

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO



Lengua adicional electiva: Estudio mixto  
sobre creencias y motivaciones de  
estudiantes de 8° básico y 4° medio de un  
colegio municipal de la comuna de Ñuñoa

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y  
Comunidad Educativa

TATIANA A. CÁRCAMO ROJAS

Director: Dr. Hugo Torres Contreras

*Por una educación democrática*

**Marzo, 2021**  
**Autora: Tatiana A. Cárcamo Rojas**  
**Profesor Guía: Dr. Hugo Torres Contreras**  
*Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa*  
*Lengua Adicional Electiva: Estudio mixto sobre creencias de estudiantes de 8° básico y*  
*4° medio de un colegio municipal de Ñuñoa*  
[tatianacarcamorojas@gmail.com](mailto:tatianacarcamorojas@gmail.com)

## Resumen

El objetivo general de esta investigación es comprender las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de 8° básico y 4° medio de un colegio municipal de Ñuñoa sobre el aprendizaje de una lengua adicional electiva. Se realizó un estudio mixto explicativo secuencial, con una fase cuantitativa y una fase cualitativa, cada una con su propio diseño.

En el análisis de la fase *CUAN* se aplicaron pruebas de estadística descriptiva (medias y frecuencias), y de estadística inferencial como la prueba de t-Student y ANOVA de una vía. Y en la fase *cual*, se hizo análisis de contenido. Finalmente se utilizó triangulación metodológica, teórica y de datos para el análisis y credibilidad del estudio.

Los resultados más significativos de este estudio muestran que existe una alta valoración al inglés por su carga instrumental, pero también existe una mediana valoración de la Lengua Chilena de Señas, el Francés y el Alemán. Además, existe un reconocimiento a los potenciales beneficios de aprender una lengua adicional electiva, por ejemplo, el intercambio cultural, la inclusión y la valoración de la diversidad en la sociedad, entre otros descubrimientos.

Palabras Claves: *Second Language Acquisiton, Ideologías del Lenguaje, Currículum*

## Agradecimientos

A mi familia y amistades quienes me vieron partir en este desafío y estuvieron siempre disponibles a escucharme cuando más lo necesité.

A Cristián Esperidión, por su amor y paciencia al verme en todos los estados emocionales habidos y por haber en este proceso y ofrecerme sus conocimientos para construir esta tesis.

A Hugo Torres Contreras, mi profesor guía, quien accedió a llevarme en este camino y ayudarme a mejorar en cada uno de los pasos necesarios para lograr la meta.

A mis queridos y queridas estudiantes, quienes participaron de una investigación incluso cuando el sistema educativo se sostenía de un hilo virtual.

A Joselyn Faúndez, María Olga Gallardo y Gianina Lusso por leerme y escucharme durante el transcurso de esta investigación.

A Mauro Ramos Roa, profesor de pregrado, a quien le tengo mucha admiración y accedió a aportar desde su experticia a esta tesis.

## Tabla de contenido

<b>1. PROBLEMATIZACIÓN</b> .....	7
<b>1.1 Orígenes del Problema</b> .....	7
<b>1.1.1 Antecedentes de la Reforma Curricular en Chile</b> .....	7
<b>1.1.2 Política Lingüística en Chile</b> .....	11
<b>1.1.3 Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera</b> .....	13
<b>1.1.3.1 SIMCE y Estudio Nacional de Inglés</b> .....	14
<b>1.1.3.2 Cuestionamientos a la Enseñanza del Inglés</b> .....	15
<b>1.1.4 Justificación</b> .....	18
<b>1.2 Pregunta de Investigación</b> .....	18
<b>1.3 Objetivos</b> .....	18
<b>1.3.1 Objetivo General</b> .....	19
<b>1.3.2 Objetivos Específicos</b> .....	19
<b>2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS</b> .....	20
<b>2.1. Construcción Curricular</b> .....	20
<b>2.1.1. Currículum Vivo</b> .....	23
<b>2.2. Lenguas</b> .....	25
<b>2.2.1. Estatus Lingüístico</b> .....	25
<b>2.2.2. Política y Planificación Lingüísticas</b> .....	26
<b>2.2.3. El rol de las instituciones gubernamentales en la política y planificación lingüística</b> 28	
<b>2.2.4. Políticas lingüísticas en Latinoamérica</b> .....	28
<b>2.3. Ideologías del lenguaje</b> .....	30
<b>2.4. Adquisición de una segunda lengua</b> .....	31
<b>2.4.1. Ámbito afectivo de la adquisición de una segunda lengua</b> .....	32
<b>2.4.1.1. Motivación</b> .....	32
<b>2.4.1.1.1. Antecedentes del Sistema del Yo Motivacional de una L2</b> .....	33
<b>2.4.1.1.3. Aspectos Motivacionales: <i>Integrabilidad</i> e <i>Instrumentalidad</i></b> .....	35
<b>2.4.2. Creencias</b> .....	36
<b>3. METODOLOGÍA</b> .....	38
<b>3.1. Enfoque Mixto</b> .....	38
<b>3.2. Diseño Explicativo Secuencial</b> .....	38

