la solución de problemas, y la participación en proyectos grupales, entre otros. No se observa, sin embargo, la intención de promover el uso significativo de actividades comunicativas lúdicas e interactivas en el aula y fuera de ella. Tampoco hay referencia a la formas de organización para la convivencia escolar.

Se sugiere una serie de actividades para la evaluación de los contenidos con el fin de considerar los distintos estilos de aprendizajes tales como las presentaciones, los informes orales y escritos, los portafolios, las pruebas orales y escritas y los controles, entre otros. Sin embargo, no se considera la evaluación como un proceso natural de aprendizaje en la que el estudiante participa activamente y en el que disminuye notoriamente la cantidad de evaluaciones formales. Sigue habiendo un predominio importante de las formas tradicionales de evaluación. Como primera sugerencia para el diseño de la evaluación, el programa sugiere partir considerando los objetivos de aprendizaje y los indicadores de evaluación que se han sugerido en el programa, lo cual refleja una cierta incoherencia con respecto a considerar el documento como opcional y a la libertad de cada docente para adaptar el programa de estudio a su propia realidad.

La principal problemática relacionada con este plan de estudios es que la gran mayoría de los profesores de inglés solo considera de este programa de estudio los objetivos de aprendizaje y el texto de estudio como material didáctico principal que además provee los contenidos de la asignatura. Por las razones mencionadas anteriormente, no se consideran las orientaciones didácticas que se sugieren tales como los métodos, los procedimientos, la forma de organización y la evaluación, lo cual de alguna manera inhabilita el programa y produce una desestabilización en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa.

Es evidente que el Ministerio de Educación no contempló que, bajo el alero de un *Apartheid* educativo ocasionado por el modelo socio-económico neoliberal imperante, los docentes de inglés que imparten clases en las escuelas públicas no se caracterizan por adaptar el programa a sus realidades porque el agobio laboral no permite que se dedique el tiempo y la energía necesarios. El plan de estudios tampoco ha considerado los estudios que se han llevado a cabo para determinar el estado del arte del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en Chile, el cual ha indicado, desde el año 2004, que el porcentaje de estudiantes chilenos que asisten a escuelas públicas y que comprenden oraciones simples y básicas es mínimo.

Todo indica que, desde el punto de vista administrativo, seguir el programa al pie de la letra tal cual es presentado por el Ministerio de Educación, es un requerimiento. Cabe recordar que ciertos establecimientos educacionales públicos ya se encuentran trabajando con el sistema de planificación en línea en base a objetivos ya determinados que provienen de los programas de estudio.

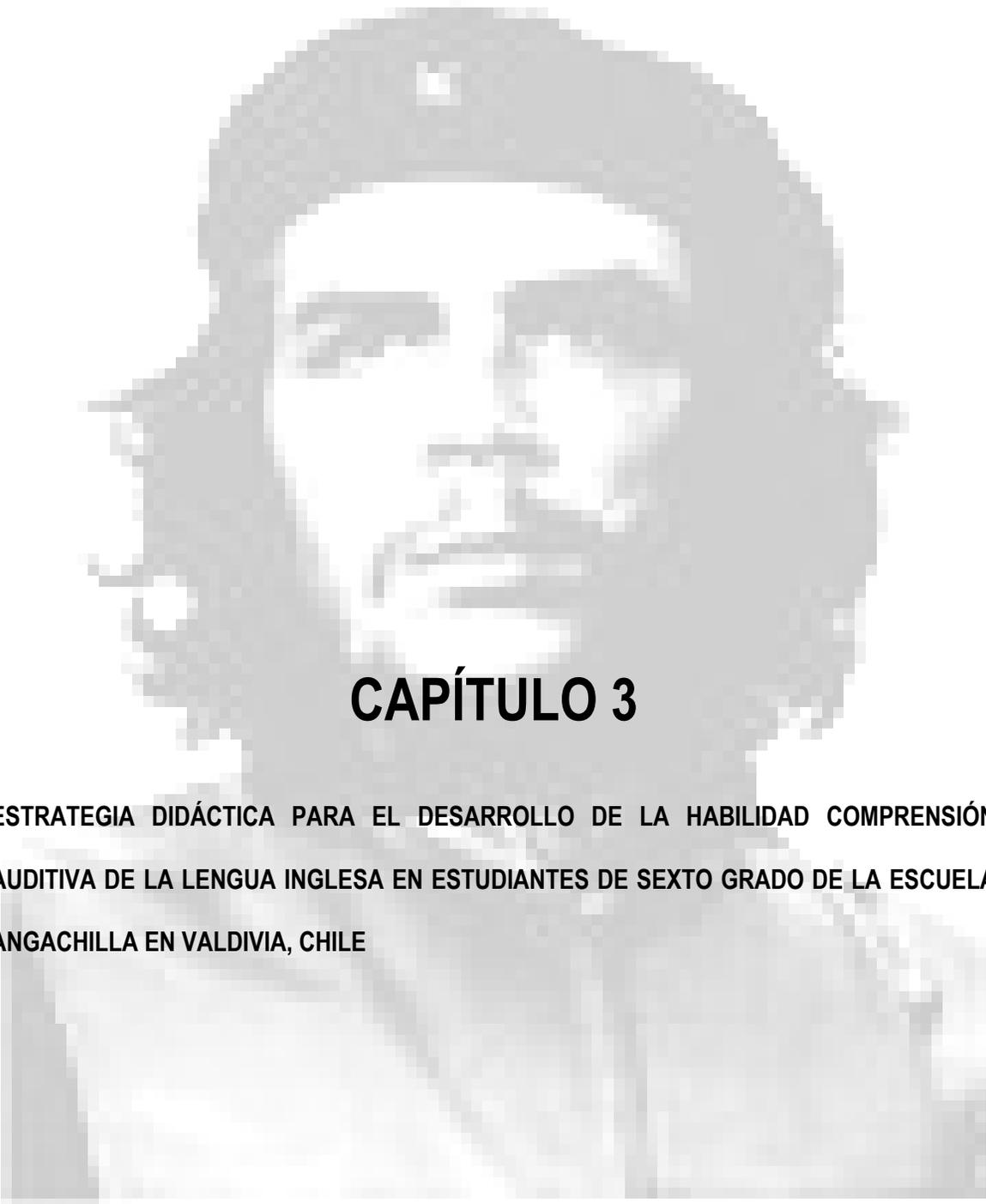
Conclusiones parciales del Capítulo 2

Para llegar a caracterizar el nivel de desarrollo de la habilidad comprensión auditiva, se procedió a definir y operacionalizar esta variable, donde se establecieron las dimensiones e identificaron los indicadores a estudiar, lo cual permitió determinar su nivel de desarrollo en los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile durante la etapa de diagnóstico. También se obtuvo mediante el análisis de los programas de estudio y documentos normativos del Ministerio de la Educación en Chile, una caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en las escuelas públicas, donde esta escuela es representativa de las condiciones presentadas.

La información obtenida a través de las pruebas de diagnóstico, el proceso de observación, la bitácora y los cuestionarios arrojaron como resultado que no existe desarrollo significativo de las dimensiones cognitivas, afectivo-motivacionales y comportamentales, las cuales definen el grado de

progreso de la habilidad de comprensión auditiva en los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile.





CAPÍTULO 3

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD COMPRENSIÓN
AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA ESCUELA
ANGACHILLA EN VALDIVIA, CHILE**

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD COMPRENSIÓN AUDITIVA DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA ESCUELA ANGACHILLA EN VALDIVIA, CHILE

“Nuestros niños están motivados. Estas innovaciones metodológicas son claves para lograr un mejor sistema educacional y un mejor país.”

(Padre y apoderado, comunicación personal, 2013)

Basándose en los fundamentos teórico-metodológicos presentados en el capítulo 1 y en el diagnóstico de la realidad escolar observada y descrita en el capítulo 2, este capítulo se propone presentar la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en los estudiantes de sexto grado de la escuela Angachilla, en Valdivia, Chile, con sus respectivos contenidos y estructura asumida.

Mediante el ciclo que contemplan la planificación, la acción, la observación y la reflexión, se aportan la metodología y resultados de las acciones puestas en práctica durante la conformación de la estrategia didáctica que permiten la valoración de la funcionabilidad y pertinencia de la misma, así como medir el grado de satisfacción que muestran los implicados como usuarios de este resultado.

3.1. Característica de la estrategia didáctica propuesta. Sus fundamentos y estructura

El concepto de estrategia está relacionado esencialmente con formas de llevar a cabo metas, conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales. En la actualidad existen muchas definiciones de variados tipos de estrategia, tales como: estrategias pedagógicas; estrategias de aprendizaje, estrategias metodológicas, estrategias didácticas, las que pueden ser asumidas según la necesidad del estudio. Según De La Torre (2002, p.35), la estrategia se refiere a “la construcción teórica basada en supuestos pedagógicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos que pretenden interpretar la realidad del proceso de enseñanza aprendizaje y dirigirlo mediante un sistema de acciones, con la asignación de los recursos necesarios, hacia su transformación y

perfeccionamiento". En el plano educativo, una estrategia basada en los fundamentos de las Ciencias de la Educación, es un sistema de acciones que tiene como objetivo transformar un objeto desde su condición actual a la deseada en un contexto determinado, con el fin vencer obstáculos y mejorar la realidad, con un uso óptimo del tiempo y de los recursos.

La estrategia requiere de una planificación de actividades que contemplen en forma definida todas las categorías didácticas: objetivos, contenidos, métodos y procedimientos, medios, formas de organización, y evaluación (Borges, 1991; Oxford, 1997; Valcárcel, 1998; De La Torre, 2002; De Armas et al., 2003; Del Toro, 2004; González, 2005; Fierro, 2006; Alfonso, 2008). Bajo la concepción de una didáctica que instruya, eduque y desarrolle a los escolares, esta investigación elabora una estrategia didáctica definida como una serie de acciones planificadas y organizadas a través de un sistema de dimensiones, indicadores y modos de actuación de los estudiantes, que están basadas en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y didácticos, y que tiene como objetivo desarrollar la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla, en la ciudad de Valdivia, Chile, con el fin de que éstos puedan iniciar su proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa y desarrollar su formación integral, y así transformar la realidad escolar actual.

Las estrategias tienen un carácter regulador, organizador del pensamiento y de la actividad aunque se mueven en planos de análisis diferentes: la actividad humana en general, la pedagogía y el proceso de enseñanza aprendizaje. La propuesta de la estrategia didáctica (ver Anexo 7) que se representa está integrada por un conjunto de acciones, cuyos objetivos son formativos por estar dirigido a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades y normas de relación con el mundo. Su fin es desarrollar la habilidad comprensión auditiva en lengua inglesa en estudiantes de escuelas públicas en Chile, específicamente se centra en estudiantes de sexto básico. Se concibe a partir de los fundamentos que determinan su sustentación teórica y científica, así como posee

direcciones y etapas de aplicación. Se caracteriza por la flexibilidad para ser adaptada y enriquecida por la propia experiencia de los docentes y por el desarrollo de acciones por el profesor y los estudiantes para favorecer el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en lengua inglesa en escuelas públicas chilenas.

En el plano filosófico, la estrategia didáctica sienta sus bases en la consideración de la misión y visión de la escuela pública chilena que apuntan a formar un ideal de hombre establecido de acuerdo a los criterios de la sociedad, es decir, con valores tales como la honestidad, el esfuerzo, la responsabilidad y el respeto por la sociedad, el país y el medio ambiente, con el fin de que en el futuro, los estudiantes tomen buenas decisiones ya sea a nivel personal y profesional. En el caso de los estudiantes con una situación social de desarrollo crítica producto de la vulnerabilidad social, se espera que los estudiantes comprendan la importancia del estudio y se proyecten como estudiantes de la educación media, evitando la deserción escolar. Para alcanzar estas metas, la estrategia didáctica toma en cuenta la teoría de la actividad. “La existencia del hombre es una existencia social”, afirma Ramos (1996, p.3). Es así como el desarrollo del hombre varía de acuerdo a las condiciones históricas de la sociedad. Esta concepción realza la importancia de las relaciones interpersonales y de la actividad humana como forma en que éstas se llevan a cabo. Tratándose de una investigación acción participativa, se fundamenta, de esta manera, el trabajo docente e investigativo conjunto: la profesora-investigadora, los estudiantes, además de contar con la colaboración de la directiva, el cuerpo docente, estudiantes tesistas de la universidad y los padres y/o apoderados. En conjunto, se logró la transformación paulatina del contexto educativo que se estudia, considerando que la universalidad de la propia actividad humana, explica cómo resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto del proceso educativo, se van creando esquemas de interacción en correspondencia con cada objeto con que se interactúa, en la medida en que se va

adecuando nuestra forma de actividad con los propios esquemas o formas de existencia y desarrollo de cualquier objeto (Ibíd.).

En el plano sociológico, la estrategia didáctica es parte de un estudio socio-crítico, por lo tanto, responde a las problemáticas existentes en la sociedad chilena que impactan el aula. A su vez, resalta el carácter colectivo de la enseñanza, pues aunque el estudiante posee sus individualidades, que han de ser respetadas, la estrategia didáctica se elabora para todo el colectivo, en el cual se trabaja en conjunto por un bien común: apropiarse de los contenidos de la asignatura y efectuar el vínculo con la vida. En vista de que se trata particularmente de un contexto escolar caracterizado por los trastornos afectivos-conductuales, dada la situación social de desarrollo crítica de los estudiantes, la estrategia didáctica atiende la adquisición de normas de convivencias. En el caso de una lengua extranjera, resulta imposible no hacer mención a las relaciones educación-cultura y lengua-cultura (Byram, 2000; Gnutzmann, 2000; Crystal, 2003; Enríquez, 2003). La estrategia que se propone propicia que, a través del estudio de la lengua inglesa, los estudiantes se familiaricen, respeten y sientan interés por todas las culturas extranjeras, no solo por aquellas de los países de habla inglesa.

En el plano psicológico, la estrategia toma en cuenta el desarrollo de la psiquis humana propuesta por L. Vygotski (1966). No solo se focaliza en la edad de los estudiantes (11-14 años) y en el desarrollo de la inteligencia y de las emociones que les corresponde desarrollar en esa etapa, sino también en los componentes afectivos que pudieran verse afectados por el impacto de la pobreza en el desarrollo de la personalidad tales como la motivación, el interés, la autoestima, la ansiedad, entre otros. Cabe mencionar que uno de los niveles en el que se produce el desarrollo psíquico es de índole colectivo, es decir que el estudiante participe de una actividad social en la cual existe interrelación y comunicación (Rico, 2003).

En el plano lingüístico, al tratarse de una lengua extranjera, la estrategia didáctica hace referencia al hecho de que, independientemente del nivel de dominio de la lengua, siempre existen en un

mensaje, componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos. El objetivo del estudio de la lengua inglesa en el siglo XXI consiste en desarrollar la competencia comunicativa, es decir, comunicar mensajes comprensibles y contextualizados en la lengua extranjera, comprendiendo “la comunicación como un intercambio de pensamientos, sentimientos y emociones” (Vygotski y Rubinstein, s/f cit en Pulido, 2004, p.52).

En el plano pedagógico, la estrategia didáctica presta especial atención a la relación dialéctica entre la instrucción y la educación, como un proceso que resalta la formación integral de los estudiantes. A través de la lengua, los estudiantes se relacionan con otros países y culturas y esto les permite desarrollar su cultura general. La estrategia didáctica se proyecta a trascender la enseñanza de conocimientos en el aula y educar a los estudiantes en vivenciar los valores, los afectos y las relaciones humanas.

En el plano didáctico de la enseñanza aprendizaje de las lenguas, la estrategia didáctica se basa en las prácticas comunicativas Focal Skills (1988), Natural approach (1983), TPR (1974), TPRS (2003), y Symtalk (2004) que tienen como objetivo máximo alcanzar el desarrollo de la comunicación, pero en forma progresiva, desde lo más simple a lo más complejo, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, utilizando actividades acorde a la edad, a la realidad social y al interés de los estudiantes, tales como los juegos, que contribuyen a disminuir los niveles de ansiedad y a enviar mensajes que puedan ser comprendidos por los estudiantes mediante la gestualidad y/o el empleo del material didáctico multisensorial. El estudiante, en su rol activo de participación, es el eslabón principal en el proceso de adquisición de la lengua y el profesor principalmente actúa como guía y facilitador en ese proceso.

Las **direcciones** conducen metodológicamente el rumbo de la estrategia didáctica, constituyen contenidos transversales, por tanto, impactan a todas las etapas, en ellas se agrupan las acciones que permiten el cumplimiento de los objetivos. En esta investigación, las direcciones apuntan hacia

dónde y hacia quienes la estrategia va dirigida en términos metodológicos. Esta estrategia fue diseñada e implementada para transformar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa de los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla, en Valdivia, Chile; por lo tanto, la estrategia se direcciona hacia los componentes personales del proceso: a quien dirige el proceso, es decir la profesora y a los 22 estudiantes en estudio.

- **Dirección 1. Apropiación de los recursos pedagógicos y las acciones que se realizan para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa con el fin de rediseñar el proceso de enseñanza aprendizaje y realizar los cambios pertinentes.**

En este proceso de apropiación de los recursos pedagógicos, la profesora-investigadora participa activamente en las acciones del proceso de enseñanza aprendizaje a través de una serie de acciones que permitirán la transformación de su práctica pedagógica tales como la observación participativa, el intercambio con colegas para preparar metodológicamente las clases a diseñar, la confección de material didáctico multisensorial, la postulación a proyectos, la asistencia a talleres para profesores de escuelas públicas, entre otras actividades. La profesora también participa activamente del proceso de evaluación de la estrategia, participando en reuniones y compartiendo su realidad y visión las reuniones con los demás participantes y en los grupos focales.

- **Dirección 2. Desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa mediante juegos en los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile.**

Al estar implicados en la estrategia didáctica, los estudiantes participan, como actores principales, del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, con el fin de apropiarse de los contenidos necesarios. Se familiarizan con la estrategia didáctica y participan activamente en las actividades, escuchando y decodificando mensajes en la lengua inglesa, jugando, demostrando

comprensión de diferentes maneras y conviviendo permanentemente con los demás. A su vez, evalúan la implementación de la estrategia mediante cuestionarios y entrevistas.

Etapas de la estrategia. Sus objetivos y acciones

Primera etapa: Diagnóstico y planificación

Durante esta etapa a través de múltiples métodos de investigación, especialmente la observación participativa, se diagnosticó la realidad escolar de los estudiantes de sexto grado básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile. Luego, se definieron los objetivos, las acciones y los sujetos participantes.

Objetivos parciales:

1. Identificar el estado actual del desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en los estudiantes de sexto grado de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile.
2. Caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa que condiciona el desarrollo de la estrategia que se propone y la determinación de sus características.
3. Identificar las necesidades pedagógicas de las dos direcciones.
4. Planificar la estructura de la estrategia didáctica en las etapas II y III.