3.2.1.	<b>Diseño Cuantitativo</b> .....	40
3.2.1.1.	<b>Muestra</b> .....	40
3.2.1.2.	<b>Características de la institución</b> .....	41
3.2.1.3.	<b>Instrumento para la recogida de información</b> .....	41
3.2.1.3.1.	<b>Confiabilidad del instrumento</b> .....	42
3.2.2.	<b>Diseño Cualitativo</b> .....	42
3.2.2.1.	<b>Muestra</b> .....	43
3.2.2.2.	<b>Técnica para la recogida de información</b> .....	43
3.2.2.2.1.	<b>Credibilidad de la técnica para la recogida de datos</b> .....	44
4.	<b>ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	45
4.1	<b>Resultados Cuantitativos</b> .....	45
4.2	<b>Resultados Cualitativos</b> .....	49
4.2.2	<b>Segunda Categoría: Influencia sociopolítica y sociocultural para la enseñanza de una lengua adicional electiva</b> .....	51
4.2.3	<b>Tercera Categoría: Influencia económica para la enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional electiva</b> .....	53
4.2.4	<b>Cuarta Categoría: Visión sobre la enseñanza de una lengua adicional electiva</b> ....	55
5.	<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	58
5.1.	<b>Discusión</b> .....	58
5.2.	<b>Conclusiones</b> .....	61
5.3.	<b>Limitaciones</b> .....	62
5.4.	<b>Proyecciones</b> .....	63
	<b>REFERENCIAS</b> .....	64
	<b>ANEXOS</b> .....	71
1.	<b>Consentimientos Informados</b> .....	71
2.	<b>Preguntas Cuestionario Mixto</b> .....	77
3.	<b>Transcripciones</b> .....	85

# **1. PROBLEMATIZACIÓN**

## **1.1 Orígenes del Problema**

El interés que ha motivado esta investigación tiene sus orígenes en los cimientos de nuestro sistema educativo actual. A continuación, se presentará una descripción de aquellos sucesos y decisiones más recientes que han contribuido al cuestionamiento de la enseñanza obligatoria del inglés en las escuelas del país.

### **1.1.1 Antecedentes de la Reforma Curricular en Chile**

Desde la vuelta a la democracia en Chile en 1990, el sistema educativo ha sufrido numerosos cambios. El currículum educativo no ha sido la excepción. Éste ha sido reformado en un proceso complejo; desde un principio tuvo que lidiar con “adaptarse a los requerimientos seculares de la globalización y la sociedad del conocimiento, por un lado, y la de transitar del régimen autoritario a la democracia, por otro” (Cox, 2006, p. 21). A pesar de ambas urgencias, el currículum y su reforma no era prioridad para la sociedad de ese tiempo y, por lo tanto, tampoco lo era para la agenda política (Cox, 2006). Sin embargo, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), aprobada por el régimen militar en su último día en el poder, fuerza al primer gobierno democrático post-dictadura a elaborar un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-COM) nueve meses después de asumido el poder.

La transformación del currículum, políticamente hablando, era el aspecto más delicado de todos en la reconstrucción, y su reformulación exigía un tratamiento del mejor nivel (Bellei, 2015; Cox, 2006) debido al ambiente de “reconciliación” que buscaba el gobierno de turno. La primera propuesta para el marco curricular de la enseñanza básica se empezó a elaborar entre 1993 y 1995, pero esta tuvo que congelarse. La discusión anterior a una propuesta debía contemplar un acuerdo transversal y pudo considerarse como una necesidad para el gobierno gracias a su procesamiento político en ese período. En la administración del presidente Eduardo Frei, se creó un foro institucionalizado (Picazo, 2006) de alto nivel y políticamente plural con el fin de diagnosticar el sistema educacional, y elaborar propuestas de una modernización y mejoramiento significativo.

La Comisión Nacional de Modernización de la Educación, a través de su Comité Técnico incluyeron “a 18 miembros de los campos político, económico, religioso, científico, universitario y escolar, ... [incluso] líderes de oposición” (Cox, 2006, p. 8). El documento de consenso emanado desde el Comité Técnico llamado “*Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*” fue sometido a discusión en la comisión, cuyos integrantes eran 32 miembros de diferentes áreas, entre ellos, los rectores de universidades, parlamentarios, representantes de la Asociación de Municipios, del gremio de profesores, del empresariado, de los padres, de la educación católica y organizaciones estudiantiles. Además, se consultó a las regiones a través de un cuestionario (Comisión Nacional de Modernización, 1994; Delannoy, 2000). Este documento sería la principal referencia para las futuras decisiones a nivel nacional de la educación en Chile (Cox, 2006).

El Marco Curricular de Educación Básica y Media se trabajaron de formas diferentes. El primero ya había iniciado su elaboración, como fue mencionado anteriormente, en 1992 y se reinicia en 1995, pero ahora contaba con condiciones diferentes para su realización: prioridad de la agenda del gobierno, un consenso de ideas emanados de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación y sin aislamiento técnico y burocrático. Sin embargo, este proceso contempló sólo trabajo dentro del Ministerio de Educación (MINEDUC), incluyendo asesoramiento limitado y no público (Cox, 2006).