Dirección 1. Acciones:

1. Planificación del estudio diagnóstico, precisando métodos y técnicas a utilizar para caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en la escuela Angachilla de Valdivia, Chile.
2. Reunión en el establecimiento escolar para exponer el plan de trabajo de la investigación y el cronograma o carta gantt.
3. Reunión de padres y apoderados para exponer el plan de trabajo, recolectar opiniones, sugerencias y leer el consentimiento informado antes de distribuirlo.

4. Realización de entrevistas a autoridades de la escuela, profesora jefe del sexto grado y a la profesora de inglés acerca del contexto socio-educativo de los estudiantes de sexto grado y de sus necesidades educativas.
5. Identificación de las necesidades de superación de la docente.
6. Procesamiento de los resultados obtenidos durante la etapa de diagnóstico que permiten determinar el estado actual del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa.
7. Análisis del diagnóstico junto a los demás profesores del área.
8. Diseño de las actividades didácticas lúdicas con diferentes grados de dificultad, que se implementarán durante la etapa II.
9. Planificación de las clases que se implementarán durante la etapa II, considerando las categorías didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Dirección 2. Acciones:

1. Presentación y análisis de la estrategia didáctica a los estudiantes.
2. Realización del periodo de observación participante y registro escrito en las bitácoras.
3. Aplicación de los cuestionarios a los estudiantes de sexto grado de la escuela Angachilla para recogida de información acerca de los niveles de interés hacia la lengua inglesa.
4. Aplicación de la prueba diagnóstica a los estudiantes.
5. Análisis de los resultados obtenidos.
6. Análisis de las actividades didácticas que se llevarán a cabo en las etapas II y III.

Segunda etapa: Ejecución de las acciones

En esta etapa de ejecución de las acciones, se pusieron en práctica las actividades lúdicas que permitieron desarrollar la comprensión auditiva, se monitoreó el proceso de enseñanza aprendizaje y se fue recogiendo la información principalmente en las bitácoras, las entrevistas, los cuestionarios, los grupos focales, las fotografías y/o los videos.

Objetivos específicos:

1. Implementar las acciones necesarias para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.
2. Aplicar las herramientas de investigación.
3. Evaluar el desarrollo de la comprensión auditiva de la lengua inglesa en los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla, con el fin de detectar las fortalezas y debilidades, y así mejorar lo que corresponde.

Dirección 1. Acciones:

Actividad 1: Período de observación.

Objetivo: Familiarizarse con la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.

La profesora-investigadora observó múltiples clases aulas chilenas y extranjeras con el fin de familiarizarse con estrategias didácticas para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa mediante juegos en los estudiantes de sexto grado de la escuela Angachilla. Sus anotaciones y reflexiones fueron registradas en una bitácora.

Actividad 2: Sesiones de trabajo en equipo.

Estas sesiones abarcaron tres tareas fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa: encuentros de reflexión metodológica, planificación de las clases y confección de material didáctico multisensorial.

Objetivo sesión 1: Reflexionar acerca de la evolución de la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva.

La profesora-investigadora participó de los encuentros de reflexión metodológica, con el fin de comentar acerca de la evolución de la estrategia, considerando todas las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje, desde la perspectiva de las dos direcciones: profesora y estudiantes. En

estas reuniones, la profesora-investigadora participó activamente señalando las fortalezas, las debilidades, los obstáculos y las oportunidades de la estrategia. Las conclusiones finales y decisiones fueron registradas en las bitácoras de ambas docentes con el propósito de mejorar la estrategia propuesta. Estas reuniones contribuyeron enormemente en la construcción de las relaciones humanas entre ambas docentes, la cual fue traspasada satisfactoriamente a los estudiantes y a sus familias. Además, estas sesiones permitieron desarrollar en la docente las habilidades necesarias para convertirse en investigadora. Para la profesora-investigadora, estos encuentros resultaron ser determinantes para la mejora de la estrategia detectada mediante los diálogos.

Objetivo sesión 2: Diseñar las clases de acuerdo a los referentes teórico-metodológicos que sustentan la estrategia para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.

Objetivo sesión 3: Confeccionar material didáctico multisensorial para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa.

Actividad 3: Observación y seguimiento.

La profesora-investigadora fue observada en reiteradas oportunidades por los estudiantes tesistas colaboradores, con el fin de monitorear su evolución en el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla. Tras las observaciones, se llevaron a cabo encuentros de reflexión para debatir acerca de las fortalezas y deficiencias del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa. La profesora-investigadora también recibió colaboración durante sus clases con breves intervenciones por parte de sus estudiantes tesistas de la Universidad Austral de Chile. Tras las observaciones, se llevaron a cabo encuentros de reflexión para debatir acerca de las fortalezas y deficiencias del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, lo cual permitió a la docente perfeccionar su práctica pedagógica y su nivel de inglés.

Actividad 4: Talleres de capacitación.

Durante el periodo de implementación, la profesora-investigadora participó en diversos talleres con profesores de inglés, relacionados con la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa: Cursos ALTE (Association of Language Teaching English), (2013); Winter Retreat (2013); Taller de confección de materiales didácticos (2014), y Jornada de Apropiación Curricular de Inglés (2015).

-Cursos ALTE: Estos cursos de capacitación organizados por el Ministerio de Educación, con el aporte docente de la Universidad Austral de Chile en el año 2012, se propusieron contribuir a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa de manera integral. La profesora-investigadora estuvo a cargo del módulo teórico-práctico Innovación Metodológica, en el cual los 25 docentes de inglés, incluyendo a la profesora de inglés de la escuela Angachilla, se apropiaron de los contenidos relacionados con la didáctica de la lengua inglesa y aportaron con sugerencias significativas para la mejora de la estrategia. Los profesores practicaron las innovaciones metodológicas y de convivencia escolar en las salas de clase pero también las implementaron en sus propias aulas, y posteriormente analizaron sus ventajas y desventajas en enriquecedores debates.

-Winter Retreat: En Valdivia, se realizó la quinta versión del evento English Winter Retreat (2013), organizado por el Ministerio de Educación en distintas ciudades de Chile. Este consiste en un programa de inmersión total en la lengua inglesa, de tres semanas de duración, en que un grupo de más de 380 profesores de inglés chilenos participaron de este evento. En el taller que se trabajó la temática de la motivación docente, se compartieron estrategias didácticas, que contribuyen al desarrollo de la comprensión auditiva de la lengua inglesa y que a su vez, velan por el bienestar del docente y de sus estudiantes.

-Taller de confección de material didáctico multisensorial: En la Facultad de Filosofía y Humanidades se realizó una exposición de material didáctico dirigida a profesores de la red PIAP pertenecientes a

la Región de los Ríos. En el transcurso de esta exposición, se dieron a conocer diferentes materiales didácticos, así como también la fabricación de ellos. En la primera parte de esta actividad, los profesores, por medio de estaciones de trabajo, pudieron percibir, aprender e interactuar con el material, lo cual hizo que se familiarizaran gradualmente con su uso e implementación. Los materiales fueron presentados y explicados por un estudiante tesista de manera gradual, apuntando a generar un diálogo entre profesores para que así ellos intercambiaran ideas, experiencias y dudas acerca del tema. A su vez, se dio el espacio para que cada uno de ellos fabricara su propio material con el fin de establecer diálogos que permitieran reevaluar la implementación de la estrategia y mejorar las debilidades.

-Jornada de apropiación curricular de inglés: La profesora-investigadora participó en la primera jornada de apropiación curricular en la que se dictó una conferencia acerca de la importancia de innovar de acuerdo al desarrollo de la psiquis de los niños, sus intereses, necesidades. Con el fin de que los docentes, discutieran acerca de los temas expuestos, se presentaron las contradicciones científicas que presenta el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en la actualidad. Posteriormente, se dictó un taller para compartir y poner en práctica estrategias didácticas que permitan respetar el periodo de silencio de los estudiantes, motivarlos con temáticas necesaria, activar la apropiación de contenido y así, prevenir los incidentes críticos de los estudiantes. El taller finalizó con la confección de material didáctico multisensorial y un debate enriquecedor. Este taller permitió a los docentes adquirir nuevas estrategias para implementar en el aula, pero a su vez, comprender la importancia del bienestar docente y del trabajo en equipo.

Actividad 5: Postulación a proyecto para implementación de sala temática.

La dirección de la escuela Angachilla permitió a la profesora-investigadora colaborar con la postulación a un proyecto interno en el colegio con el fin de poder adquirir una sala para la asignatura de inglés. Se diseñaron sesiones de trabajo para redactar el proyecto en base a

referentes teórico-metodológicos que son los que sostienen la estrategia didáctica que en esta tesis se proponen. La sala de inglés fue adjudicada, lo cual planteó nuevos desafíos para el establecimiento: su implementación debido a que se trataba de una sala con precarias condiciones físicas y ambientales.

Cabe mencionar que todas las actividades fueron monitoreadas con el fin de evaluar la evolución de la estrategia y considerar las reflexiones para su rediseño, tratándose ésta de una investigación-acción participativa en la que se está permanentemente observando, implementando y evaluando.

Dirección 2. Acciones

1. Realización de múltiples actividades didácticas dentro y fuera del aula, (Acosta, Yilorm, 2016) como las que siguen:

a) Concurso de Deletreo: Los estudiantes participaron en un concurso interno de deletreo con el fin de seleccionar a los tres representantes del concurso organizado por el Ministerio de Educación. Se organizó el evento con la colaboración de los estudiantes y padres y/o apoderados, los cuales participaron activamente en todo el proceso de organización y puesta en escena (elaboración de material didáctico, juegos de roles en calidad de jurado y audiencia, ejercitación a través de juegos tales como: saltar al lazo, yoyo y juegos de pelota). De igual forma, se llevaron a cabo una serie de actividades para motivar a los concursantes: aplausos, gritos, lienzos, entre otras actividades. Los estudiantes participaron en el concurso organizado por el Ministerio de Educación y pasaron a la segunda ronda. Por primera vez, la escuela participó en una competencia en inglés, lo cual impactó positivamente a los estudiantes, a la comunidad escolar y también a la comunidad valdiviana.

b) Salida a terreno: Como una medida de convivencia escolar, los estudiantes, junto a su profesora, acordaron que habría una salida a la Universidad Austral de Chile si el grupo realizara un buen trabajo en equipo durante el semestre. Este objetivo se midió a través de una estrategia lúdica que consistía en completar un envase transparente con pequeños ovillos de lana natural teñida con

diferentes frutos de la naturaleza, a medida que se observasen actitudes positivas. Como el objetivo fue logrado, los estudiantes tuvieron una salida a la Universidad, con el fin de ver una película en inglés y comer palomitas en el cine, actividad que para los estudiantes vulnerables no es frecuente, y, que por lo tanto, significó un momento de gran felicidad para ellos.

c) Visita de los padres y apoderados: Los padres y/o apoderados fueron invitados a participar de una clase de inglés con sus hijos. Asistieron un total de seis madres, quienes participaron activamente de la clase, motivadas principalmente por sus propios hijos, hecho excepcional en una escuela con estudiantes en condiciones sociales de desarrollo crítico. En conjunto, cumplieron con los acuerdos de sana convivencia y llevaron a cabo las actividades interactivamente. Para los padres y/o apoderados, esta actividad fue de vital importancia para comprender como se llevan a cabo las innovaciones metodológicas y también para evaluar el progreso socio-académico de sus hijos. Para la profesora, esta actividad fue muy significativa ya que a través de las actividades, los padres y/o apoderados pudieron colaborar en el hogar con el refuerzo de la formación valórica y de los mismos contenidos. Para los estudiantes, principales beneficiarios del proceso de enseñanza aprendizaje, esta actividad fue muy satisfactoria ya que lograron mostrar a los padres y/o apoderados como lograban comunicarse en inglés y por sobretodo, tomaron conciencia de su propio aprendizaje.

d) Declaración del día del saludo en inglés: Una vez al mes, dos estudiantes de la Universidad Austral de Chile, bajo la orientación y supervisión de la profesora-investigadora, organizaron un día en que todos los niños, profesores, directivos y padres y/o apoderados fueron invitados a saludarse en inglés durante la mañana. Los universitarios, con la colaboración de los estudiantes, decoraron el establecimiento educacional con saludos e ilustraciones. Por lo demás, éstos se ubicaron en la entrada de la escuela para saludar y dar la bienvenida en inglés a la comunidad escolar, la cual respondió a esta actividad con mucho compromiso y sentido del humor.

e) Realización de un festival musical en inglés: Dos estudiantes de la Universidad Austral de Chile colaboraron con la organización y realización de una jornada artística y cultural. En ella participaron activamente representantes de todos los miembros de la comunidad escolar. Los estudiantes participaron con juegos de roles y karaoke, cantando en inglés y tocando instrumentos musicales junto a los colaboradores provenientes de la universidad. Se otorgaron trofeos y diplomas para reconocer el esfuerzo y participación de los estudiantes.

También se realizaron acciones dentro del aula durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa. Entre otras:

Clase de Repaso

Temática: Las ocupaciones.

Tiempo: 90 minutos.

Objetivo general: Demostrar comprensión de la información explícita que contienen los textos emitidos en forma oral de manera clara y contextualizada y relacionada con las ocupaciones de las personas.

Objetivos específicos:

-Identificar las distintas ocupaciones en las situaciones contextualizadas que se describen.

Objetivos transversales:

-Mostrar respeto por la diversidad de ocupaciones.

-Manifestar interés por una ocupación en el futuro.

-Expresar alegría de lograr comprender mensajes en la lengua extranjera.

-Valorar el cumplimiento de las normas de convivencia escolar.

Contenidos:

En cada contenido se incorporó información relacionada con las culturas, las costumbres, y las tradiciones de diversos pueblos del mundo con el fin de dejar claro que ningún pueblo es superior al otro y que son más bien diferentes. Es necesario mencionar que no se hizo referencia alguna al conocimiento explícito de la lengua, es decir que no se emitieron mensajes que hicieran referencias a la gramática inglesa como suele ocurrir muy a menudo en las aulas chilenas donde se enseña el inglés.

Conocimientos lexicológicos: Vocabulario sobre las ocupaciones. Por ejemplo: artist, farmer, vet, doctor, mechanic, teacher, driver, police officer, nurse, pilot, farmer.

Conocimientos morfosintácticos: Wh questions, Word order, simple present tense, verb 'to do', verb 'to be', third person singular, auxiliary verb 'does', personal pronouns 'he' or 'she', article a/an.
Eg. What does he do? He is a teacher.

Conocimientos fonológicos: pronunciación del sonido 'ch'.

Habilidades: En esta unidad, los estudiantes desarrollarán las siguientes acciones:

1. Predecir acerca de que profesión se va a hablar en la clase.
2. Adivinar las profesiones de acuerdo a las descripciones.
3. Identificar ideas generales: ¿A qué profesión se está refiriendo?
4. Inferir si los hablantes se sienten felices con sus profesiones.

A su vez, se llevarán a cabo las siguientes operaciones:

1. Profundizar el conocimiento del mundo mediante todas las actividades.
2. Proveer input comprensible mediante gestos, láminas, ejemplos, entre otros.
3. Ejercicios para identificar el léxico nuevo.

Normas de relaciones con el mundo: Los estudiantes deben aprender a ser y a convivir, resolviendo los problemas en forma cordial. Tratándose particularmente de clases en las que se desarrollará la habilidad comprensión auditiva, es menester que los estudiantes aprendan a

escuchar y a respetar los turnos de habla, levantando la mano para pedir palabra. A su vez, se le motiva a desarrollar una actitud positiva hacia el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa, evitando la frustración y la ansiedad. Junto a la profesora, los estudiantes acuerdan cuáles serán las principales normas de convivencia, las cuales se monitorearán mediante las estrategias de convivencia escolar que se implementarán a lo largo de las clases: Poster y compromiso, señales de tránsito, rimas, acumulación de puntos, cupones, diplomas de buen comportamiento, aplausos, entre otros.

Métodos: Se utilizarán las prácticas comunicativas que promuevan el empleo de juegos, como procedimiento metodológico para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva (ver Anexo 8), como una forma de presentar y tratar los contenidos. Los estudiantes se motivarán con las actividades lúdicas, liberarán las tensiones y se interesarán por comprender los mensajes enviados, los cuales deberán ser comprensibles, favoreciendo así la apropiación del conocimiento y el desarrollo de la habilidad en estudio.

Medios: Materiales didácticos multisensoriales, computador, parlantes, imágenes, juguetes, objetos reales.

Formas de organización: Las dos formas de organización más significativas son las clases, actividades en la escuela pero fuera del aula, salidas a terreno.

Pasos de la clase:

Actividades previas (Pre)

I. Presentación de material lingüístico:

- Greeting: Los estudiantes saludan a la profesora y a los compañeros por medio de una canción y movimiento corporal (5 mins).

-Who can remember the rules? La profesora recuerda las normas de convivencia escolar mediante los juegos que se han diseñado para dicho propósito (5 mins).

-Los estudiantes observan un video que contiene imágenes de profesiones con el fin de familiarizar al estudiante con la temática de estudio. La profesora les consulta acerca de qué se tratará el video. Se dan pistas que se verifican durante la actividad (10 min).

- Juego de memoria: Which one is missing? Mediante imágenes coloridas, se presentan distintas ocupaciones con sus respectivos nombres en la lengua inglesa. Se ubican en la pizarra. Los estudiantes repiten las palabras junto a la profesora. Luego, cierran sus ojos y la profesora elimina una imagen. Los estudiantes vuelven a leer las imágenes pero sin tenerlas todas. La profesora desafía a los estudiantes a seguir eliminando las imágenes hasta desocupar la pizarra (10 mins).

Actividades de desarrollo (While)

II. Actividades de Práctica Controlada:

- Can you guess? La profesora vuelve a poner las láminas en la pizarra, invitando a los estudiantes a adivinar cuál es la profesión que ella está escondiendo detrás de sus brazos. La profesora entrega pistas con movimientos corporales (10 mins).

III. Práctica semi-controlada:

-Se invitan dos estudiantes a la pizarra. La profesora les entrega un mata mosca a cada uno. El primero que reconoce la profesión que la profesora está diciendo, identifica la imagen con el mata mosca. El ganador sigue en competencia hasta que otro estudiante le saque ventaja (15 mins).

Actividades posteriores (Post)

IV. Aplicación:

-La profesora muestra una lámina a un estudiante, éste actúa la acción y los estudiantes adivinan que profesión es (10 mins)

V. Consolidación (Evaluación Formativa):

La profesora pone música y los estudiantes se lanzan una pelota lo más rápidamente posible (está caliente supuestamente). Cuando la música para, quien tenga la pelota debe mirar a la profesora, interpretar sus movimientos e identificar la ocupación (15 mins)

-Los estudiantes hacen preguntas y se asignan tareas. La profesora y sus estudiantes se despiden con la consigna del grupo (10 mins).