Por otro lado, la elaboración del marco curricular para la enseñanza media contempla dos aristas importantes. En primer lugar, se crea un departamento dentro del MINEDUC como una instancia institucional que velara por una permanente elaboración curricular: la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). En segundo lugar, el Ministerio reconoce la necesidad de generar procesos participativos, debido a que la reformulación de esta dimensión demandaba una legitimación colectiva y más extensa (Cox, 2006).

El proceso de reformulación tomó entre 1996 a 1998, y se caracterizó por el número de participantes de diferentes sectores de la sociedad, su sistematicidad y fuerte conducción institucional y política (Cox, 2006; Espinoza, 2016). En estos casi dos años, se llevó a cabo bajo una estructura de elaboración-consulta-ajuste; primero fue diseñada por académicos destacados en sus disciplinas y profesores para la modalidad enseñanza científico-humanista, grupos externos del área de la producción para modalidad técnico-profesional y un Comité

Pedagógico integrado por directores de colegios de enseñanza media. Además, se trabajó considerando permanentemente el proceso de elaboración curricular de las experiencias internacionales validadas a través del análisis curricular internacional de prácticas recientes de la Comunidad Europea (1996) y la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE 1994). Seguidamente, los diversos puntos de vista fueron discutidos e integrados a las siguientes propuestas por la UCE en colaboración con el ministro de educación de la época y el Comité Ejecutivo de Currículum (Cox, 2006).

La segunda versión del marco fue sometida a consulta nacional en la que se incluyó a 330 docentes de diferentes asignaturas a través de un seminario de un día de duración. También, se consultó a 86 instituciones entre las que podemos encontrar a “una decena de departamentos disciplinarios de universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la Producción y del Comercio, la Iglesia Católica, la Masonería, y las Fuerzas Armadas” (p. 13), donde 60 de ellos elaboraron informes. Finalmente, este proceso incluyó a la totalidad de establecimientos de enseñanza media, 1600 en el año 1997, quienes respondieron un cuestionario como institución y por cada departamento disciplinario (Cox, 2006).

A pesar que este proceso se destaca por su consistencia a nivel institucional y participación de variados actores, el documento final presentaba ciertas discontinuidades al analizar el contenido específico (Espinoza, 2016). Se hicieron ajustes curriculares a ambos marcos; en 1999 y 2002 en enseñanza básica como resultado del deficiente rendimiento evidenciado en la evaluación Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de 1999. Por otra parte, el marco curricular de enseñanza media sufrió cambios el 2000, 2001, 2002 y el más significativo de todos, el año 2009 (Espinoza, 2016).

El año 2006, cuando ya empezaba a germinar el ajuste curricular 2009, se produjo una de las manifestaciones más significativas desde la vuelta a la democracia: la Revolución Pingüina. Este hito acaparó la agenda política del momento, y dio pie al acuerdo político para derogar la LOCE. En consecuencia, se pudo crear un nuevo marco legal e institucional de la educación chilena: la Ley General de Educación (LGE) (Espinoza, 2016).

La LGE modifica y entrega la labor de sanción de las propuestas curriculares del país al Consejo Nacional de Educación. Además, la ley modifica los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a través de las Bases Curriculares por Objetivos de

Aprendizaje (OA). Todos estos cambios se superponen al Ajuste Curricular 2009, y en paralelo se gestiona la Reforma Curricular 2012.

Existen varias incógnitas e interrogantes que nos deja el proceso de reforma levantado al inicio de los años 90 hasta la fecha. Primero, la anteposición de los dos procesos de cambio curricular ha perjudicado su puesta en marcha y comprensión de parte de los(as) actores (actrices) dentro de las comunidades educativas. Sumado a esto, la “política de desarrollo curricular” se ha visto debilitada a causa de la postergación, la falta de información y la disponibilidad de documentos curriculares de forma oportuna. En tercer lugar, los cambios más recientes a los planes de estudio han cedido un protagonismo exagerado a las asignaturas hegemónicas Lenguaje y Matemáticas, lo que se ha traducido en una baja en las horas de libre disposición. Finalmente, la nueva estructura de OA genera una tendencia a acotar e instrumentalizar los aprendizajes (Espinoza, 2016).

Espinoza (2016) sugiere que el MINEDUC haga lo siguiente:

Debiera hacerse cargo de esta necesidad y proveer bases de información y conocimiento sobre la evolución de las prescripciones curriculares que elabora, como de sus fundamentos en forma oportuna y comunicativamente eficaz, sin la cual no se puede aspirar a procesos adecuados de contextualización curricular y el logro de propósitos de aprendizajes buscados (p. 7)

Por último, la OCDE (2017) sugiere que es decisivo que exista una apropiación de la visión educativa de Chile, y que esto será probablemente posible con una extensa contribución de todos los integrantes del área educativa, abarcando a docentes y estudiantes. Es decir, si el total de la gran comunidad educativa nacional cree y siente que pueden aportar a dar forma, entregar retroalimentación y mejorar la mirada de la educación, la podrán sentir propia.