Cabe destacar que a lo largo de la implementación de la estrategia didáctica, durante la etapa de ejecución, se creó un clima escolar muy positivo con un filtro afectivo bajo, es decir, con acuerdos claros de convivencia pero libre de estrés, con el fin de que el estudiante se sintiera cómodo, seguro, tranquilo y feliz. Todas las actividades de convivencia escolar fueron elaboradas con los mismos estudiantes y fueron diseñadas y aplicadas creativamente y en forma lúdica, incorporando la convivencia escolar al proceso de enseñanza aprendizaje y los intereses y necesidades de los estudiantes. Se trabajó el manejo del curso por medio del refuerzo positivo y en forma preventiva, lo cual transformó paulatinamente el paradigma tradicional de carácter punitivo tras los incidentes críticos ocurridos. Estas condiciones facilitaron y agilizaron sorprendentemente la producción en la lengua inglesa debido a que los estudiantes experimentaron un proceso de aprendizaje natural.

La etapa de ejecución se inició en la segunda semana del mes de marzo del año 2012 y se expandió hasta diciembre del mismo año. Durante ese proceso, se dictaron clases de inglés dos veces a la semana, en total 3 horas a la semana, con diversas interrupciones por las paralizaciones y manifestaciones nacionales del colegio de profesores y cuerpo docente en pos de una educación gratuita y de calidad.

La creación de un ambiente escolar sano, seguro y agradable para todos los miembros del aula resultó ser primordial para desarrollar la habilidad de la comprensión auditiva adecuadamente y para aplicar permanentemente el plan de convivencia escolar, y así fortalecer la formación integral de los estudiantes. La relación profesor alumno, basada en el respeto, el afecto pero también el rigor, fue

clave para la aplicación del plan de convivencia escolar. El rol de la maestra fue el esperado de un miembro de la comunidad escolar facilitador del aprendizaje, con un desempeño activo, pero con la voluntad de compartir su liderazgo en el aula. Diagnosticó su contexto escolar y en base a la información encontrada, diseñó, adaptó y modificó sus clases. Detectó los conocimientos y las habilidades de los estudiantes, sus fortalezas y debilidades con el objetivo de conducir a sus estudiantes a la zona de desarrollo próximo y así desarrollar su personalidad. Esto con el propósito de que el estudiante se muestre activo, participativo, creador, responsable de tomar decisiones en el caso que fuese necesario y feliz ante los acontecimientos. El amor, el afecto, la ternura y el humor jugaron un rol fundamental para el logro de los objetivos.

El diseño e implementación de un plan de convivencia escolar sólido, claro, preciso, positivo, alegre y estructurado también fue necesario para facilitar el aprendizaje. Las estrategias de convivencia escolar fueron aplicadas en forma implícita, con el fin de que el estudiante no sintiera la presencia de un excesivo uso de normas. De este mismo modo, se aplicaron estrategias explícitas para que los estudiantes se familiarizaran con ellas de manera consciente y también participaran en su creación. Las clases fueron planificadas considerando objetivos comunicativos, en especial el desarrollo de la comprensión auditiva de la lengua inglesa, lo cual condujo, en primer lugar al uso de la lengua extranjera en un 100%. Las bitácoras indican que la lengua materna fue utilizada solo en ocasiones especiales: acuerdo para establecer las normas de convivencia escolar, en instrucciones muy largas y complejas, en situaciones graves de indisciplina y en situaciones más informales. A pesar de tratarse de un proceso comunicativo permanente, los estudiantes no fueron forzados a producir mensajes orales, éstos surgieron en forma paulatina y progresiva, de manera muy individual y acorde a cada contexto escolar. Esto implica que se respetó permanentemente el periodo de silencio con el fin de que los estudiantes se relajaran y desarrollaran su comprensión auditiva hasta el momento en el que ellos determinaran personal y voluntariamente que estaban listos para empezar

a comunicarse en forma oral a través de palabras, frases y en algunas circunstancias muy particulares, oraciones básicas y siempre relacionadas con los temas en estudio. Se mantuvo permanentemente un clima afectivo y amistoso para que todos los estudiantes se sintieran cómodos y atravesaran su periodo de silencio en forma apropiada.

Se seleccionaron contenidos de interés para los estudiantes, tales como actividades en la casa y al aire libre, vestimentas, sentidos, naturaleza, colores, emociones, paisajes geográficos, países y lenguas extranjeras, entre otros. En cada contenido se incorporó información relacionada con las culturas, las costumbres, y las tradiciones de diversos pueblos del mundo con el fin de dejar claro que ningún pueblo es superior al otro y que son más bien diferentes. Es necesario mencionar que no se hizo referencia alguna al conocimiento explícito de la lengua, es decir que no se emitieron mensajes que hicieran referencias a la gramática inglesa como suele ocurrir muy a menudo en las aulas chilenas donde se enseña el inglés.

Se incorporaron materiales didácticos multisensoriales como pelotas, muñecas, lanas, imágenes, instrumentos musicales, objetos reales, películas, karaoke en videos, entre otros, lo cual activó y facilitó el aprendizaje por medio de todos los sentidos, desarrolló la creatividad y motivó altamente a los estudiantes. Los materiales fueron conservados en un lugar especial, con el fin de que los niños aprendieran a cuidarlos.

La evaluación fue de carácter principalmente formativo, es decir, presentada como una actividad más del proceso de enseñanza aprendizaje, sin causar en los estudiantes situaciones de estrés, y abarcando distintas posibilidades de preguntas para abarcar todos los estilos de aprendizaje. Las evaluaciones consistieron en juegos, entrevistas orales y ejercicios escritos breves en base a textos orales emitidos en forma comprensiva.

Recomendaciones metodológicas para el maestro:

- Exponer la estrategia a las autoridades y profesores de la escuela. Los juegos pueden ser ruidosos y eso no necesariamente implica un mal comportamiento por parte de los estudiantes. Lo ideal es compartir la estrategia con las familias.
- Familiarizarse con los juegos y sus procedimientos metodológicos: Objetivos, edades, temáticas, materiales didácticos, tiempo, e instrucciones a los estudiantes.
- Crear o adquirir material didáctico multisensorial: títeres, juguetes, instrumentos musicales, videos, libros, objetos reales, entre otros.
- Observar a los estudiantes permanentemente con el fin de determinar cuál es el nivel de partida y a qué zona de desarrollo próximo se puede llegar y definir qué tipo de ayuda se puede entregar.
- Velar por el cumplimiento de las condiciones ambientales ideales para la implementación de los juegos: salas amplias, buena acústica, sillas movibles, buena ventilación. Es importante considerar que éstas son condiciones óptimas. De no contar con ellas, se recomienda adaptar los juegos a las condiciones existentes.
- Planificar considerando los tiempos y las estrategias de convivencia escolar para motivar a los estudiantes y prevenir los incidentes críticos. Mantener la planificación de la clase al alcance. Ciertos juegos pueden agrandar mucho y tomar más tiempo que el que se ha planificado.
- Compartir el plan de convivencia escolar con los estudiantes, los profesores, las familias y las autoridades. Es de vital importancia que los estudiantes participen en la creación del plan.
- Tratándose de actividades que desarrollan la habilidad comprensión auditiva, se sugiere buscar estrategias para evitar las continuas interrupciones del personal de la escuela. Puede ser una nota en la puerta. Recuerde ser cordial y utilizar un buen sentido del humor.
- Entregue instrucciones claras, precisas y breves. Si las instrucciones son extensas y complejas, la primera vez pueden ser entregadas en la lengua materna.

- Reforzar los contenidos mediante diferentes juegos para asegurar la interiorización y el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje.
- Seleccionar los juegos de acuerdo a la edad, a los intereses, a las necesidades, a los contenidos que se está reforzando, a la organización de su sala de clase, a los medios que disponga, a los horarios de clase, a las actividades que vengan antes o después, a los estilos de aprendizaje, entre otros. Muy especialmente, se recomienda el uso de juegos que los estudiantes ya conozcan, con el propósito de aumentar su auto-estima y comprometerlos en la actividad.
- Ofrecer momentos de conversación para recibir retroalimentación de parte de los estudiantes con el fin de mejorar las actividades lúdicas.

Tercera etapa: Evaluación y control de la estrategia

En la última etapa de evaluación y control, correspondió evaluar los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia didáctica de acuerdo a la variable fundamental, sus dimensiones e indicadores.

Objetivos parciales:

1. Evaluar sistemáticamente el nivel de desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en lengua inglesa de los estudiantes de sexto básico de la escuela pública Angachilla a partir de las propias acciones de esta estrategia didáctica.
2. Evaluar los resultados de la estrategia didáctica en cuanto a las formas de actuación de profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa.
3. Valorar los modos de actuación de profesores y estudiantes y las formas de relacionamiento adoptadas en la realización de las actividades lúdicas.
4. Tomar decisiones relacionadas con las acciones que se tomarán para mejorar la estrategia didáctica elaborada.

Dirección 1. Acciones

1. Realización de grupo focal con estudiantes universitarios colaboradores para identificar las ventajas y desventajas del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa centrado en juegos.
2. Observación por parte de profesores del subsector y estudiantes tesistas colaboradores para recoger sugerencias, advertencias, opiniones y registrarlas en las bitácoras.
3. Valoración de los registros recopilados durante la implementación de la estrategia didáctica sobre la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza del inglés mediante juegos.
4. Reunión metodológica para realizar las modificaciones y adecuaciones necesarias a la estrategia didáctica implementada con vistas a la obtención de resultados superiores en próximas aplicaciones.

Dirección 2. Acciones

1. Realización de una segunda versión de la prueba *Starter* de los exámenes YLE de la Universidad de Cambridge para comprobar los niveles alcanzados en la habilidad comprensión auditiva.

3.2. Validación de la implementación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de sexto grado de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile

La estrategia didáctica elaborada en el proceso investigativo de acción participativa para desarrollar la habilidad comprensión auditiva en los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla en Valdivia, fue validada mediante la aplicación de varios métodos y técnicas de recogida de información, cuyos resultados se exponen a continuación, indicando la metodología seguida, en caso que no hayan sido mencionadas con anterioridad:

Dimensión 1: Al finalizar la implementación de la estrategia didáctica, los estudiantes tomaron una segunda versión de la prueba *Starter* de los exámenes YLE de la Universidad de Cambridge. Con el fin de evaluar en un contexto lo más natural posible, se llevó a cabo una sola evaluación en la que se volvió a evaluar la capacidad de comprender mensajes simples y de emitir breves mensajes orales

como respuesta a los mensajes. En esta oportunidad, es posible concluir que todos los estudiantes mejoraron notoriamente su rendimiento académico. Cabe resaltar que la gran mayoría de los estudiantes obtuvo un puntaje entre 7 a 9 puntos, siendo 9 el puntaje máximo, lo cual quiere decir que los estudiantes desarrollaron su comprensión auditiva y además fueron capaces de emitir palabras, frases y en algunas ocasiones oraciones a un nivel muy básico de comunicación. Consecuentemente, estos resultados validan la estrategia que se propone en esta investigación por cuanto se observa que los estudiantes lograron alcanzar el indicador alto de la dimensión cognitiva; solo un pequeño porcentaje alcanza el nivel medio.

Desde el punto de vista de los indicadores, se puede afirmar que en su mayoría, los estudiantes alcanzaron un nivel medio de desarrollo del indicador 1. Los estudiantes demuestran un mayor conocimiento del mundo, pero no siempre y no todos expresan satisfacción, entusiasmo y alegría. En cuanto al indicador 2, es posible afirmar que el léxico creció significativamente, lo cual permite una mayor comprensión de los textos y una mejor disposición para escuchar. Los indicadores 3 y 4 se lograron desarrollar hasta el nivel alto. Todos los estudiantes perdieron el miedo a adivinar y a predecir. El juego, como procedimiento metodológico, permitió que las acciones de adivinar y predecir se convirtieran en actividades lúdicas, motivo por el cual, los estudiantes demostraron gran interés y destreza a lo largo del proceso. En cuanto al indicador 5, que tiene relación con la identificación de las ideas generales, los estudiantes lograron alcanzar un nivel medio debido a que a pesar de la implementación de la estrategia, estos estudiantes requirieron un alto nivel de ayuda y de manera frecuente, lo cual sugiere que es necesario seguir desarrollando este indicador a lo largo de todos los cursos. La capacidad de inferir (indicador 6) se desarrolló positivamente y alcanzó un nivel medio de progreso. La mayoría de los estudiantes logra inferir los estados de ánimo, pero con cierto grado de dificultad, situación que podía ocurrir debido a las carencias afectivas de los estudiantes que se investigan.

Con el objetivo de analizar los resultados que surgieron durante la etapa de diagnóstico, fue también necesario entrevistar a dos profesoras: una profesora de inglés de la escuela y la profesora jefa. Esta entrevista también se aplicó a las autoridades. A través de preguntas semi-estructuradas (ver Anexo 9), las cuales se realizaron con la suficiente flexibilidad como para ajustar alguna, eliminar las que ya no resultaban pertinentes, cambiar la secuencia de las preguntas y agregar otras que surgieron a partir de las intervenciones (Mackey, 2012, p.188). Según Yin (2003, p.86), “más que una búsqueda estructurada, las entrevistas se muestran como una conversación guiada”. Se diseñó la entrevista considerando un tiempo adecuado de 60 minutos, la disponibilidad y comodidad del entrevistado, la preparación de artefactos electrónicos, como es el caso de la grabadora, y un set de preguntas dirigidas a la entrevistada. De acuerdo a Kothari (2004, p.98) “[l]as entrevistas semi-estructuradas se caracterizan por la flexibilidad con que se llevan a cabo las preguntas.

La entrevista corroboró los resultados obtenidos en el cuestionario de los estudiantes. Se observa un avance notorio en la formación integral de los estudiantes. Los entrevistados piensan que el juego permite que los estudiantes participen más y desarrollen sus habilidades comunicativas. Se percibe que exponiendo a los estudiantes a la audición en forma comprensiva, los estudiantes aprenden más que cuando se les expone por primera vez a un texto escrito. Por ejemplo, se rescata el uso de la música. También se observó que el aprendizaje se logró como un proceso. Al principio, los estudiantes se confundieron porque pensaron que al incorporar juegos, se podían comportar mal. No obstante, afirma el director, progresivamente fueron comprendiendo que jugando también se aprende (2014).

Dimensión 2: Nuevamente los estudiantes completaron el mismo cuestionario que se les aplicara al iniciarse la investigación con el objetivo de conocer los niveles de interés hacia la lengua inglesa. Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes siguen manteniendo un alto nivel de interés hacia la lengua extranjera. La gran mayoría afirma que le gustan las clases de inglés. Las razones

principales, en orden de importancia, vienen siendo que: las clases son entretenidas, entienden mejor las clases y en un menor porcentaje, se hace alusión a las buenas calificaciones, lo cual demuestra que el interés es real, considerando el hecho de que las calificaciones constituyen una motivación extrínseca poderosa. Solo dos estudiantes sostienen que no les gustan las clases porque no las comprenden. La gran mayoría afirma que le gusta la lengua inglesa y que les gustaría seguir aprendiéndola. Es evidente que los estudiantes aprecian los factores entretenimiento y comprensión. En relación a la variable fundamental, se observa, a través de este cuestionario, que los estudiantes alcanzaron los indicadores en el nivel alto. Los resultados demuestran que los niños manifiestan abiertamente interés y entusiasmo por la lengua extranjera, sostienen una actitud positiva en clase y son capaces de demostrar alegría cuando alcanzan logros que no necesariamente se manifiestan en las calificaciones. En comparación con la primera encuesta, se observa un leve aumento en cuanto a la actitud hacia la lengua inglesa y las clases. No obstante, es posible afirmar que las razones que tienen que ver con la entretenimiento y la comprensión de los contenidos aumentan en el segundo cuestionario, es decir, después de la implementación de la estrategia didáctica.

Los resultados de las entrevistas arrojaron que las actividades permiten elevar la autoestima de los estudiantes, los cuales están muy afectados por las realidades que viven a diario. Al referirse al concurso de deletreo, organizado por el Ministerio, comentarios realizados por un estudiante: “Soy un alumno vulnerable pero me puedo parar aquí a la par de los demás niños de otros colegios”, sostuvo la profesora jefe (2014). Opina que ahora se observan con una postura más segura ya que vivieron experiencias que favorecieron el desarrollo de su personalidad. “Se logró que los estudiantes fueran más autónomos, siendo ese el motor de su propio aprendizaje” (profesora jefe, comunicación personal, 2014). También coincidieron en que las actividades lúdicas son efectivas para desarrollar la motivación en los niños. Éstos se motivan, se olvidan de sus problemas y se sienten felices.

A su vez, se destacó que los estudiantes participaron activamente y los padres y apoderados colaboraron en forma positiva ya que lograron proyectar a sus hijos a través del inglés. Se observaron muy motivados con el trabajo de sus hijos, sostienen los entrevistados.

Dimensión 3: Las bitácoras fueron muy útiles para evaluar la dimensión comportamental. En cuanto al seguimiento del plan de convivencia escolar acordado por el grupo, es posible afirmar que se observaron múltiples dificultades para lograr este objetivo. No obstante, se menciona que el hecho de haber sido un plan de convivencia escolar acordado en comunidad, contribuyó enormemente a que la mayoría de los estudiantes hiciera un esfuerzo por respetar los acuerdos. Especialmente durante los primeros meses, la profesora recurrió constantemente a las estrategias de convivencia escolar. Esta situación se debe a que la mayoría de los estudiantes no posee en sus hogares las normas que se establecen en las escuelas. Se recalca la importancia de utilizar diversas estrategias para controlar la convivencia escolar: aplausos, felicitaciones, cupones, diplomas, señales de tránsito, posters, consignas, rimas, entre otros. No obstante, la mayoría de los estudiantes lograron alcanzar el nivel medio, algunos lograron el nivel alto y unos pocos permanecieron en el nivel bajo durante el proceso. Cabe mencionar que dependiendo de algunos factores externos, los niveles de cada indicador tenían altas probabilidades de variar.

Considerando que los valores provienen de la casa y que en este contexto, el impacto del hogar, cuando lo hay, no es positivo, resultó muy difícil desarrollar valores. No obstante, es posible afirmar que, a pesar de las dificultades, se observaron algunos indicios de mejoría. Por ejemplo, el grupo aprendió a trabajar en colectivo, a respetar turnos en el aula y a no ofender a los compañeros verbal y físicamente durante los juegos. Se destaca el esfuerzo de los niños para adaptarse a los escenarios culturales nuevos en los que participaron, tales como el concurso y las salidas a terrenos. Se concluye que en las actividades culturales, se evidenciaron los valores aprehendidos por parte de los estudiantes.

Fotografías y videos

Las fotografías y los videos (ver CD) contribuyeron en la medición de la dimensión afectivo-motivacional y comportamental. Estas fueron tomadas durante la instrucción, en actividades en terreno y durante las actividades culturales. Permitieron particularmente corroborar los resultados obtenidos a través de otros métodos de investigación. Por ejemplo, a través de este método, se corroboró: el desarrollo de una actitud positiva ante la lengua inglesa y la muestra de alegría en el momento de alcanzar logros, lo cual contribuye al desarrollo de la dimensión afectivo-motivacional. Estos métodos también permitieron visualizar y analizar la decoración de la sala, el arreglo de las mesas y de las sillas, la posición del profesor, su postura y su comunicación no verbal, el uso del pizarrón y los colores, el nivel de participación de los estudiantes, entre otros.

Criterio de usuarios

En el cuestionario que se utilizó para validar la estrategia didáctica a través del criterio de usuarios, (ver Anexo 10) se recogió la opinión de 6 sujetos: el director de la escuela, el inspector general, el jefe de UTP, la profesora jefe a cargo del sexto grado, la profesora de inglés y un apoderado que participo en todas las actividades.

Este método de validación constó de 4 partes: información general para recoger datos acerca de su escolaridad, preguntas acerca de la investigación, desarrollo de fortalezas y sugerencias para la investigación y evaluación de las actividades didácticas más importantes.

Se les consultó a los usuarios en cuanto a la efectividad de la estrategia didáctica, viabilidad de la estrategia, módulo de comprensión auditiva, objetivos comunicativos, contenidos acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes, prácticas comunicativas, el juego como procedimiento metodológico, materiales didácticos, comunidad escolar y evaluaciones.

La estrategia didáctica fue ampliamente validada. Todos los usuarios concuerdan en su efectividad. La mayoría está de acuerdo con centrar el objetivo hacia el desarrollo de la comprensión auditiva, con los

objetivos comunicativos, con la convivencia escolar, con las prácticas comunicativas y con el uso del material didáctico. Hay una cierta aprehensión con respecto a la incorporación de los padres y apoderados debido a las problemáticas de índole social que los afectan. Con respecto a la aplicación de una evaluación auténtica, hay cierto nivel de temor que se debe a la naturaleza de los problemas de disciplina.

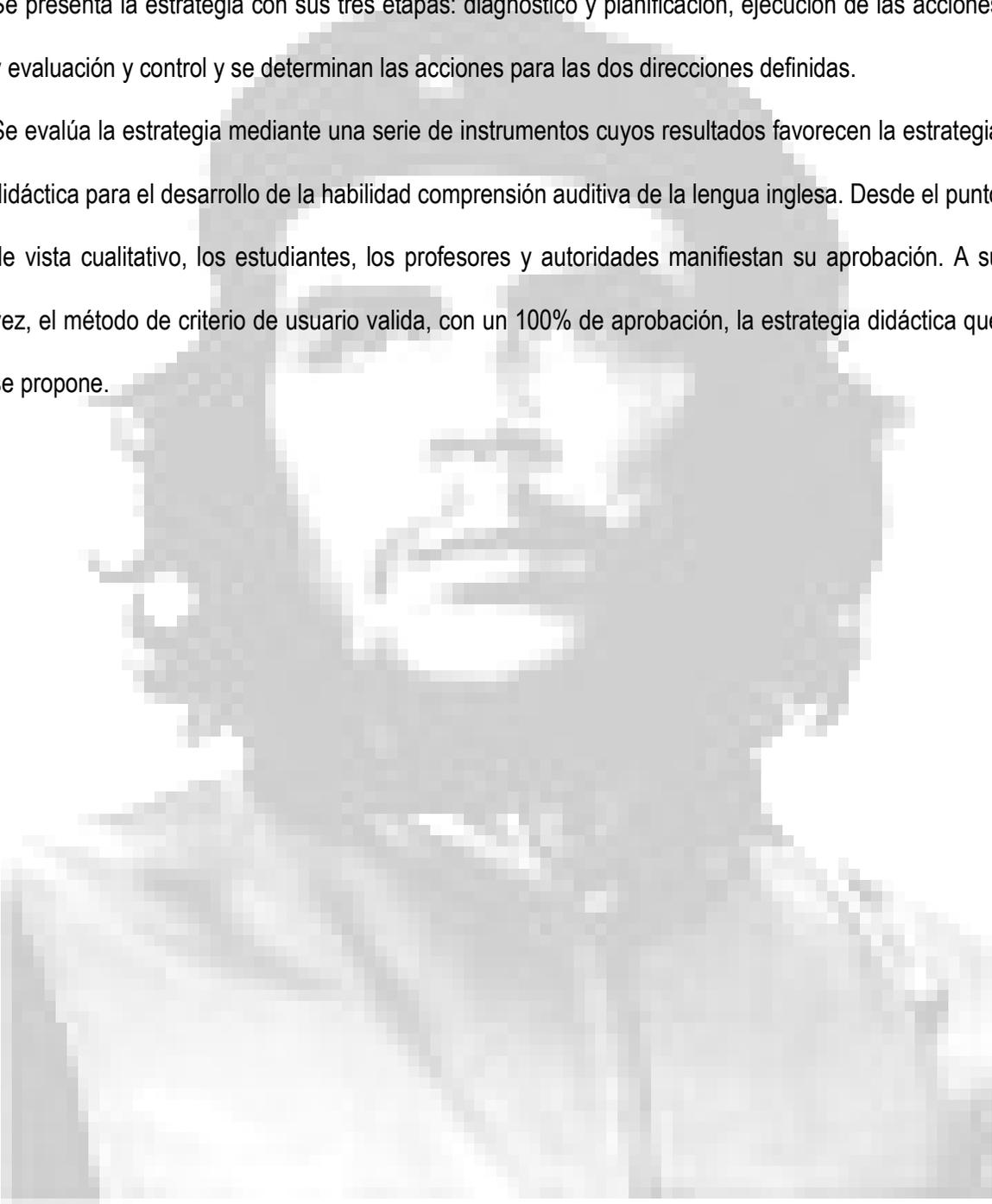
Todos los usuarios validaron las actividades que se realizaron, es decir, el concurso de deletreo, las salidas a terreno, el festival de la canción, la visita de los apoderados, los diarios murales, el día del saludo, las estrategias de convivencia escolar, y la incorporación de los juegos, y a su vez, sugieren evitar sobre estimular a los estudiantes, evaluar cuando se refuerza positivamente y dar continuidad a la investigación acción participativa. Destacan que:

- es un proceso de enseñanza aprendizaje focalizado en el estudiante.
- condiciona un ambiente escolar positivo.
- muestra respeto por el periodo de silencio en el aprendizaje de las lenguas.
- propicia el desarrollo particular de la comprensión auditiva de la lengua inglesa, mediante objetivos comunicativos, contenidos acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes, materiales didácticos multisensoriales, y juegos.
- logra niveles de motivación en todos los participantes.
- mejora las relaciones interpersonales.
- Resalta el conocimiento y experticia del educador.

Se concluye que tras la implementación de la estrategia, se logran desarrollar todos los indicadores de las dimensiones cognitivas, afectivo-motivacionales y comportamentales en niveles medio y/o alto, dependiendo de las actividades didácticas.

Conclusiones parciales del capítulo 3

La estrategia didáctica elaborada cuenta con un objetivo general y fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y didácticos, los cuales se basan principalmente en las prácticas comunicativas que promueven el juego y el desarrollo de la habilidad que se estudia. Se presenta la estrategia con sus tres etapas: diagnóstico y planificación, ejecución de las acciones y evaluación y control y se determinan las acciones para las dos direcciones definidas. Se evalúa la estrategia mediante una serie de instrumentos cuyos resultados favorecen la estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa. Desde el punto de vista cualitativo, los estudiantes, los profesores y autoridades manifiestan su aprobación. A su vez, el método de criterio de usuario valida, con un 100% de aprobación, la estrategia didáctica que se propone.





CONCLUSIONES GENERALES

CONCLUSIONES GENERALES

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en las escuelas públicas chilenas se propone desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la formación de las cuatro habilidades comunicativas en forma paralela. Los estudiantes de educación básica con situación social de desarrollo crítica no logran alcanzar este objetivo debido a que las prácticas pedagógicas tradicionales no responden a sus intereses ni a sus necesidades inmediatas. El desarrollo de la habilidad comprensión auditiva mediante el juego representa una solución didáctica viable y efectiva ya que se respeta el orden lógico de aprendizaje: lo primero es escuchar. De este modo se asume en la investigación el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en lengua inglesa, como la variable a estudiar y se define como el proceso de adquirir la capacidad de comprender mensajes orales simples, claros y contextualizados en lengua inglesa y demostrar su asimilación de manera cordial y creadora, en correspondencia con el contexto cultural, las características psicológicas de la edad escolar y la situación social de desarrollo que presentan los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla. Se asumen las dimensiones cognitiva, afectiva-motivacional y comportamental con sus respectivos indicadores.

El estudio diagnóstico para medir la variable y caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla de Valdivia, Chile, se realizó mediante la prueba diagnóstica, el proceso de observación, la bitácora y los cuestionarios. Los datos recogidos, arrojaron que no existe desarrollo significativo de las dimensiones declaradas. Para revertir la situación diagnosticada, se diseñó e implementó una estrategia didáctica centrada en prácticas comunicativas, las cuales promueven el juego como un posible método que desarrolla la comprensión auditiva de la lengua inglesa, se definieron los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y didácticos, que la sustentan. En su estructura además tiene

declaradas dos direcciones de trabajo y se organiza en tres etapas, con las respectivas acciones para cada una de ellas.

El resultado científico se valida mediante la realización de las acciones planificadas, las cuales por medio de una variada gama de métodos y técnicas empleadas, permitió constatar las modificaciones al proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva. El criterio de usuarios destaca la satisfacción que sienten las autoridades, profesores, padres y apoderados con este resultado, indicando las principales fortalezas que posee.

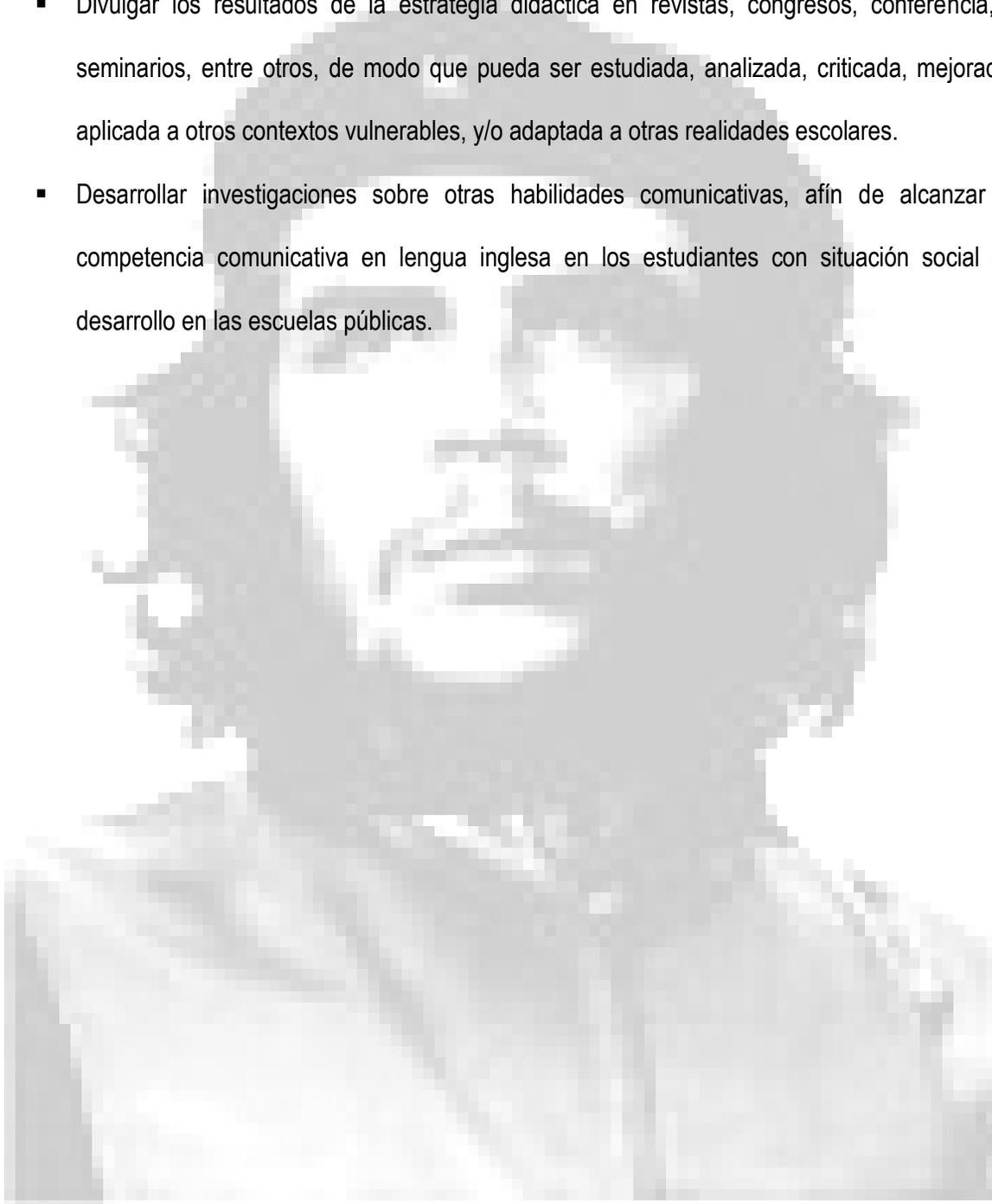




RECOMENDACIONES

RECOMENDACIONES

- Socializar estos resultados de modo que surjan nuevos proyectos de investigación que contemplen la participación activa de los profesores de las escuelas públicas en Chile.
- Divulgar los resultados de la estrategia didáctica en revistas, congresos, conferencia, y seminarios, entre otros, de modo que pueda ser estudiada, analizada, criticada, mejorada, aplicada a otros contextos vulnerables, y/o adaptada a otras realidades escolares.
- Desarrollar investigaciones sobre otras habilidades comunicativas, afin de alcanzar la competencia comunicativa en lengua inglesa en los estudiantes con situación social de desarrollo en las escuelas públicas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, H. y Yilorm, Y. (2016). El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa bajo el enfoque focal skills en escuelas públicas. *Revista digital ATENAS*. Vol.I, N°. 33, p. ISSN: 1682-2749.
- Acosta, R. (2004). Teorías Lingüísticas. Curso básico para el Diplomado de Lingüística Aplicada. IPLAC.
- Acosta, R. et al (1996). *Communicative Language Teaching*. Brasil. Falta editorial.
- Abrahams, M.J & Farías, M. (2010). Struggling for change in Chilean EFL teacher education.Colombia: *Colombian Applied Linguist. J.* Vol. 12. Number 2. ISSN 0123-4641, p. 110-118).
- Álvarez de Zayas, C.M (1996). *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.
- Álvarez de Zayas, C.M (1999). *Didáctica de la escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Anderson, & Lynch (1991). *Listening*. UK: Oxford University Press.
- Antich, R. (1988). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ariza, E., Morales-Jones, C., Yahya, N., Zainuddin, H. (2002). *Why TESOL? Theories and issues in teaching English as a second language with a K-12 Focus*, 2a ed. Boca Raton, Florida: Kendall Hunt Pub Co.
- Asher, J. (2003). *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Askildson, L. (s/f). Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in SLAT*- Vol. 12.

- Barceló G. (2010). Estrategia didáctica para el proceso auditivo en la enseñanza aprendizaje de la carrera Lenguas Extranjeras. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Bermúdez, R. & Rodríguez, M. (2003). La estructura de la actividad propuesta por A.N. Leóntiev pudiera ser psicológicamente inconsciente. *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 20. N°1.
- Bernabeu, N. & Goldstein, A. (2009). Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica. España: Narcea.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Brooks y Health (1989). The techniques of language teaching (en soporte electrónico).
- Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents. 3rd. Ed. NJ: San Francisco State University.
- Bruihart, M. (1986). *Foreigner talk in the ESL classroom: interactional adjustments to adult students at two language proficiency levels*. Recuperado de <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/992/811>.
- Calero, M. (2008). Constructivismo pedagógico. *Teorías y aplicaciones básicas*. Alfaomega Grupo Editor, México.
- Cambridge English Language Assessment (2015). B1 level. Recuperado el 1 de julio desde 2015 de <http://cambridge1.org/about/b1-level>
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Castro, P. (2004). *El Maestro y la familia del niño con dificultades*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Chamot, A. U. (2005). The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In Richard-Amato, & M. A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-101). White Plains, NY: Longman.
- Colectivo de autores cubanos (2015). Proyecto Introducción de videojuegos para el desarrollo de habilidades de aprendizaje en niños vulnerables como parte de las acciones preventivas en los sitios. Centro de neurociencias de Cuba, OCDE Bio-Cuba-Farma. Facultad de Ciencias de la Educación, UCPEJV.
- Cook, G. (2000) *Language play, Language learning*. UK: Oxford University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2nda ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, H. y Dahlberg, C. (2010). *Languages and children. Making the match: new languages for young learners*. Grades k.8. United States: Pearson.
- Danilov, M. A. & Skatkin, M.N. (1988). *Didáctica de la escuela media*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Debs, A., Cabrera, L. & Nuñez, A. (2015). Una concepción audiovisual del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva en la formación de profesores de inglés. Cuba: *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol. VI, N° 3, Julio-Septiembre, ISSN 2224-2643.
- Delgado, A. (2016). La Habilidad resolver problemas de decisión empresarial en la asignatura Investigación de Operaciones para estudiantes de Licenciatura en Economía. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Matanzas.

- Departamento Administrativo de Educación Municipal de Valdivia. (2015). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal*. Valdivia: Ilustre Municipalidad de Valdivia.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Inc.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emol (2012). Ministra de Educación y Agencia de la Calidad dieron a conocer resultados de la medición. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/06/06/602395/simce-de-ingles-mejoran-resultado-pero-82-de-estudiantes-chilenos-no-sabe-el-idioma.html>
- Enríquez O'Farril, Isora J. (2016). Oponencia a la tesis Desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica de escuelas públicas chilenas, presentada por la MsC. Yasna Yilorm Barrientos, en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Enríquez O'Farrill, Isora J y otros. (2004). Proyecto de investigación: La Enseñanza del inglés en edades muy tempranas a través de los contenidos de la asignatura "El mundo en que vivimos". Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique Jo-sé Varona". (En soporte digital).
- Escobar, J. y Bonilla, F. (s/f). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol.9, N°1, pp. 51-67.
- Fariñas, G. (2009). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Febles, M. & Canflux, V. (2006). *La Concepción histórico-cultural del desarrollo. Leyes y principios en Psicología del desarrollo*, Leyda Cruz Tomás. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Flege, J. (2009). Age of learning and second language speech, en Birdsong, *The critical period hypothesis*. Lawrence ErlbaumAssociates, Inc., Publishers.