## 1.1.2 Política Lingüística en Chile

El acercamiento a una lengua es materia nacional y, en consecuencia, ésta debe ser regulada a través de políticas lingüísticas. Según Lizasoain (2017), es materia nacional porque está en relación con resoluciones que afectan la conservación y desaparición de lenguas coexistentes. De acuerdo a Hamel (1993), “las lenguas juegan un papel de primer orden, tanto para organizar la dominación y hegemonía de un pueblo sobre otro, como también en los procesos de resistencia y liberación” (p.7), por lo tanto, su relevancia recae en su preponderancia para guiar el avance de un país.

La institucionalización de las políticas lingüísticas y su explicitación en Chile comenzó hace algunos años atrás, a pesar del ilimitado potencial existente, no sólo en nuestro país, sino que en Latinoamérica. Probablemente este fenómeno se debe a la poca valoración que se les otorga a las lenguas originarias que no cuentan con un acabado interés para su preservación (Lizasoain, 2017). Por ejemplo, en 1993 se publica la “Ley Indígena” (Ley N° 19.253) que instaure preceptos acerca de preservación, promoción y expansión de los pueblos originarios, entre ellos, la cultura, bajo esta ley, tres años más tarde se pone en marcha el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el MINEDUC para aportar al “desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo”. El año 2009, el MINEDUC modificó el currículum escolar agregando el sector “Aprendizaje Lengua Indígena” como asignatura opcional en aquellos colegios que quisieran ofrecerlo. Y luego en 2013, se pone en funcionamiento el proyecto “Recuperación y Revitalización de las Lenguas Indígenas” cuyo objetivo es cooperar con el aprendizaje de lenguas y culturas indígenas por parte de sus descendientes mediante educación formal (MINEDUC, 2016, citado en Lizasoain, 2017).

El origen de la poca valoración a las lenguas originarias viene del siglo XV con el menosprecio de ellas por parte de los conquistadores (Mar-Molinero, 2000; Farías, 2005; Farías 1999,), y la propagación, muchas veces silenciosa y violenta, de las lenguas occidentales en el continente, incluyendo el español. Esta última se transformó rápidamente en la lengua oficial y nacional, dejando a las lenguas originarias en un segundo plano y la mayoría de las veces condenándolas a su extinción, con el fin de definir la identidad nacional y homogeneizar la construcción de la nación (Mar-Molinero, 2000; Hamel, 1993).

La diferenciación entre lenguas y la implementación en planificación lingüística se relaciona con el “estatus lingüístico” de una lengua, es decir, la “posición que le adjudica una comunidad y/o Estado a una lengua según su geografía, número de hablantes, posición jerárquica, cercanía o distancia del poder, grupo étnico, comunidad, funciones y valoración social” (Ouane, 2013, citado en Lizosoain, 2017); desde los años sesenta y setenta del siglo XX esta relación se ve permeada por proteger intereses materiales o inmateriales que se enlazan más con “aquellos que controlan el proceso de producción económica” en vez de “en favor del criterio de ‘igual acceso a los recursos’” (Halem, 1993). Es así como la planificación lingüística pretende un cambio lingüístico fundamentado en determinaciones que no necesariamente están vinculadas a las lenguas.

Las políticas lingüísticas plasman las inclinaciones y opciones relacionadas con las lenguas en concordancia con un contexto político, en palabras de Calvet (2006), “opciones conscientes relativas a las relaciones entre las lenguas y la vida en sociedad” (p.5). Estas opciones conscientes tienen el objetivo de prevenir potenciales problemas de (in)comunicación (Lizosoain, 2017). La mayoría de las veces, el papel regulador de las políticas lingüísticas lo llevan las leyes y las constituciones (Mar-Molinero, 2000). En Latinoamérica, las únicas constituciones que tienen más menciones sobre alguna regulación respecto de la enseñanza de lenguas, la importancia y protección de lenguas indígenas y su enseñanza en el sistema educativo de manera explícita son las de Ecuador y Bolivia (Constitución de la República de Ecuador, año 2008, Art. 47/11, 347/9,10, 37/10; Constitución Política del Estado (CPE) - Bolivia, 2009, Art 95/I, 107/I). Las constituciones de Brasil, Paraguay, Venezuela y Colombia, mencionan artículos referentes a asegurar las lenguas indígenas a los descendientes de las comunidades indígenas a través de la educación formal o declarar la lengua nacional. (República Federativa de Brasil/ Constitución Política de 1988, 1988, Art. 13, 210/2, 231; Constitución Nacional de Paraguay, 1992, Art. 77, 140; Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, Art. 107; Constitución Política de Colombia, 2016, Art. 10). Mientras que las constituciones de Argentina, Chile y Uruguay no hacen mención a ningún tipo de artículo a las lenguas. La definición y explicitación de políticas y planificación lingüísticas resultan ser claves porque estas tienen la potestad de otorgar a las lenguas estatus y como consecuencia, de ellas puede depender también la armonía de un país (Lizosoain, 2017).

### **1.1.3 Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera**

Como se ha señalado anteriormente, dependiendo de la importancia que se les otorga a los idiomas, es cómo se ha planteado la necesidad de su enseñanza a nivel escolar y universitario. Por ejemplo, la enseñanza del latín, asignatura de carácter obligatorio en la educación escolar y superior con el inicio de la Real Universidad de San Felipe (que posteriormente dio origen a la Universidad de Chile) en 1758, pasó a ser optativa para finalmente desaparecer de los planes de estudio en 1880 (Labarca, 1939) debido a los debates en torno a su pertinencia en el contexto chileno, su connotación colonialista, la demanda de gran esfuerzo por parte de sus estudiantes y su acotado aporte a la educación de estos últimos (Cruz, 2002).

Actualmente, la enseñanza de idiomas extranjeros ha adquirido importancia debido a la globalización cultural, política y económica, lo cual ha traído como consecuencia el contacto con personas de distintas lenguas, probablemente como nunca en la historia (Vivanco, 2016). Estos rápidos cambios, demandan al sistema educativo su adaptación a las nuevas necesidades de las sociedades, pero también es primordial delinear y pensar la configuración de la educación. Una educación democrática y pluralista, que sea una herramienta para lograr justicia social, no debe solamente instruir ni entrenar mano de obra eficiente para un sistema mercantil eficaz (Vivanco, 2016; Martínez, 2013;), sino que debe entregar a todas las niñas y niños iguales oportunidades de aprender. En ese sentido, la enseñanza de lenguas extranjeras no deberían ser un privilegio que algunos tienen la oportunidad de financiar.

La enseñanza del idioma extranjero en las escuelas de Chile se ha focalizado en el idioma inglés. La puesta en marcha de las políticas vinculadas con el idioma es liderada por el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), que tiene como único objetivo fomentar la enseñanza-aprendizaje del inglés; ningún otro sector del currículum nacional cuenta con tal iniciativa. El Marco Curricular (MINEDUC, 2009) planteaba la necesidad de que los egresados de la escolaridad manejen un idioma extranjero que les permita “enfrentar con éxito diversas situaciones comunicativas y que al mismo tiempo favorezca su participación activa en la educación superior o en el mundo laboral” (p. 85). En el contexto actual, el idioma inglés ha tomado relevancia en el currículum por su extensa utilización en las áreas de las

comunicaciones, comercial, tecnológica y científica. Se han publicado una serie de documentos que delinear y estructuran su enseñanza como, por ejemplo, los programas sugeridos para enseñanza básica, las bases curriculares de 7° básico a 2° medio (2015) y 3° y 4° medio (2019), los planes y programas para colegios con financiamiento público, y se ha promovido también su medición a través de la prueba SIMCE en 3° medio.

Se declara oficialmente dentro de las actuales Bases Curriculares (2015) que los propósitos del currículum de inglés en el sistema educativo “es que las y los estudiantes continúen desarrollando las habilidades del inglés para poder comunicarse en situaciones similares a las de la vida real y acceder a diversos conocimientos que contribuyan a su vida académica o laboral futura” (p. 216). Además, este “espera que adquieran habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico y creativo, que les permitan evaluar, organizar e internalizar la nueva información y los aprendizajes a los que acceden por medio del idioma” (p. 216). Es decir, el currículum aspira al aprendizaje y desarrollo personal, como también busca su uso instrumental con fines académicos, laborales y otros propios del mundo juvenil.

### **1.1.3.1 SIMCE y Estudio Nacional de Inglés**

Con el fin de diagnosticar el grado de manejo de las y los estudiantes de enseñanza media en el idioma inglés, se creó la prueba SIMCE de inglés el año 2010. Esta prueba medía las habilidades de comprensión lectora y auditiva, en una prueba de 80 preguntas, elaborada en base a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Idiomas (CEFR), A1, A2 y B1, que también se encuentran presentes en las Bases Curriculares. Los últimos resultados disponibles son del año 2014; la prueba fue aplicada a 154.097 estudiantes de 2.656 establecimientos de diferente financiamiento a nivel nacional y muestran que, de un total de 100 puntos, se obtienen 51 puntos en promedio. A su vez, cuando se observan los resultados por Grupo Socio-Económico (GSE), los resultados muestran que existen una brecha de 51 puntos entre el GSE bajo y el GSE alto. Además, si los resultados se ven como porcentajes de logro del nivel del CEFR, el 53,2% de los estudiantes no logra el nivel más básico del idioma, A1.