- Flores, J.C. & Otrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.8, No. 1, pp. 47-58.
- Frabboni, F. (1998). *El Libro de la pedagogía y la didáctica: III. La pedagogía y la didáctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2003). *An introduction to language*. (7thed.) Boston, Massachusetts: Thomson Wodsworth.
- Galloway, A. (1993). "Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities". Recuperado de <http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html>
- García, S. (2012). *Fundamentals for FL teaching*. Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition. An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Gilmore, A. (2009). *The times they are changin': Strategies for exploiting authentic materials in the language classrooms*.
- Gilmore, A. (2011). *Developing communicative competence with authentic materials in the language classroom*. (En soporte electrónico).
- Ginoris, O. & Addine, F. & Turcaz, J. (2009). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: Objetivo, contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje, en Fundamentos didácticos de la educación superior cubana*. Selección de lecturas, Oscar Ginoris. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Glas, K. (2013). *Teaching English in Chile: A study of teacher perceptions of their professional identity, student motivation and pertinent learning contents*. Germany: Peter Lang Edition.
- Global Language Education Services. (2015). "The FOCAL SKILLS Approach". Recuperado de <http://www.focalskill.info.html>

- Goldstein, R.Z.; Volkow, N.D. (2002) Drug addiction and its underlying neurobiological basis: neuroimaging evidence for the involvement of the frontal cortex. *Am. J. Psychiatry*. 159, 1642-1652.
- Gómez, L., Sandoval, M.S, & Sáez, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*. Vol.50, N°1, pp.69-93. ISSN 0718-4883.
- González, A. (2015). La comprensión auditiva en función de la interpretación en la formación del licenciado en lengua inglesa con segunda lengua extranjera. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES). La Habana, Cuba.
- González, J. (2000). *Variables de la educación en comunicación* en Comunicación y educación en la sociedad de la información, José Manuel Pérez. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- González, M. (2005). *La Didáctica y el proceso de enseñanza aprendizaje*. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos".
- González, R. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica, ISSN 1409-4703. Vol. 9, N° especial, pp.1-24.
- González, R. (2009). *La Clase de lengua extranjera*. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, V. et al (2000). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of game-based learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 23-38.

- Gysling, K. & Andrés, M.E. (2016). Bases neurológicas de la drogadicción. Material de apoyo. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hair, N., Hanson, J., Wolfe, B., & Pollak, S. (2015). Association of Child Poverty, Brain Development and Academic Achievement. *JAMA Pediatrics*. 169 (9), pp. 822-829.
- Harmer, G. (1991). *The Practice of English language teaching*. UK: Longman.
- Hastings, A. (2003). *The Focal Skills advantage*. Recuperado de <http://www.focalskill.info/articles/fsadvantage.html>
- Hastings, A. (2007). Proposal for Consulting Services to be performed in Universidad Austral by Global Language Education Services, Inc. for Universidad Austral de Chile.
- Hastings, A. & Murphy, B. (2002). *Thoughts on the use of Authentic Materials*. Recuperado de <http://www.focalskill.info/articles/authentic.html>
- Hazan, M. (2010). (documento inédito). *Memory and language acquisition*.
- Jones, F. (2000). *Tools for teaching. Discipline. Instruction. Motivation*. Hong Kong: Fredric H. Jones & Associates.
- Kothari, CR. (2004). *Research methodology. Methods and techniques*. New Delhi: New ages international publishers.
- Krashen, S. (1982). *Fundamentals of language education*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Co.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. USA: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. London: Prentice Hall

International.

Krashen, S. & Terrel, T. (1985). *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom.*

London: Prentice Hall Europe.

Kwon, D. (2015). La pobreza afecta el desarrollo mental y el desempeño académico de los niños.

Recuperado de <http://www.scientificamerican.com/espanol/noticias/la-pobreza-afecta-el-desarrollo-mental-y-el-desempeno-academico-de-los-ninos/>

Labarrere, G. & Valdivia, G. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.

Larimer, R. & Schleicher, L. (2002). *New Ways in Using Authentic Materials in the Classroom*.

Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona:

Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Lear, D. & Abbott, A. (2008). Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5

C's. *Michigan Journal of Community Service Learning* Spring 2008, pp.76-86. Recuperado de

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831378.pdf>

Le Monde Diplomatique. (2015). Discurso pronunciado por Salvador Allende el 25 de julio de 1971 –

LA EDUCACIÓN. Recuperado de www.lemonediplomatique.cl/Discurso-pronunciado-por-Salvador.html

Leóntiev, A.N. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial de libros para la educación.

Luria, A.R. (1986). *Atención y memoria*. Barcelona: Martínez Roca.

- Mackey y Gass (2012). *Research methods in second language acquisition. A practical guide*. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Makarenko, A. (1981). *Conferencias sobre educación infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martínez, C. (2013). *Jugando a vivir. Una guía para padres y educadores*. La Habana: Ediciones Abril.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 67-202.
- Mills, A. et al (2010). *Encyclopedia of case study research*. California: Sage Publications, Inc.
- Ministerio de Educación (2015a). Introducción a esta asignatura en los Programas de Estudio. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20953.html>
- Ministerio de educación (2015b). Resultados SIMCE III Medio 2012. Inglés. Agencia de Calidad de la Educación. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). Encuesta CASEN 2013. Recuperado de www.mds.cl
- Miranda, R. & Trecamán, N. (2009). *Interview to Maurice Hazan*. Comunicación personal inédita.
- Montes de Oca, N. (2002). La argumentación en el lenguaje de la matemática: su contextualización en la asignatura de Geometría I. Tesis en opción al grado científico en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Camagüey.
- Navarrette, A. (2004). Foreign Language teaching for Senior High School. Software para la superación pedagógica de docentes y directivos de preuniversitario. Curso # 13.
- Nail, O. (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula*. Chile: RIL Editores.
- Nunan, D. (1997). Listening in language learning. In the Language Teacher. Recuperado de <http://jalt-publication.org/tlt/files/97/sep/nunan.html>

- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. USA: CUP.
- Ojalvo, V. et al (1999). *La comunicación educativa*. Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: New Bury House.
- Pastor, L. (2010). *Funiversity. Los Medios de comunicación cambian la Universidad*. Barcelona: Book Print Digital S.A
- Pérez, J.M. (2000). *Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información en Comunicación y educación en la sociedad de la información*, José Manuel Pérez. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Petrovski, A. (1986). *Psicología general*. Moscú: Editorial Progreso.
- Pulido, A. (2005). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", Cuba: Pinar del Río.*
- Ramírez, A., Fallas, M. & Chacón.M. (s/f). *Motor de juegos para la creación de evaluaciones en e-learning*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alexa_Ramirez-Vega/publication/258877788_motor_de_juegos_para_la_creacin_de_Evaluaciones_enE-learning/links/55561aa108ae6943a8733720.pdf
- Ramos, G. (1996). *El hombre y sus formas fundamentales de actividad*. Universidad de Matanzas.
- Ramos, P. & Aroche, M. (2011). *La agresividad y los trastornos afectivos de la conducta*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/13/prma.htm>

Ramos, L. & Espinoza, M. (2008). *El Profesor de inglés y su labor pedagógica en el mundo globalizado*.

Recuperado de <http://www.sonaples.cl>

Ray, B. (2012). What is TPRS?. Recuperado de <http://www.blaineraytprs.com/component/content/article?id=4>

Reinoso, C., Ballester, S., González, C., Torres, Y., y Ribot, E. (2012). *El aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica en la formación de educadores*. La Habana: Educación Cubana. Ministerio de Educación.

Reinoso, P., Cruz, A., Prado, C. Blanco, A. y Diez, F. (s/f). Contrastación de las mejoras en el aprendizaje del estudiante universitario, mediante la aplicación en el aula de la teoría de los juegos. Recuperado de <http://innovacioneducativagsv.com/wp-content/uploads/2014/11/ae3197932131747ca1a85ce305e01462.pdf>

Rico, P. (2003). *La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen. From interactive to participatory language teaching. Theory and Practice*. White Plains, NY: Pearson Education.

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

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

Rixon, S. (1981). *How to use Games in Language Teaching*. London: Macmillan.

Rodrigo Alsina, M. (2004). *Elementos para una comunicación intercultural*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de

<http://www.antropoenfermeria.com/textos%20antropologia/comunicacion%20intercultural.htm>

- Román, M. (2015). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales de vulnerables? Recuperado de ecaths1.s3.amazonaws.com/vulnerabilidad/1295168821.9143.pdf
- Roméu Escobar, Angelina (1992). Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Rost, M. (2002). Teaching and reasearching listening. London, UK: Longman. (En soporte electrónico).
- Sánchez, J. & Suñé, A. (2015). Aprendizaje basado en juegos: el ajedrez como método de aprendizaje de la estrategia empresarial. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2117/26447>
- Schütz, R. (2007). Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. Recuperado de <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>
- Segal, B. (2015). Teaching language through TPR. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3PIZEj-2BkM>
- Segal, B. (2006). *What is TPR?* Recuperado de <http://www.tprsource.com/aher.htm>
- Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2003). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Solé, M. (1987). Total Physical Response: an Approach to Teaching Foreign Languages. Methodological Criteria and Empirical Evidence. *Anuari D'Anglès X*, 89-103.
- Stoliarenko, A.M. (1972). Psicología y Pedagogía. Recuperado de: http://books-pdf.org/av/stolyarenko_am/38481/psikhologiya_i_pedagogika
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. (2nda ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Triglia, A. (2015). *La pobreza afecta el desarrollo cerebral de los niños*. Recuperado de <https://psicologiyamente.net/desarrollo/pobreza-afecta-desarrollo-cerebral-ninos-infancia#!>

[Trujillo, F. \(2001\). La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación. Universidad de Granada: Euphoros](#)

Turcaz, J. (2015). The Teaching of listening. Tema II. Asignatura de didáctica de la lengua extranjera III. Departamento de Lengua Extranjera. Universidad de Matanzas.

Turner, L. & Pita, B. (2004). *Pedagogía de la ternura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice of theory (Cambridge Teaching training and development)*. Cambridge University Press, Cambridge.

Valdés-Cabot, M. (2013). La lengua inglesa y los niños cubanos de la primera infancia. *Varona, Revista Científico-Methodológica*, N°57, pp.69-75.

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

Virgen-Montelongo, R. (2000). La adicción a las drogas y sus bases neurobiológicas fundamentales: de las estructuras subcorticales a la corteza frontal. Madrid: Investigación en Salud.

Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía a la educación*. Santiago: Debate.

Watson, B. (2009). A comparison of TPRS and traditional foreign language instruction at the high school level. *The International Journal of Foreign language teaching*.

Wipf, J. (1984). *Strategies for teaching Second Language Listening Comprehension (En soporte electrónico)*.

- Yang, X. (2014). *Conception and Characteristics of Expert Mathematics Teachers in China*. Ed. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Yilorm, Y. & Lizasoain, A. (2012). Evaluación de la puesta en marcha del enfoque metodológico por competencias comunicativas. Santiago: *Revista Literatura y Lingüística* N° 25, Universidad Católica Silva Henríquez.
- Yilorm, Y. & Acosta, H. (2016). Estudio descriptivo del empleo de juegos en escuelas públicas chilenas. *Revista IPLAC, Publicación Latinoamericana y Caribeña de educación*. N° 6, p. ISSN: 1993-6850.
- Yilorm, Y. (2015). *Let's go for English in 100 fun ways*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Designs and methods*. California: Sage Publications.
- Zamora, E. (2013). Estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión auditiva en estudiantes del primer año de la especialidad del inglés de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderil. Manzanillo.
- Zilberstein, J. et al. (2003). *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. Instituto Superior Politécnico. José Antonio Echeverría, Cuba.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, H. y Yilorm, Y. (2016). El proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa bajo el enfoque focal skills en escuelas públicas. *Revista digital ATENAS*. Vol.I, N°. 33, ISSN: 1682-2749.
- Acosta, R. y Alfonso, J. (2009). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Acosta, R. (2004). *Teorías Lingüísticas*. Curso básico para el Diplomado de Lingüística Aplicada. IPLAC.
- Acosta, R. (2000). *Didáctica contemporánea interactiva para la enseñanza de lenguas*. Panamá: Editorial Universitaria.
- Acosta, R. et al (1996). *Communicative Language Teaching*. Brasil.
- Acosta, R. et al (1990). *Enseñanza comunicativa del inglés en la Educación Primaria*. (Curso I). Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. p. 1.
- Abrahams, M.J & Farías, M. (2010). Struggling for change in Chilean EFL teacher education. Colombia: *Colombian Applied Linguist. J.* Vol. 12. Number 2. ISSN 0123-4641, p. 110-118).
- Abreus, A. & Carballosa, A. (2014). La enseñanza de la comprensión auditiva en inglés en función de la interpretación. Cuba: *Universidad y Sociedad*, Vol. 6, N°1.
- Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Nuevo.
- Addine, F. et al (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Alagan, L., Castro, A., Díaz, A. & Alarcón, C. (2014). Proceso de reconocimiento del alumno problema como legítimo otro de escuelas vulnerables. *Educación y Sociedad, Campinas*, vol.35, n°127, pp. 529-547.**

- Álvarez de Zayas, C.M (1996). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.
- Álvarez de Zayas, C.M (1999). *Didáctica de la escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Anderson, & Lynch (1991). *Listening*. UK: Oxford University Press.
- Antich, R. (1988). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ariza, E., Morales-Jones, C., Yahya, N., Zainuddin, H. (2002). *Why TESOL? Theories and issues in teaching English as a second language with a K-12 Focus*, 2a ed. Boca Raton, Florida: Kendall Hunt Pub Co.
- Asher, J. (2003). *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Askildson, L. (s/f). Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in SLAT- Vol. 12*.
- Barahona, M. (2015). *English Language Teacher Education in Chile: a Cultural Historical Activity theory Perspective*. UK: Routledge Research in Education.
- Barceló G. (2010). *Estrategia didáctica para el proceso auditivo en la enseñanza aprendizaje de la carrera Lenguas Extranjeras*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Batista, J. (2016). *Desarrollo de habilidades para contribuir al pensamiento crítico de los estudiantes en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), a través del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Brasil*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Matanzas. Departamento de Estudio y Desarrollo de la Educación Superior.

- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación? Guía para investigadores en educación y ciencias sociales.* (2nda ed.) Barcelona: Editorial Gedisa, S.A
- Bermúdez, R. & Rodríguez, M. (2003). La estructura de la actividad propuesta por A.N. Leóntiev pudiera ser psicológicamente inconsciente. *Revista Cubana de Psicología.* Vol. 20. N°1.
- Bernabeu, N. & Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica.* España: Narcea.
- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* vol.13, n°1.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition.* Edinburgh, Scotland: Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- British Council. (2015). *English in Chile. An examination of policy, perceptions and influencing factors.* Chile: British Council.
- Brooks y Health (1989). *The techniques of language teaching* (en soporte electrónico).
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching.* Nueva York: Pearson.
- Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching.* Prentice Hall Regents. 3rd. Ed. NJ: San Francisco State University.
- Bruhart, M. (1986). *Foreigner talk in the ESL classroom: interactional adjustments to adult students at two language proficiency levels.* Recuperado de <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/992/811>.
- Brumfit, C. (1884). *Communicative Methodology in Language Teaching.* Great Britain: Cambridge University Press.

- Cabrera, J. (2004). Fundamentos de un sistema didáctico del inglés con fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje. Tesis en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. Centro de Estudio de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Cuba: Pinar del Río.
- Calero, M. (2008). Constructivismo pedagógico. *Teorías y aplicaciones básicas*. Alfaomega Grupo Editor, México.
- Calvo, M.C. (2011). Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia lectora intercultural en los estudiantes no hispanohablantes del Curso Preparatorio en Idioma Español de la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Matanzas.
- Cambridge English Language Assessment (2015). B1 level. Recuperado el 1 de julio desde 2015 de <http://cambridge1.org/about/b1-level>
- Cameron, L. (2008). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1- 47.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, P. (2005). Estrategia de integración de la alfabetización electrónica a la enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de ingeniería agronómica. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad Central "Martha Abreu"

de las Villas. Facultad de Educación a Distancia. Centro de Estudios de Educación. Cuba: Santa Clara.

Castro, P. (2004). *El Maestro y la familia del niño con dificultades*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Chamot, A. U. (2005). The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In Richard-Amato, & M. A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-101). White Plains, NY: Longman.

Chamot, A. (1984). *Learning Strategies on ESL Students. Learner Strategies in Language Learning. Language Teaching Methodology Series. Applied Linguistics*. Great Britain: Prentice Hall International.

Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Cerezal, F. (1997). *Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves*. Revista de Investigaciones e Innovación en la Clase de Idiomas. N° 8.

Colectivo de autores cubanos (2015). Proyecto Introducción de videojuegos para el desarrollo de habilidades de aprendizaje en niños vulnerables como parte de las acciones preventivas en los sitios. Centro de neurociencias de Cuba, OCDE Bio-Cuba-Farma. Facultad de Ciencias de la Educación, UCPEJV.

Colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. (s/f). Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cook, G. (2000) *Language play, Language learning*. UK: Oxford University Press.

- Cornejo, R. (2009). Condiciones de Trabajo y Bienestar/Malestar Docente en Profesores de Enseñanza Media de Santiago Chile. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and quantitative approaches*. California: Sage.
- Crystal, D. (1999). *The Future of English: A Welsh perspective*. NY: TESOL Conference.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2nda ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, H. y Dahlberg, C. (2010). *Languages and children. Making the match: new languages for young learners*. Grades k.8. United States: Pearson.
- Danilov, M. A. & Skatkin, M.N. (1980). *Didáctica de la escuela media*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Debs, A., Cabrera, L. & Nuñez, A. (2015). Una concepción audiovisual del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva en la formación de profesores de inglés. Cuba: *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol. VI, N° 3, Julio-Septiembre, ISSN 2224-2643.
- Delgado, A. (2016). La Habilidad resolver problemas de decisión empresarial en la asignatura Investigación de Operaciones para estudiantes de Licenciatura en Economía. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Matanzas.
- Del Mastro, C. & Monereo, C. (2014). Incidentes Críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol.V, n°13, pp. 3-20.
- Departamento Administrativo de Educación Municipal de Valdivia. (2015). *Plan Annual de Desarrollo Educativo Municipal*. Valdivia: Ilustre Municipalidad de Valdivia.
- Díaz, L. (2005). Metodología para desarrollar las habilidades de diseño del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor general integral de secundaria básica. Tesis en opción al grado

científico de doctor en ciencias pedagógicas. Facultad de Profesor General de Secundaria Básica. Cuba: Ciego de Ávila.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Inc.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

El Ciudadano. (2013). Psiquiatra Rodrigo Paz diagnostica 'Chile es un país brutalmente enfermo'. Recuperado de <http://www.elciudadano.cl/2013/09/25/83276/psiquiatra-rodrico-paz-diagnostica-chile-es-un-pais-brutalmente-enfermo/>

Ellis, Rod. (1994). *The second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4ta ed.) Madrid: Ediciones Morata, S.L.

El País (2015). La pobreza perjudica el desarrollo del cerebro en la infancia. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/07/21/ciencia/1437472152_294616.html

Emol Chile (2015). Los proyectos que se vienen este año en educación tras la aprobación del fin al lucro. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2015/01/27/701083/los-proyectos-que-se-vienen-este-ano-en-educacion-tras-la-aprobacion-del-fin-al-lucro.html>

Emol (2012). Ministra de Educación y Agencia de la Calidad dieron a conocer resultados de la medición. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/06/06/602395/simce-de-ingles-mejoran-resultado-pero-82-de-estudiantes-chilenos-no-sabe-el-idioma.html>

Enríquez O'Farril, Isora J. (2016). Oponencia a la tesis Desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en estudiantes de educación básica de escuelas públicas chilenas, presentada por la MsC. Yasna Yilorm Barrientos, en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas.