Adicionalmente, la Agencia de Calidad de la Educación, realizó el Estudio Nacional de Inglés en 3° medio el año 2017. Esta prueba posee las mismas características que el

SIMCE en cuanto a estructura, pero fue aplicada a una menor cantidad de estudiantes, 7.340 en 137 establecimientos a lo largo del país. Además, se aplicaron cuestionarios de calidad y contexto de la educación a docentes de inglés, estudiantes, y padres/madres y apoderado/as. Los resultados no varían respecto del SIMCE 2014, obteniendo nuevamente un promedio de 51 puntos, evaluando comprensión lectora y auditiva. De igual manera, se sigue viendo la amplia brecha entre GSE; el 85% de los estudiantes del GSE alto logran niveles básicos e intermedio, mientras que sólo el 9% del estrato social más bajo logra los niveles ya mencionados.

### **1.1.3.2 Cuestionamientos a la Enseñanza del Inglés**

Al observar el contexto y los resultados oficiales de la enseñanza del inglés, naturalmente se han levantado hipótesis y teorías respecto de cuál es la causa que nos impide alcanzar los propósitos del currículum. Tironi (2018) y Glas (2008) plantean que existen varias razones por las que las y los chilenos no hablan inglés.

Primero, existen inconsistencias entre lo que se espera y lo que se hace; es decir, se pone como meta que las y los estudiantes enfrenten situaciones de comunicación simple, pero en la prueba oficial del MINEDUC, sólo se evalúa comprensión lectora y auditiva; lo que lleva a pensar que la ideología lingüística detrás es que sólo se pretenden generar trabajadores que puedan leer materiales básicos de trabajo, como por ejemplo un instructivo de maquinaria pesada. Segundo, la hegemonía del idioma inglés, desplaza a otros idiomas extranjeros e invisibiliza a las lenguas originarias o pertenecientes a comunidades excluidas como la Lengua de Señas Chilena (LSCH) y el Braille. Tercero, la preocupante brecha entre GSE, donde el capital cultural de cada grupo juega un papel clave en el uso del inglés; y finalmente la cuestionable medición del aprendizaje a través de pruebas estandarizadas que sólo se aplican en un nivel (3° Medio) y cuyo foco son sólo la medición de habilidades comprensivas de éste.

Adicionalmente, existen discursos en la opinión pública que causan interrogantes sobre los motivos que llevan a la política lingüística a optar por el idioma inglés (Glas, 2008). En un análisis del discurso sobre el inglés en tres diarios chilenos (El Mercurio, El Mercurio de Valparaíso y la Nación) hecho por Glas (2008) se identifican el discurso dominante y el

de resistencia. El primero es asociado a las élites económicas del país, caracterizadas por ser pro capitalistas, y que tiene un impacto en sectores políticos y sociales; y el segundo es asociado a textos de opinión, donde se critican las prácticas sociales y propone alternativas en el plano cultural y socio-económico.

El discurso dominante difunde varias concepciones sobre el inglés y su enseñanza, entre las que se encuentran su importancia a nivel mundial, la preocupación por el bajo nivel de dominación del idioma en estudiantes y profesores, la necesidad de mejorar los niveles de inglés para el desarrollo económico del país y la necesidad de renovar la metodología de enseñanza.

Se distinguen dos ángulos importantes dentro del discurso dominante: social, que afecta al desarrollo del país entero, y otro individual.

En el ámbito sociopolítico, el discurso dominante sugiere que, si no se mejoran los niveles de inglés, esto podría trabar el desarrollo económico. Así lo sugiere la descripción del Programa Inglés Abre Puertas: “mucho se ha dicho que el mundo globalizado está lleno de amenazas y de riesgos para los países que no puedan competir en igualdad de condiciones con los más desarrollados” (citado en Glas, 2008, p.115).

En lo que refiere a lo individual, se resalta la necesidad de aprender inglés para el desarrollo personal y profesional individual. Lo que mantiene en el discurso una forma de pensar individualista en la sociedad. Esto sirve al sistema capitalista de dos formas, primero, la lucha individual por mejoras salariales mediante la capacitación profesional, y segundo, el convencimiento de que el inglés es una necesidad, lleva a los individuos a consumir más productos relacionados al idioma y enriquece a quienes invierten en ese mismo sector (Glass, 2008).

Como los bajos niveles de inglés pueden trabar el desarrollo económico, se considera preocupación nacional y, por lo tanto, se buscan culpables: “El bajo nivel de los profesores —sobre todo de los que están ejerciendo en el sector público—, junto con lo que se considera una metodología poco adecuada” (Glas, 2008, p.116). Asimismo, este discurso dominante, mira de forma condescendiente la postura de los profesores del idioma, que se define como ausente. Sin embargo, las interrogantes que generan las contradicciones dentro del discurso

dominante, se presentan de manera escasa en el discurso de resistencia, por ejemplo “(...) ¿cuánto es realmente el esfuerzo gubernamental por hacer mejoras? (...) ¿hasta qué punto estas aspiraciones poco ambiciosas están en contradicción con el discurso sobre la equidad e igualdad de oportunidades para todos?” (p. 118).

De todas formas, existen temas que tienen poco peso en el discurso público dominante, que se ven presente en el discurso de resistencia. Por ejemplo, existe preocupación por el nivel de castellano, se encuentran numerosas razones no económicas para aprender inglés: “acceso a culturas diferentes, logros científicos, obras de arte, literatura y películas en original, el sistema conceptual maravilloso y la belleza de un idioma, incluso relaciones sentimentales con personas de otros países” (p. 119). Los contenidos de las clases de inglés no figuran en el debate. La discusión pública no va más allá de la metodología, dado los bajos resultados y la pobreza de las metas. Las posibilidades de leer o conversar de temas más complejos como la cultura, historia, ciencias, artes, entre otros, quedan restringidas por las bajas expectativas que hay y que puede mermar las motivaciones de las y los estudiantes por aprender.

Como se mencionaba en un principio, la enseñanza y el aprendizaje de otros idiomas en el país está perdiendo terreno. Cuando se mencionan los demás idiomas, estos están al lado del inglés:

muchas veces se nombra el inglés y luego se usa el término “otros idiomas” para las restantes miles de lenguas del mundo. Por otro lado, dentro del discurso de resistencia, se perciben voces fuertemente críticas hacia el tema “la desaparición de la enseñanza del francés de los colegios tiene que ver con una subyugación que tiene Chile con Estados Unidos” (p. 120).

Además, se percibe la decisión de promover el inglés como poco democrática.

### **1.1.4 Justificación**

Todas esta información, ideas e interrogantes hacen pensar que es importante concientizar a la población sobre los beneficios educativos de aprender inglés y otros idiomas o lenguas más allá de encontrar un buen empleo en el futuro. Esto último, involucra replantear las metas y el currículum, con un enfoque en la educación intercultural, antirracista o con orientación a una “ciudadanía global”, involucrando a profesores y profesoras de idiomas junto a los y las estudiantes, académicos/as, voluntarios extranjeros, y la comunidad educativa.

Un intento de capturar las percepciones y motivaciones respecto a aprender lenguas adicionales se da en el año 2017. Tironi (2018) junto a otras autoridades de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, llevaron a cabo una encuesta a todos y todas las estudiantes de primer año de todas las carreras de esa casa de estudios sobre la opción de poder elegir un segundo idioma sin la carga instrumental y obligatoria que se le da hoy en día al inglés. El 43% de los estudiantes optaron por inglés, pero el 23% dijo querer optar por LSCH y el resto dividió su interés en mapudungún, francés y alemán; asimismo, el 99% de las y los encuestados concordó en que sí quieren aprender una lengua adicional electiva. Por lo tanto, los resultados nos invitan a plantear las mismas inquietudes a nivel escolar.

## **1.2 Pregunta de Investigación**

La problematización planteada anteriormente, nos lleva a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de 8° básico y 4° medio de un colegio municipal sobre el aprendizaje de una lengua adicional electiva?

## **1.3 Objetivos**

Como respuesta a la pregunta de investigación, se orienta este trabajo indagatorio como tesis académica a partir de los siguientes objetivos, general y específicos.

### **1.3.1 Objetivo General**

Comprender las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de un colegio municipal de Ñuñoa sobre el aprendizaje de una lengua adicional electiva.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

1. Conocer las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de un colegio municipal de Ñuñoa sobre el aprendizaje de una lengua adicional electiva.
2. Analizar las ideologías del lenguaje que subyacen las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de un colegio municipal de Ñuñoa sobre el aprendizaje de una lengua adicional.

## 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

### 2.1. Construcción Curricular

El currículum es y ha sido materia fundamental de discusión dentro de las ciencias de la educación. En general, los planteamientos teóricos que se acogen para definirlo son basados en un acercamiento clásico de contenidos temáticos. Mientras que existen otras corrientes, donde predominan las ideas del *constructivismo*, que se inclinan por refutar su pertinencia (Rangel, 2015). Para esta investigación es importante reconocer una concepción que valore ambas perspectivas y que tome en cuenta el contexto en el que se construye el currículum.

En palabras de Coll y Martín (2006) las expresiones “reformas educativas” y las “reformas curriculares” se abordan como sinónimos en la literatura especializada. Esto supone que los asuntos curriculares siguen siendo el centro de los impulsos por llevar a la educación escolar a una mejor situación. En consecuencia, la actualidad del debate curricular es indudable, no obstante “no porque la noción tecnocrática del mismo tenga actualidad, sino porque remite una reflexión teórica y práctica de los procesos de enseñanza aprendizaje” (Rangel, 2015, p. 2).

¿Cómo llevar adelante la construcción curricular? Esta pregunta es probablemente una de las más controversiales dentro del contexto educativo. Su elaboración compromete elementos conceptuales, metodológicos e ideológicos.

Primero, el currículum es un concepto más bien polisémico, es decir, refiere a muchos sentidos, y estos aluden a una multiplicidad de dimensiones. Si nos vamos a los orígenes, nos encontramos con que currículum viene del latín ‘currere’, que equivale a ‘correr’ coincidente con el uso de ‘carrera’ universitaria, que se utiliza en Chile, y en otros idiomas se identifica como programa de estudios. Igualmente es necesario señalar su concepción amplia y moldeable de “lo que se enseña en la escuela” hasta “la actividad específicamente planificada para estudiantes en un período de tiempo”, siendo esta última la más cercana al entendimiento tradicional (Rangel, 2015, p. 2).