- Enríquez O'Farrill, Isora J y otros. (2004). Proyecto de investigación: La Enseñanza del inglés en edades muy tempranas a través de los contenidos de la asignatura "El mundo en que vivimos". Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique Jo-sé Varona". (En soporte digital).
- Enríquez O'Farrill, Isora J. y otros. (2003). Propuesta curricular para la enseñanza del inglés de preescolar a sexto grado. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Enríquez O' Farrill, Isora J. (2003). Recomendaciones metodológicas para la utilización del software Rainbow para la enseñanza del inglés en Secundaria Básica. En el software educativo Rainbow, Colección El Navegante, Ministerio de Educación de la Re-pública de Cuba.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (s/f). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol.9, N°1, pp. 51-67.
- Fariñas, G. (2009). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Febles, M. & Canflux, V. (2006). *La Concepción histórico-cultural del desarrollo. Leyes y principios en Psicología del desarrollo*, Leyda Cruz Tomás. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Flege, J. (2009). Age of learning and second language speech, en Birdsong, The critical period hypothesis. Lawrence ErlbaumAssociates, Inc., Publishers.
- Flores, J.C. & Otrrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol.8, No. 1, pp. 47-58.
- Frabboni, F. (1998). *El Libro de la pedagogía y la didáctica: III. La pedagogía y la didáctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Friedman, D. (2012). *How to collect and analyze qualitative data*, en Mackey & Gas, Research methods in second language acquisition. A practical guide. UK: Blackwell Publishing

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2003). *An introduction to language*. (7thed.) Boston, Massachusetts: Thomson Wodsworth.

Fundación Sol (2015). Salarios en Chile. Recuperado de www.fundacionsol.cl

Galloway, A. (1993). "Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities".
Recuperado de <http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html>

García, S. (s/f). *Fundamentals for FL teaching*. Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas.

Garret, T. (2013). Classroom management: It's more than a bag of tricks. Recuperado de <http://www.njea.org/news-and-publications/njea-review/october-2012/classroom-management-its-more-than-a-bag-of-tricks>

Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition. An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Gilmore, A. (2009). The times they are changin': Strategies for exploiting authentic materials in the language classrooms.

Gilmore, A. (2011). Developing communicative competence with authentic materials in the language classroom. (En soporte electrónico).

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

Glas, K. (2013). *Teaching English in Chile: A study of teacher perceptions of their professional identity, student motivation and pertinent learning contents*. Germany: Peter Lang Edition.

Global Language Education Services. (2015). "The FOCAL SKILLS Approach". Recuperado de <http://www.focalskill.info.html>

Gobierno de Chile. (2014). *Sofía aprende con todos: algunas preguntas sobre la Reforma Educativa*. Recuperado de

<http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gob.cl%2Fsofiaaprende%2FSofiaAprendeConTodos.pdf&ei=M8KbVYLuGcKwgqSI66WQCQ&usq=AFQjCNHS6bMQ-V2nvwV2ZMYle86htfkQQQ&bvm=bv.96952980.d.cWw>

Goldstein, R.Z. & Volkow, N.D. (2002) Drug addiction and its underlying neurobiological basis: neuroimaging evidence for the involvement of the frontal cortex. *Am. J. Psychiatry*. 159, 1642-1652.

Gómez, L., Sandoval, M.S, & Sáez, K. (2012). Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*. Vol.50, N°1, pp.69-93. ISSN 0718-4883.

González, A. (2015). *La comprensión auditiva en función de la interpretación en la formación del licenciado en lengua inglesa con segunda lengua extranjera*. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES). La Habana, Cuba.

González, J. (2000). *Variables de la educación en comunicación* en Comunicación y educación en la sociedad de la información, José Manuel Pérez. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

González, M. (2005). *La Didáctica y el proceso de enseñanza aprendizaje*. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos".

González, R. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en*

- Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica, ISSN 1409-4703. Vol. 9, N° especial, pp.1-24.
- González, R. (2009). *La Clase de lengua extranjera*. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, V. et al (2000). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of game-based learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 23-38.
- Gysling, K. & Andrés, M.E. (2016). Bases neurológicas de la drogadicción. Material de apoyo. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hair, N., Hanson, J., Wolfe, B., & Pollak, S. (2015). Association of Child Poverty, Brain Development and Academic Achievement. *JAMA Pediatrics*. 169 (9), pp. 822-829.
- Harmer, G. (1991). *The Practice of English language teaching*. UK: Longman.
- Hastings, A. (2003). *The Focal Skills advantage*. Recuperado de <http://www.focalskill.info/articles/fsadvantage.html>
- _____ (2007). Proposal for Consulting Services to be performed in Universidad Austral by Global Language Education Services, Inc. for Universidad Austral de Chile.
- Hastings, A. & Murphy, B. (2002). *Thoughts on the use of Authentic Materials*. Recuperado de <http://www.focalskill.info/articles/authentic.html>
- Hazan, M. (2010). (documento inédito). *Memory and language acquisition*.
- _____ (2010). (documento inédito). *Memory and language acquisition*.
- Hernández, F. (2001). Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura idioma inglés en secundaria básica (8vo grado). Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Cuba: Pinar del Río.

Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hubbarb, S. & Power, B. (2003). *The art of classroom inquiry. A handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hué, C. (2012). Bienestar Docente y Pensamiento Emocional. *Revista Fuentes*, (12), pp. 47-68.

Huyen, N.T.T. & Nga. K.T.T. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL journal*, 5 (4), pp. 90-115.

Hymes, D. & Gumpers, J. (1972). *On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jadue, Gladys: "Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar", *Estudios Pedagógicos*, vol.28, Valdivia, 2002, pp.193-204.

Jakobson, R. y Halle, M. (1967). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Editorial Ciencia Nueva, S.L.

Jones, F. (2000). *Tools for teaching. Discipline. Instruction. Motivation*. Hong Kong: Fredric H. Jones & Associates.

Kitao, K. & Kitao, S. (1997). *Selecting and Developing Teaching/Learning Materials*. Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>

Kothari, CR. (2004). *Research methodology. Methods and techniques*. New Delhi: New ages international publishers.

Krashen, S. (1982). *Fundamentals of language education*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.

_____ (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Co.

_____ (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. USA: Prentice-Hall International.

_____ (1988). *Second language acquisition and second language learning*. London: Prentice Hall

International.

Krashen, S. & Terrel, T. (1985). *The Natural Approach*. Language acquisition in the classroom. London: Prentice Hall Europe.

Kumar, R. & Lightner, R. (2007). Games as an interactive technique: perceptions of corporate trainers, college instructors and students. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, 19, pp.53-63.

Kwon, D. (2015). La pobreza afecta el desarrollo mental y el desempeño académico de los niños.

Recuperado de <http://www.scientificamerican.com/espanol/noticias/la-pobreza-afecta-el-desarrollo-mental-y-el-desempeno-academico-de-los-ninos/>

Labarrere, G. & Valdivia, G. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

La Nación. (2014). SIMCE Inglés. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/simce-de-ingles-solo-fue-aprobado-por-el-11-por-ciento-de-los-alumnos/noticias/2011-03-24/131126.html>,

Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.

Larimer, R. & Schleicher, L. (2002). *New Ways in Using Authentic Materials in the Classroom*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Lear, D. & Abbott, A. (2008). Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C's. *Michigan Journal of Community Service Learning* Spring 2008, pp.76-86. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831378.pdf>

Le Monde Diplomatique. (2015). Discurso pronunciado por Salvador Allende el 25 de julio de 1971 – LA EDUCACIÓN. Recuperado de www.lemondediplomatique.cl/Discurso-pronunciado-por-Salvador.html

Leóntiev, A.N. (1981), *Actividad, conciencia y desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educ

Leóntiev, A.N. (1979). *La actividad en la psicología*. La Habana: Editorial de libros para la educación.

Leóntiev, A.N. (1972). *El hombre y la cultura*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Linaza, J.L. & Maldonado, A. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. *Psicología Evolutiva*. Recuperado de http://www.daletiempoaljuego/juquetes/g/i_jornadas_sobre_desafios_del_juquete-en_el_siglo_XXi-630.pdf

Lizasoain, A., Ortiz de Zarate, A., Yilorm, Y. & Walper, K. (2012). Estudio descriptivo y exploratorio de un taller de introducción a las técnicas teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N°2, pp.157-167.

Luria, A.R. (1986). *Atención y memoria*. Barcelona: Martínez Roca.

Mackey y Gass (2012). *Research methods in second language acquisition*. A practical guide. UK: Blackwell Publishing Ltd.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5a. ed. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Madrid, D. & Ortega, J.L. (2014). *Teaching practice guide for primary schools*. Editorial GEU.

Mahmoud, N. (2012). The listening comprehension strategies used by college students to cope with the aural problems in EFL classes: an analytical study. Canada: *English Language Teaching*. Vol. 16, N° 2. Canadian Centre of Science and Education.

Makarenko, A. (1981). *Conferencias sobre educación infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Marambio, K., Gil, L. & Valencia, J.F. (2015). Representaciones Sociales, Inteligencia y Conflicto de la Educación en Chile. *Psykhé*, vol.24, n°1, pp. 1-11.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martínez, C. (2013). *Jugando a vivir. Una guía para padres y educadores*. La Habana: Ediciones Abril.
- Mayol, A. (2013). *No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política*. Santiago: Debate.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 67-202.
- Mills, A. et al (2010). *Encyclopedia of case study research*. California: Sage Publications, Inc.
- Ministerio de Educación (2015a). Introducción a esta asignatura en los Programas de Estudio. Recuperado de <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-20953.html>
- Ministerio de educación (2015b). Resultados SIMCE III Medio 2012. Inglés. Agencia de Calidad de la Educación. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). Encuesta CASEN 2013. Recuperado de www.mds.cl
- Ministerio de Educación (2015). Introducción a esta asignatura en los programas de estudios. Recuperado de www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2014). Mapa de la Reforma Educacional 2014. Recuperado de reformaeducacional.gob.cl
- Ministerio de Educación (2012). Idioma extranjero: Inglés. Programa de estudio sexto año básico. Recuperado de www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2012). Serie Evidencias: Medidas de Segregación Escolar: Discusión para el caso chileno. Recuperado de www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2004). Resultados nacionales del diagnóstico en inglés. Recuperado de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/biblioteca/ingles.pdf

- Miranda, R. & Trecamán, N. (2009). *Interview to Maurice Hazan*. Comunicación personal inédita.
- Montes de Oca, N. (2002). La argumentación en el lenguaje de la matemática: su contextualización en la asignatura de Geometría I. Tesis en opción al grado científico en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Camagüey.
- Moreira, C. (2011). Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa, y socio-cultural en la formación inicial del Licenciado en Educación: Instructor de Arte. Tesis en opción al grado científico en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Navarrette, A. (2004). Foreign Language teaching for Senior High School. Software para la superación pedagógica de docentes y directivos de preuniversitario. Curso # 13.
- Nail, O. (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula*. Chile: RIL Editores.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle y Heinle Publishers. (En soporte electrónico).
- Nunan, D. (1997). Listening in language learning. In *the Language Teacher*. Recuperado de <http://jalt-publication.org/tlt/files/97/sep/nunan.html>
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. USA: CUP.
- Ojalvo, V. et al (1999). *La comunicación educativa*. Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana.
- Oliver, R. & Reschly, D. (2007). *Effective classroom management: teacher preparation and professional development*. Washington DC. Vanderbilt University.
- Omaggio, A. (2001). *Teaching Language in Context*. USA: Heinle & Heinle.
- Orellana, V. (2014). Hablar en Serio de Calidad educacional es hablar de educación pública. Recuperado de http://ciperchile.cl/ /05/28/hablar-en-serio-de-calidad_educacional-es-hablar-de-educacion-publica/

- Ortiz, A. (2005). Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml>
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456. doi:10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: New Bury House.
- Pastor, L. (2010). *Funiversity. Los Medios de comunicación cambian la Universidad*. Barcelona: Book Print Digital S.A
- Pérez, J.M. (2000). *Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información* en Comunicación y educación en la sociedad de la información, José Manuel Pérez. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Piaget, J. Lorenz, K. & Erikson, E.H. (1992). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Crítica.
- Pizarro, R. (2001). La Vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina, archivo.cepal.org/pdfs/2001/S0102116.pdf
- Petrovski, A. (1986). *Psicología general*. Moscú: Editorial Progreso.
- Pulido, A. (2005). Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", Cuba: Pinar del Río.
- Pulido, A. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones / Arturo Pulido Díaz, Vilma Ma. Pérez Viñas. Pinar del Río:

Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Recuperado de <http://www.intranet/CDIP/Revista%20Mendive/Index.htm>

Rababah, G. (2002). Strategic Competence and Language Teaching. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED472697.pdf>

Rahimi, M. & Katal, M. (2008). The impact of metacognitive instruction on EFL learners listening comprehension and oral language proficiency. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)* 5 (2), Summer 2013, Ser. 71/4 ISSN: 2008-8191. pp. 69-90

Radio Universidad de Chile, (2012). Camila Vallejos: Inevitablemente el conflicto en educación seguirá vigente. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2012/10/11/camila-vallejo-%E2%80%9Cinevitablemente-el-conflicto-en-educacion-seguira-vigente%E2%80%9D>

Ramírez, A., Fallas, M. & Chacón, M. (s/f). Motor de juegos para la creación de evaluaciones en e-learning. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alexa_Ramirez-Vega/publication/258877788_motor_de_juegos_para_la_creacin_de_Evaluaciones_enE-learning/links/55561aa108ae6943a8733720.pdf

Ramos, G. (1996). *El hombre y sus formas fundamentales de actividad*. Universidad de Matanzas.

Ramos, P. & Aroche, M. (2011). La agresividad y los trastornos afectivos de la conducta. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/13/prma.htm>

Ramos, L. & Espinoza, M. (2008). *El Profesor de inglés y su labor pedagógica en el mundo globalizado*.

Recuperado de <http://www.sonaples.cl>

Ray, B. (2012). What is TPRS?. Recuperado de <http://www.blaineraytprs.com/component/content/article?id=4>

Reinoso, C., Ballester, S., González, C., Torres, Y., y Ribot, E. (2012). *El aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica en la formación de educadores*. La Habana: Educación Cubana. Ministerio de Educación.

Reinoso, P., Cruz, A., Prado, C. Blanco, A. y Diez, F. (s/f). Contrastación de las mejoras en el aprendizaje del estudiante universitario, mediante la aplicación en el aula de la teoría de los juegos. Recuperado de <http://innovacioneducativagsv.com/wp-content/uploads/2014/11/ae3197932131747ca1a85ce305e01462.pdf>

Rico, P. (2003). *La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen. From interactive to participatory language teaching. Theory and Practice*. White Plains, NY: Pearson Education.

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

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

Rixon, S. (1981). *How to use Games in Language Teaching*. London: Macmillan.

Rodrigo Alsina, M. (2004). *Elementos para una comunicación intercultural*. España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.antropoenfermeria.com/textos%20antropologia/comunicacion%20intercultural.htm>

Rodrigo Alcina, M. (1995). *Los modelos de comunicación*, segunda edición. Madrid: Editorial Tecnos, S.A

Rojas, A. (2009). La investigación-acción en el aula. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación.

Román, M. (2015). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales de vulnerables? Recuperado de ecaths1.s3.amazonaws.com/vulnerabilidad/1295168821.9143.pdf

Roméu Escobar, Angelina (1992). Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Rost, M. (2002). Teaching and reasearching listening. London, UK: Longman. (En soporte electrónico).

Ruiz, D. (2012). Primer Censo docente revela precariedad laboral de profesores chilenos. Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2012/10/09/primer-censo-docente-revela-precariedad-laboral-de-profesores-chilenos>

Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? Recuperado de http://www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Rev_INSH_T/2003/28/seccionTecTextCompl3.pdf

Sánchez, J. & Suñé, A. (2015). Aprendizaje basado en juegos: el ajedrez como método de aprendizaje de la estrategia empresarial. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2117/26447>

Sanz, T. & Rodríguez, M. *El enfoque histórico-cultural: su contribución a una concepción pedagógica contemporánea*, en Pedagogía. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Deportes.

Schütz, R. (2007). Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. Recuperado de <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>

Segal, B. (2015). Teaching language through TPR. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3PIZEj-2BkM>

Segal, B. (2007). *What is TPR?* Recuperado de <http://www.tprsource.com/aher.htm>

- Sierra, F. (2002). *Comunicación, educación y desarrollo. Apuntes para una historia de la comunicación educativa*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2003). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Smith, R., Connelly, T., & Rebolledo, P (2014). *Teacher-research as continuing professional development: a project with Chilean secondary school teachers. Innovations in the continuing professional development of English language teachers*. UK, London: British Council.
- Solé, M. (1987). Total Physical Response: an Approach to Teaching Foreign Languages. Methodological Criteria and Empirical Evidence. *Anuari D'Anglès X*, 89-103.
- Stoliarenko, A.M. (1972). *Psicología y Pedagogía*. Recuperado de: http://books-pdf.org/av/stolyarenko_am/38481/psikhologiya_i_pedagogika
- Tardo, Y. (2006). Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. (2nda ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Triglia, A. (2015). *La pobreza afecta el desarrollo cerebral de los niños*. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/desarrollo/pobreza-afecta-desarrollo-cerebral-ninos-infancia#!>
- Trujillo, F. (2005). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~ftsaez/objetivos.pdf#search>
- [Trujillo, F. \(2001\). La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación. Universidad de Granada: Euphoros.](#)

Turcaz, J. (2015). The Teaching of listening. Tema II. Asignatura de didáctica de la lengua extranjera III. Departamento de Lengua Extranjera. Universidad de Matanzas.

Turner, L. & Pita, B. (2004). *Pedagogía de la ternura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Uberman, A. (1998). The use of game: for vocabulary presentation and revision. English Teaching Forum. Recuperado de <http://www.exchanges.state.gov/forum.vols.vol36.no1.p20.htm>

Ur, P. & Wright, A. (1992). *Five-minute activities. A resource book of short activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice of theory (Cambridge Teaching training and development)*. Cambridge University Press, Cambridge.

Valdés-Cabot, M. (2013). La lengua inglesa y los niños cubanos de la primera infancia. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, N°57, pp.69-75.

Van Dijk, T. (2008). *Discourse and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Vela, D. (2013). *El tiempo de transformaciones en movimientos sociales y luchas políticas*. Santiago: Alternativas.

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

Virgen-Montelongo, R. (2000). *La adicción a las drogas y sus bases neurobiológicas fundamentales: de las estructuras subcorticales a la corteza frontal*. Madrid: Investigación en Salud.

Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico – Técnica.

Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Waissbluth, M. (2014). *Se acabó el recreo. Una nueva vía a la educación*. Santiago: Debate.
- Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía a la educación*. Santiago: Debate.
- Watson, B. (2009). A comparison of TPRS and traditional foreign language instruction at the high school level. *The International Journal of Foreign language teaching*.
- Wipf, J. (1984). Strategies for teaching Second Language Listening Comprehension (En soporte electrónico).
- Yang, X. (2014). *Conception and Characteristics of Expert Mathematics Teachers in China*. Ed. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Yilorm, Y. & Lizasoain, A. (2012). Evaluación de la puesta en marcha del enfoque metodológico por competencias comunicativas. Santiago: *Revista Literatura y Lingüística* N° 25, Universidad Católica Silva Henríquez.
- Yilorm, Y. & Acosta, H. (2016). Estudio descriptivo del empleo de juegos en escuelas públicas chilenas. *Revista IPLAC, Publicación Latinoamericana y Caribeña de educación*. N° 6, p. ISSN: 1993-6850.
- Yilorm, Y. & Acosta, H. (en prensa). Neoliberalismo y proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: Una mirada dialéctica del estado del arte en sectores vulnerables. *Revista de Educación Superior*.
- Yilorm, Y. (2015). *Let's go for English in 100 fun ways*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Designs and methods*. California: Sage Publications.
- Zamora, E. (2013). Estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión auditiva en estudiantes del primer año de la especialidad del inglés de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderil. Manzanillo.

Zilberstein, J. et al. (2003). *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. Instituto Superior Politécnico. José Antonio Echeverría, Cuba.



INDICE ANEXOS

ANEXO 1	Operacionalización de la variable fundamental
ANEXO 2	Grupo focal para la validación de la variable fundamental de la investigación
ANEXO 3	Rúbrica de la prueba de diagnóstico y de salida <u>Starter</u>
ANEXO 4	Figuras de pruebas de entrada y salida
ANEXO 5	Cuestionario a niños
ANEXO 6	Nota y Programa de estudio para la asignatura de inglés en sexto básico
ANEXO 7	Esquema estrategia didáctica
ANEXO 8	Juegos
ANEXO 9	Entrevista a profesores y autoridades
ANEXO 10	Cuestionario Método de Criterio de Usuario para la validación de la estrategia didáctica

Anexo 1: OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE FUNDAMENTAL

Dimensión	Indicador	Alto	Medio
Cognitivo	Conocimiento del mundo, especialmente acerca de los pueblos y sus culturales	Conoce información variada acerca de los pueblos y sus culturas y demuestra interés y alegría al ampliar su conocimiento	Muestra conocimiento de los pueblos y sus culturas, pero sin demostrar interés y alegría
	Comprensión del léxico relacionado con temáticas simples del diario vivir	Comprende el léxico relacionado con temáticas simples del diario vivir. En pocas circunstancias, requiere de un nivel de ayuda	Comprende parte del léxico relacionado con temáticas simples del diario vivir, pero requiere de un nivel de ayuda frecuente
	Predicción de los mensajes que pueden llegar a ser emitidos	Predice con confianza y entusiasmo los mensajes que pueden llegar a ser emitidos	Predice los mensajes que pueden llegar a ser emitidos, pero con cierto nivel de inseguridad
	Adivinar lo que una palabra o frase puede significar	Adivina sin miedo lo que una palabra o frase puede significar	Adivina lo que una palabra o frase puede significar, mostrando altos niveles de ansiedad
	Identificación de las ideas generales de los mensajes orales	Identifica las ideas generales de los mensajes orales	Identifica las ideas generales de algunos textos orales y requiere niveles de ayuda con frecuencia
	Inferencias de los estados de ánimo de los hablantes	Infiere con facilidad los estados de ánimo de los hablantes	Infiere los estados de ánimos pero con cierto nivel de dificultad

Dimensión	Indicador	Alto	Medio
Afectivo-motivacional	Desarrollo de una actitud positiva ante el aprendizaje de la lengua extranjera en la escuela	Siempre muestra una buena disposición para llevar a cabo las actividades indicadas, y se observa contento, activo y comprometido con la asignatura	A veces muestra una buena disposición para llevar a cabo las actividades indicadas y a menudo se observa contento, activo y comprometido con la asignatura
	Manifestación de interés y curiosidad por el aprendizaje	Se muestra motivado y entusiasmado por aprender los	No se muestra siempre motivado y entusiasmado por

	de la lengua inglesa y su cultura	contenidos del curso. Participa activa y voluntariamente, haciendo preguntas, comentando acerca de lo que va aprendiendo y proponiendo ideas y soluciones	aprender los contenidos del curso. A veces participa activa y voluntariamente, especialmente haciendo preguntas
	Expresión de alegría ante los logros obtenidos en las actividades realizadas	Demuestra satisfacción y felicidad por los logros personales y grupales obtenidos durante el proceso de formación	A veces demuestra satisfacción y felicidad por los logros personales y grupales durante el proceso de formación
	Reconocimiento de la lengua inglesa como una herramienta de comunicación válida y efectiva	Valida la lengua inglesa como una asignatura del plan de estudio y comprende su importancia como medio de comunicación	Valida la lengua inglesa como una asignatura del plan de estudio pero no comprende su importancia como medio de comunicación
Dimensión	Indicador	Alto	Medio
Comportamental	Seguimiento del plan de convivencia escolar acordado por el curso	Respeto y sigue el plan de convivencia acordado por el curso y colabora a que se cumpla colectivamente	No siempre respeta y sigue el plan de convivencia acordado por el curso. No colabora permanentemente a que se cumpla colectivamente
	Desarrollo de valores humanos que permitan una convivencia escolar sana y segura en el aula	Desarrolla valores humanos como el respeto, la tolerancia, la colaboración y la solidaridad hacia los compañeros y la profesora	A veces desarrolla valores humanos como el respeto, la tolerancia, la colaboración y la solidaridad hacia los compañeros y la profesora
	Aplicación de normas de conducta en actividades culturales, evidenciando sus valores humanos en la escuela y comunidad valdiviana	Demuestra responsabilidad, respeto y alegría en las actividades culturales en la escuela y/o en la comunidad valdiviana	Demuestra responsabilidad, respeto y alegría en algunas actividades culturales en la escuela y/o en la comunidad valdiviana

	Resolución de problemas y creación de soluciones en forma pacífica	Muestra una actitud proactiva ante los problemas e intenta resolverlos en forma pacífica por medio de propuestas bien fundamentadas	En ciertas circunstancias muestra una actitud proactiva ante los problemas e intenta resolverlos en forma pacífica por medio de propuestas bien fundamentadas
--	--	---	---

Anexo 2

Grupo focal con profesores especialistas del área para la validación de la variable fundamental de la investigación.

Estimado (a) colega:

Agradecemos su presencia en este grupo focal. Enmarcados en la tesis doctoral “Desarrollo de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas con estudiantes con necesidades educativas especiales”, de la autora MSc. Yasna Angélica Yilorm Barrientos, es que requerimos de su opinión en su calidad de experto. Su labor educativa será de vital importancia para la validación de la variable fundamental de esta investigación, sus dimensiones e indicadores.

I. Les invito a presentarse. Por favor hagan referencia a quienes son, su profesión, sus grados académicos, su lugar de trabajo, sus años de experiencia y cualquier otra información que consideren importante.

II. Por favor, evalúe los siguientes aspectos a consultar, considerando la escala expuesta a continuación:

5-. Muy de acuerdo. 4-. De acuerdo. 3-. Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2-. En desacuerdo. 1-. Muy en desacuerdo.

Luego, justifique su elección:

Aspectos a consultar	1	2	3	4	5
1. Importancia de la variable fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa de los estudiantes de educación básica en escuelas públicas Variable: Habilidad comprensión auditiva					
2. Definición variable fundamental Proceso de percibir, decodificar e interpretar mensajes orales simples, claros y					

<p>contextualizados en la lengua inglesa, y demostrar su asimilación de manera cordial y creadora, en correspondencia con el contexto cultural, las características psicológicas de la edad escolar y la situación social de desarrollo que presentan los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla.</p>					
<p>3. Dimensión cognitiva</p> <p>Se refiere a la apropiación de la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa mediante la expansión del conocimiento del mundo, el dominio del léxico relacionado con temáticas simples del diario vivir, la predicción de los mensajes que pueden llegar a ser emitidos, la capacidad de adivinar lo que una palabra o frase puede significar, la identificación de las ideas generales de los mensajes orales y las inferencias de los estados de ánimo de los hablantes.</p>					
<p>3.1 Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del mundo, especialmente acerca de los pueblos y sus culturales. -Comprensión del léxico relacionado con temáticas simples del diario vivir. -Predicción de los mensajes que pueden llegar a ser emitidos. -Adivinar lo que una palabra o frase puede significar. -Identificación de las ideas generales de los mensajes orales. -Inferencia de los estados de ánimo de los hablantes. 					
<ul style="list-style-type: none"> • 4. Dimensión afectivo-motivacional • • Consiste en el desarrollo de actitudes de vida y motivaciones que se manifiestan por medio de la buena disposición para trabajar, del interés y entusiasmo por lo que se está aprendiendo, de la apreciación de los logros, y de la valoración de la lengua inglesa como herramienta de comunicación, lo cual permite mostrar alegría y satisfacción ante el proceso de enseñanza 					

aprendizaje de la lengua inglesa.					
<p>4.1 Indicadores</p> <p>Desarrollo de una actitud positiva ante el aprendizaje de la lengua extranjera en la escuela.</p> <p>Manifestación de interés y curiosidad por el aprendizaje de la lengua inglesa y su cultura.</p> <p>Expresión de alegría ante los logros obtenidos en las actividades realizadas.</p> <p>Reconocimiento de la lengua inglesa como una herramienta de comunicación válida y efectiva.</p>					
<p>5. Dimensión comportamental</p> <p>Se refiere a las manifestaciones conductuales de los estudiantes que denotan la asunción de las normas de convivencia escolar y la aceptación de un ambiente amistoso, agradable y seguro, como requisito básico para llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje eficiente, toda vez que van incorporando el conocimiento y la afectividad hacia la enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa.</p>					
<p>5.1 Indicadores</p> <p>Seguimiento del plan de convivencia escolar acordado por el curso.</p> <p>Desarrollo de valores humanos que permitan una convivencia escolar sana y segura en el aula.</p> <p>Aplicación de normas de conducta en actividades culturales, evidenciando sus valores humanos en la escuela y comunidad valdiviana.</p> <p>Resolución de problemas.</p>					

III. Por favor a continuación mencione las **fortalezas** de la variable fundamental de esta investigación.

1. _____

2. _____

3. _____

IV. Por favor haga referencia a las **debilidades/limitaciones** que usted observa en la variable fundamental de esta investigación.

1. _____

2. _____

3. _____

V. Finalmente, por favor indique **sugerencias/recomendaciones/advertencias y/o señalamientos** para mejorar la variable fundamental de esta investigación.

1. _____

2. _____

3. _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 3

Rúbrica de la prueba de diagnóstico y de salida Starter

Starters Speaking Test
interpreted at Starters level

Assessment Scales - *to be*

0	1	2
---	---	---

Reception	Listening & interaction	Non attendance/ no attempt to respond.	Understands only some of the instructions and questions, and requires a lot of support (a).	Understands most of the instructions and questions, with frequent support (a).
	Language (words & phrases)		Utterances are inappropriate, or unarticulated.	Many utterances are appropriate, but minimal (b).
Pronunciation			Speech is often difficult to understand (c).	Speech is sometimes difficult to understand (c).

NB All 3 criteria - Listening & interaction, Language (words & phrases) and Pronunciation - all carry the same weight.

- ^(a) "Support" refers to the examiner slowing down, repeating questions, or using back-up questions.
- ^(b) Minimal utterances are those given on the interlocutor frame; any words or phrases additional to this are considered expansion e.g. for the question
'What food do you like?', giving more than one type of food is considered an expansion.
- ^(c) "Understood" means understood by the examiner in the context of the test (i.e. not necessarily to third parties who are not familiar with the test material).

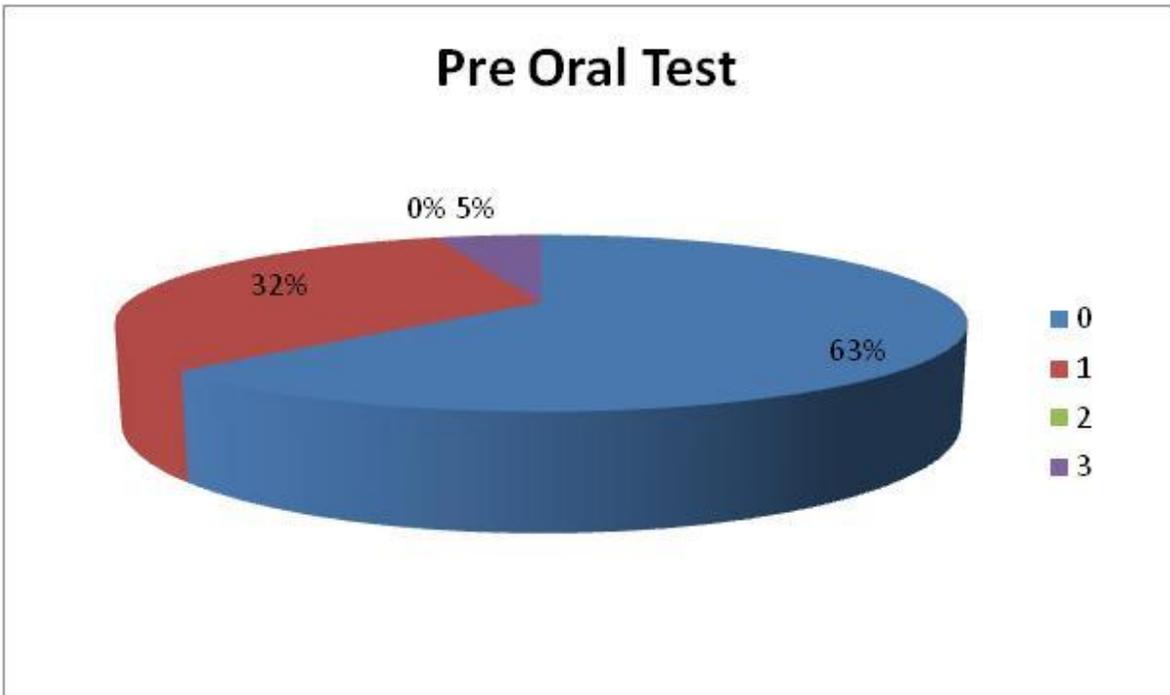


Figura 2: Resultados prueba de diagnóstico de los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile.

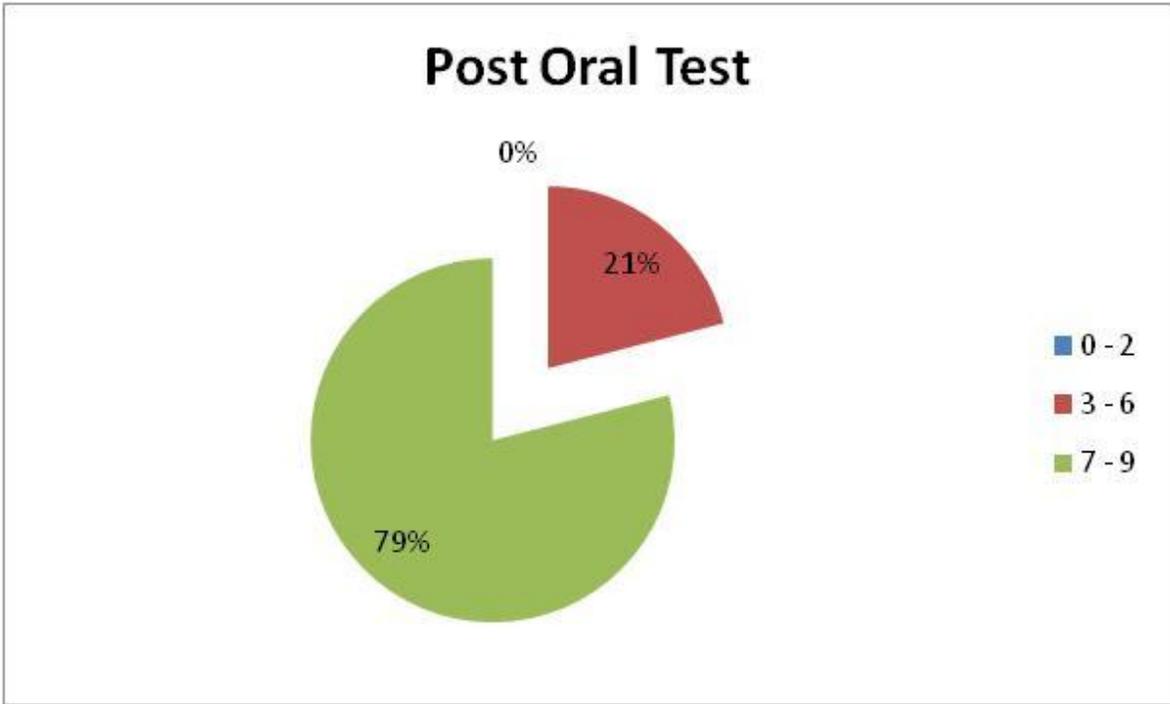


Figura 3: Resultados prueba de salida de los estudiantes de sexto básico de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile.

Anexo 5
CUESTIONARIO PARA NIÑOS DE 6TO.

¿te gustan las clases de inglés

SI <input type="checkbox"/> 😊	NO <input type="checkbox"/> ☹️
-------------------------------	--------------------------------

¿Por qué?

Las actividades son entretenidas

Entiendo más las clases

Me saco buenas notas

¿Por qué?

Las actividades no me gustan

No entiendo las clases

No me saco buenas notas

¿Te gusta el inglés?

SI 😊 NO ☹️

¿Te gustaría seguir aprendiendo inglés?

SI <input type="checkbox"/> 😊	NO <input type="checkbox"/> ☹️
-------------------------------	--------------------------------

¿Por qué?

Para entender los video juegos _____

Para entender las canciones y películas _____

Para conocer gente de otros países _____

Para estudiar en la universidad _____

¿Por qué?

Porque no lo necesito _____

Porque en Chile no se habla inglés _____

Porque no me interesa conocer gente de otros países _____

Porque no se ocupa en lo que quiero estudiar (cuando sea grande) _____

Después de mis clases de inglés siento que yo

Aprendo mucho _____

Aprendo poco _____

No aprendo nada _____



Anexo 6

A continuación se expone la información que contiene el Programa de Estudios emitido por el Ministerio de Educación (2016), para la asignatura de idioma extranjero: inglés, en escuelas públicas:

Nociones básicas:

Objetivos de aprendizaje.

Objetivos transversales.

Orientaciones para implementar el programa:

Importancia del lenguaje

Importancia de las TICs

Atención a la diversidad

Orientaciones para planificar el aprendizaje

Orientaciones para evaluar los aprendizajes

Estructura del programa de:

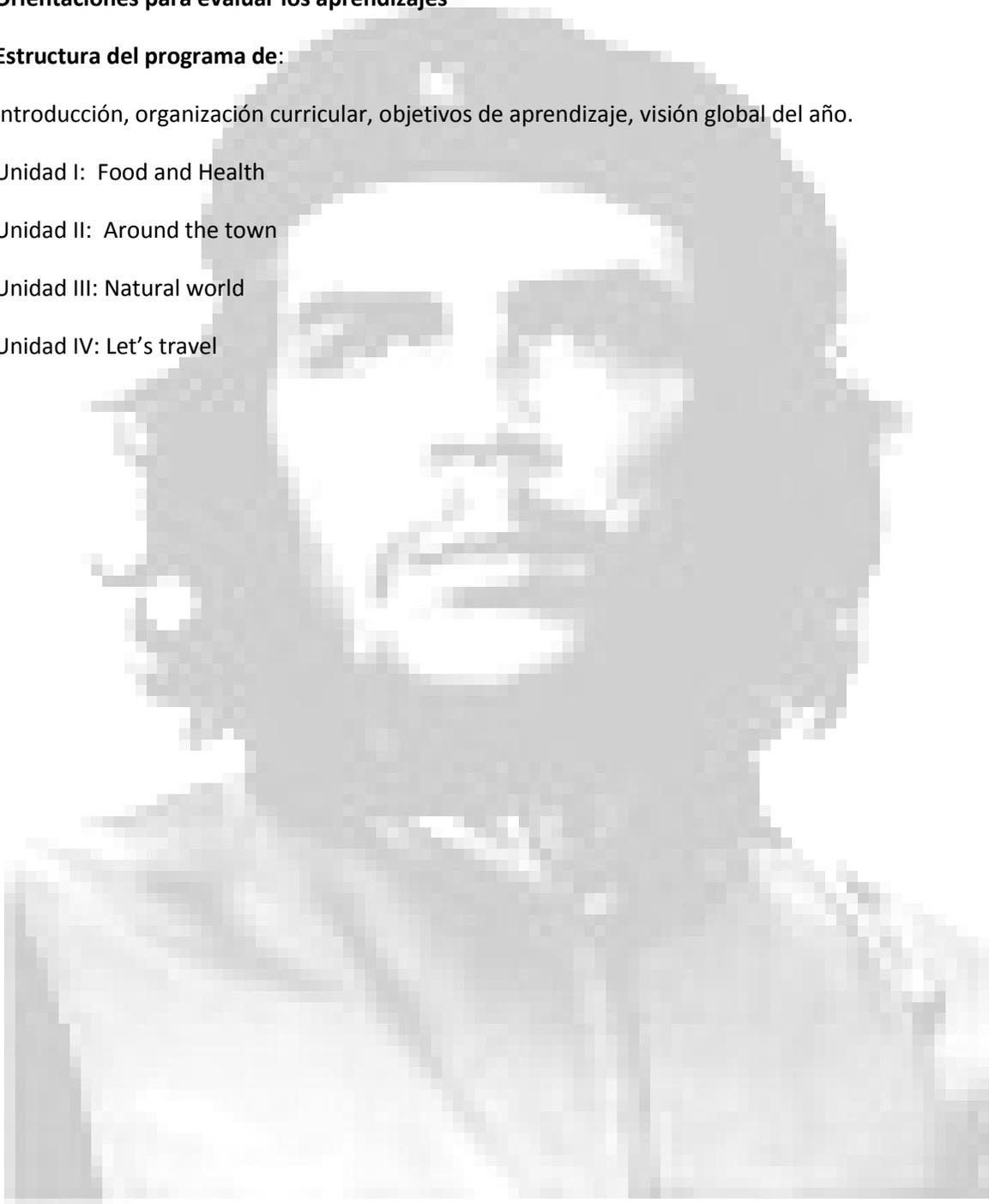
Introducción, organización curricular, objetivos de aprendizaje, visión global del año.

Unidad I: Food and Health

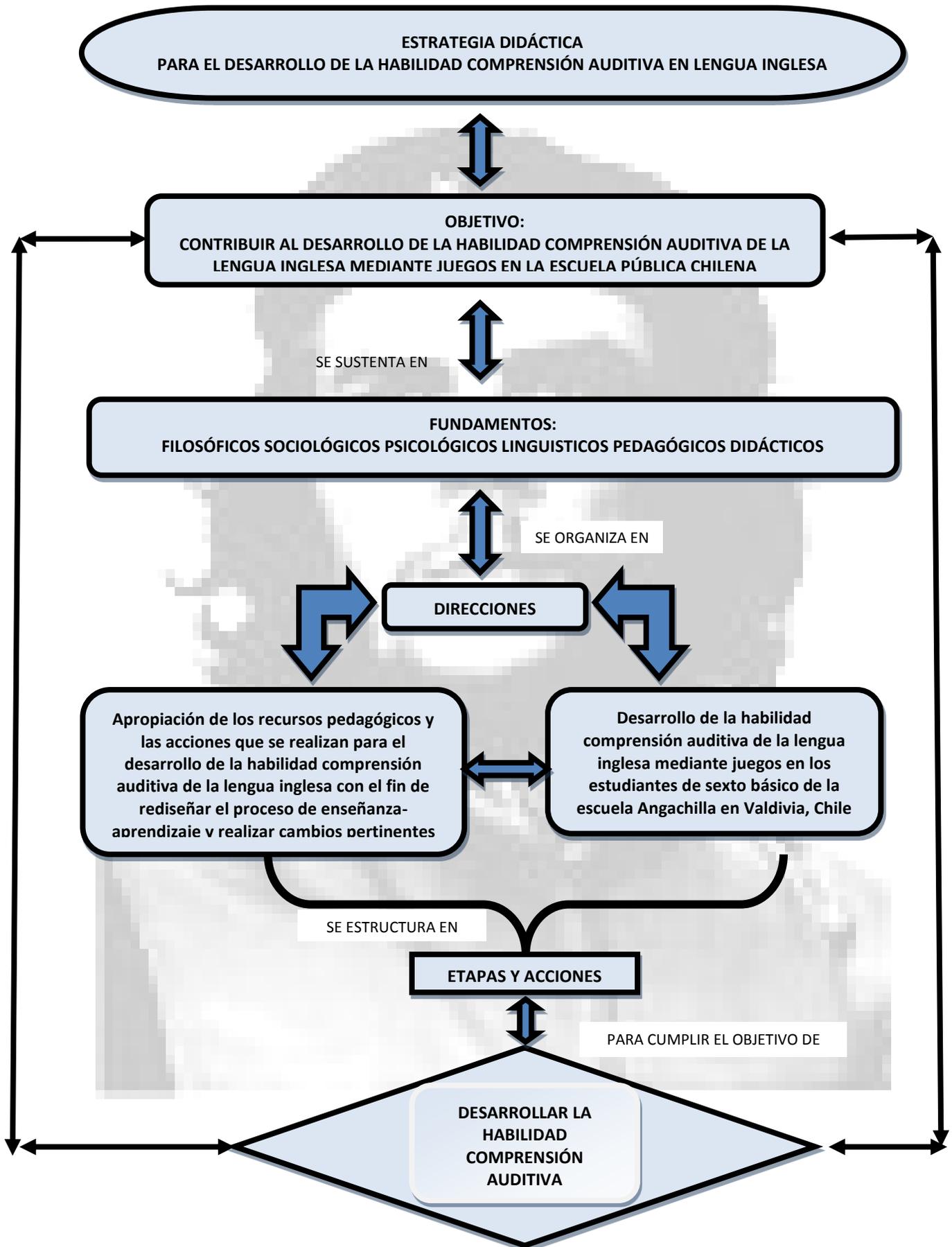
Unidad II: Around the town

Unidad III: Natural world

Unidad IV: Let's travel



ANEXO 7



Anexo 8 (libro Let's Go for English in 100 Fun Ways)

Hot potato

"Suspense and surprise are acting skills that can contribute directly to improved classroom management" (Tauber&Mester, 2007, p.157).

Teaching Materials

Any musical device (radio, mp3 player, etc), music, ball

Getting Ready

1. Enter the class with your "magic bag" containing a ball inside. Pretend verbal and non-verbally that you feel uncomfortable with it.
2. Have your students guess what you have inside. Encourage them to say as many words as possible. You can give them some clues. E.g.,It is small, round, soft, etc...
3. Once students have guessed that the object is a ball, tell them that it is really hot and that you can get burned if you don't pass it around quickly.

Instructions for Students

1. Stand up.
2. Let's pretend this ball is a hot potato.
3. Remember that since the ball is hot, you can burn your hands. That is why you must pass or throw the ball quickly at another classmate while the music is playing.
4. If you have the ball when the music stops, try to answer the teacher's question.

Suggestions

1. The ball should be soft and medium sized.
2. The music should reflect the students' interests.
3. Depending on the physical space and students' behavior, classroom arrangement can vary (in their seats, in a circle, in a line, etc.)
4. If you do not have a ball, you can play with a teddy bear, a ball of yarn, crumpled paper, as well as other teaching materials.

5. Make sure that many different students have a turn so that you can assess as many as possible.

6. If your students would like to compete, you can gently ask students who cannot answer the questions correctly to sit.

Source: *FLES Teachers (2004-2007), Loudoun County Public Schools, Virginia, USA.*

Students' Perceptions



“Este juego es muy divertido y lo pasé muy bien.”

Catalina

“Me gustó mucho el juego de la ball porque me enseñó muchas cosas en inglés.”

Anibal

2^{do} básico
Inmaculada Concepción
Valdivia, Chile, 2011

Fly swatting

“Everywhere on earth in all languages throughout history, there is no instance of infants acquiring speaking before comprehension” (Segal, 2006, p. 7).

Teaching Materials

Flashcards, tak, flyswatters

Getting Ready

1. Show 2 flyswatters to your students. The first time you introduce them to your students, they will be very curious and will pay attention to you until they get to know what they are for.
2. Ask for two volunteers.
3. Place a few flashcards on the board.

Instructions for Students

1. After hearing a word, swat the appropriate flashcard and say the word out loud.
2. If you are the first one to correctly identify the flashcard, you can continue playing with another classmate.

Suggestions

1. You can place small laminated paper flies on the pictures to make the activity more real and more entertaining. However, if this causes violent reactions among your students, avoid placing them on the flashcards. In this case, do not use flyswatters. You can find other options such as hand pointers. You can also look for flyswatters of different shapes.
2. Flyswatters can have different colors to make a clear difference between teams and to reinforce knowledge of colors.
3. Always remind students flyswatters must not be used to hit other students, just the flashcards on the board.
4. You can also form two groups and have your students compete against each other.

5. This is an excellent listening activity! However, you can encourage your students to produce words when they swat the pictures. Other students can also help say the words.

6. Depending on the level of English, you can also play with dialogue exchanges or definitions.

7. Students love to compete against the teacher!

Source: *FLES Teachers (2004-2007)*, Loudon County Public Schools, Valdivia, Chile.

Students' Perceptions



“We loved your teaching.”

Austin
4th Grader
Meadowland Elementary School
Sterling, VA, USA, 2007

“Lo encontré entretenido y una buena técnica para aprender sin aburrirse.”

Catalina
6th grade
Inmaculada Concepción
Valdivia, Chile, 2011

Which one is missing?

“What is important in teaching a second language is to keep the students very engaged. [. . .] using pictures to teach a language [. . .] is very useful.” (Hazan, 2009, in Miranda & Trecamán, 2009)

Teaching Materials

Flashcards, tak

Getting Ready

Introduce your flashcards by placing them on the board.

Instructions for Students

1. Repeat each word after me.
2. Now, close your eyes and relax for a while. Do not cheat!
3. Open your eyes and stretch. Notice that there is one flashcard missing. Let's read all the flashcards again, including the one that is missing. Follow my lead.
4. Let's continue playing until all flashcards are gone and let's see if we can remember them all!

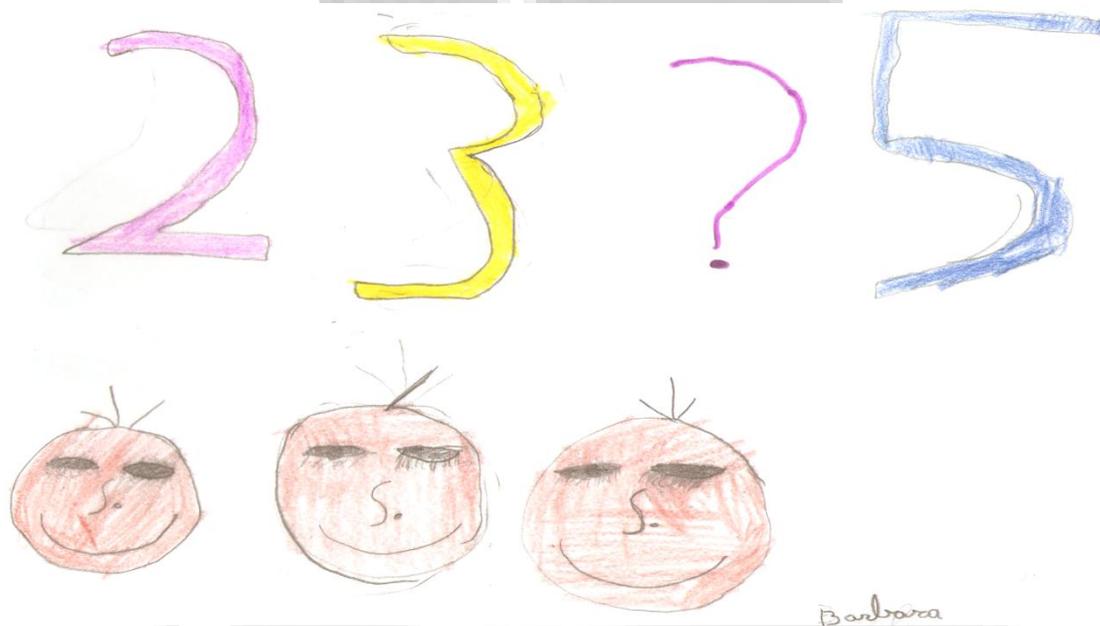
Suggestions

1. Always point to the flashcards as students read them including the blank spaces. This strategy will help them to remember specific spots and make immediate connections with the missing words.
2. Place three flashcards in horizontal rows to ensure that you can remember exactly where the missing flashcard was located and point to the appropriate spot.
3. Once the activity is over, you can also challenge students to read flashcards individually or in groups of two or three. Ask for volunteers, but do not force anyone. In this game, knowing the English vocabulary is not enough, a good memory is also required, which means some students may get frustrated if they cannot remember the word.
4. Play tricks with students by changing the reading pattern without letting them know. When students repeat mechanically, it may happen

that they are not processing the word at more than a superficial level, so this alleviates that risk.

Source: Observed in Andrew Sheehan's presentation "What really matters in ELT: some things you already knew, and some surprises!" June 21st, 2011, Universidad Austral de Chile.

Students' Perceptions



“Estuvo bacán el juego y también aprendí.”

Paz
5th grade
Leonardo Da Vinci
Valdivia, Chile, 2011

“Es una manera fácil de aprender inglés.”

Juan Pablo
6to básico
Escuela Alemania
Valdivia, Chile, 2011

Entrevista a profesoras de Inglés, profesora jefa y autoridades (45 minutos)

1. Saludar.
2. Agradecer.
3. Explicar motivo entrevista.

Preguntas semi-estructuradas

1. ¿Cómo evalúa usted, en términos muy generales, la intervención pedagógica que se ha llevado a cabo en el marco de mi investigación doctoral en la Escuela Angachilla? Ésta se inició en el año 2012 con los estudiantes de 6to básico a cargo de la profesora Adriana?
2. ¿Qué aspectos positivos pudieron observar en las innovaciones metodológicas que se implementaron?: módulo de comprensión auditiva, clases 100% en inglés, actividades lúdicas, materiales didácticos multisensoriales, convivencia escolar en base a refuerzo positivo, incorporación de la familia, etc...
3. ¿Cuál es su opinión de las siguientes actividades?: Concurso de deletreo, festival de música, visita a la universidad, diarios murales, la sala de inglés, etiquetar la escuela, día del inglés, día de puertas abiertas para padres, entre otras?
4. ¿Qué avance se pudo observar en los estudiantes?
5. ¿Qué aspectos negativos pudieron observar durante la implementación del enfoque?
6. ¿Alguna sugerencia, advertencia, recomendación que le harían al proyecto? Alguna actividad que no les pareció efectiva?
7. El proyecto también consideró el trabajo en equipo en la comunidad escolar. ¿Hubo alguna trascendencia de esta investigación a nivel escolar?Cuál fue el mayor impacto?
8. ¿Existe algún impacto o continuidad en la asignatura de inglés?
9. Obstáculos percibidos: ¿Cuál sería su postura? ¿En qué podría ayudar la actual reforma educacional?

¡Muchas Gracias!

Anexo 10

Cuestionario para el Método de Criterio de Usuarios

Estimado colega:

Por favor responda este cuestionario enmarcado en la tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas de la profesora MSc. Yasna Yilorm Barrientos: "Desarrollo para la habilidad comprensión auditiva de la lengua inglesa mediante juegos en estudiantes de educación básica de la escuela Angachilla en Valdivia, Chile". Por su labor educativa, su participación será de vital importancia para la validación de esta investigación. Los datos recolectados serán utilizados de manera confidencial y con propósitos únicamente educativos.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

1. Información General:

-Grado/Título/Certificación: _____

-Años de experiencia: _____

-Tipo de escuela en la que trabaja: _____

-Cargo que desempeña: _____

-Disposición para completar el cuestionario: SI _____ NO _____

2. Acerca de la investigación

Establezca su apreciación general acerca de la estrategia didáctica que se propone para el desarrollo de la habilidad comprensión auditiva en estudiantes de escuelas públicas.

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Indique la viabilidad de la estrategia propuesta en la escuela en la que usted se desempeña.

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Evalúe las siguientes categorías de la didáctica desde la perspectiva de la estrategia en estudio.

Módulo con especial énfasis en la habilidad comprensión auditiva que incorpora dimensiones cognitivas, afectivo-motivacionales y comportamentales.

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Objetivos de aprendizaje comunicativos que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Contenidos clasificados en conocimientos, habilidades, hábitos, valores, y normas de convivencia

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Prácticas pedagógicas con las siguientes características: clases 100% en la lengua inglesa, objetivos comunicativos, mensajes comprensibles, clima escolar sano y seguro y desarrollo de la psiquis de los estudiantes

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Utilización de juegos

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Material didáctico multisensorial

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Incorporación comunidad escolar

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Evaluaciones formativas y cualitativas (presentadas como una actividad más del proceso de enseñanza aprendizaje)

5.- Muy de acuerdo. 4.- De acuerdo. 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 2.- En desacuerdo. 1.- Muy en desacuerdo.

Nombre las tres fortalezas más significativas de la estrategia que se propone

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Nombre, en orden de importancia, tres sugerencias que considere necesarias para mejorar el diseño e implementación de la estrategia en estudio.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Del 1 al 5, evalúe las siguientes actividades pedagógicas que permitieron desarrollar las tres dimensiones de la estrategia en estudio.

Actividades	1 - 2 -3 - 4 - 5
Concurso de deletreo	
Salidas a terreno	
Festival de la canción	
Visita de los padres / apoderados	
Diarios murales	
Etiquetemos la escuela	
Día del saludo	
Estrategias de convivencia escolar	
Juegos	

¡Muchas gracias por su colaboración!