Eisner (1985) definía el currículum como “a series of events intended to have educational consequences, often conceived as a set of plans or materials” (p. 258). Si el currículum tiene

un impacto importante en las escuelas, en las aulas, en los estudiantes, este requiere especial atención. El diseño curricular supone entonces un trabajo multidisciplinario. Con el fin de formular un currículum es imprescindible disponer de herramientas de la psicología (Coll, 1991), así como también de la filosofía (Carr, 2012). Además, Tyler (1949) ya había planteado que quienes provean de los objetivos de aprendizaje deberían ser el estamento estudiantil, la sociedad y los especialistas (citado en Rangel, 2015). La construcción curricular debe ser un entramado de eventos armonizados entre pedagogía, psicología y filosofía, pensado por las comunidades educativas.

A causa del carácter socio-político en el que se formula el currículum, las interrogantes que se hacía Tyler (1949) parecen insatisfactorias: *qué, cómo y cuándo* enseñar y evaluar. Estos dilemas refieren a componentes operativos, pero pasan por alto el origen del currículum, los intereses a los que se subordina y al escrutinio crítico al que debe someterse como proponía Stenhouse (1975). Estas interrogantes tampoco consideran la función y la libertad académica del estamento docente (Barraza Escamilla, 2018; Rangel, 2015).

Una visión más completa la plantea Coll (1991), quien incorpora, por ejemplo, el rol docente en la siguiente definición de currículum: “Es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores [y profesoras] que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (p.5).

Joannaert (2011) diferencia dos tendencias en la comprensión curricular: la anglosajona de América del Norte y la franco-europea. La primera, considera al currículum como un plan de acción pedagógica más completo que el programa de estudios debido a que precisa la directriz a las actividades de aprendizaje, los indicadores de evaluación, del material didáctico y de los manuales escolares; incluyendo también el interés por la funcionalidad de los aprendizajes. La segunda corriente determina al currículum como el procesamiento de planificación temporal de contenidos de enseñanza de una disciplina; en otras palabras, apunta a los conocimientos específicos. Adicionalmente, esta corriente se ha fortalecido con la visión convencional que pone en duda al *constructivismo* y pasa por alto las metodologías activas y participativas de la enseñanza (Rangel, 2015).

En el caso de Chile, se puede distinguir que existe un acercamiento más fuerte hacia la primera corriente como fue expuesto en la problematización: presencia de las teorías de Tyler

y Bloom desde mediados de siglo XX (Caiceo, 2011), creación de planes y programas por disciplina, foco en la funcionalidad de los aprendizajes, por consiguiente, prescriptiva. Sin embargo, durante su reformulación teórica en los últimos cuarenta años ha sido permeada de una visión más democratizadora de la educación que busca igualdad de oportunidades para la sociedad (Esperidión, 2020). Un ejemplo de esto último se evidencia en que el diseño curricular pasa a ser normativo, con una base

obligatoria para todo sistema escolar, de un plan de estudios, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un programa de estudios, o los objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar (Cox, 2011, p. 2).

No obstante, debido a los procesos de cambios post dictadura, y

los intentos de descentralizar la educación y de buscar instrumentos curriculares que pudiera lograr una “democratización” en todos los contextos escolares, la visión de un diseño curricular prescrito desde una institución central, con lineamientos específicos por seguir, todavía prevalecía en el sistema escolar (Esperidión, 2020, p. 132)

Cambia la perspectiva del país frente a la educación luego de las protestas del 2006: el diseño del currículum es concebido como un elemento de constante cambio. Pero, se presentan disyuntivas conceptuales de diseño curricular en nuestro contexto actual. Aunque con las últimas modificaciones curriculares, se busca delimitar una normativa de desarrollo curricular que sea coherente en la integridad de la secuencia escolar (Espinoza, 2014). Aun así, no hay planteamiento evidente de esta concepción en los actores y las actrices dentro de las comunidades educativas. Los cambios curriculares del último tiempo destacan por una “implementación irregular y una adaptación a dos instrumentos curriculares con orígenes políticos e ideológicos distintos” (Esperidión, 2020, p. 134).

Originalmente, se pretende instalar imprecisamente una nueva postura de construcción curricular en la década del noventa, que planteaba la libertad de las escuelas para crear sus propios planes y programas de estudio. Este esquema enfocado en el *qué* del currículum, pero

descentralizado del *cómo*, no tuvo exitosa implementación, debido a que se sostuvo una normativa de lo establecido por la institución central (Cox, 2011).

Esto pone de manifiesto que durante veinte años no se modificó la visión prescriptiva del instrumento curricular en quienes protagonizan el sistema educativo. Hubo un intento por cambiar esta perspectiva ejecutando cambios circunstanciales, en una estructura educativa que no pudo ajustarse a modificaciones anteriores. La posición contemporánea en la que nos encontramos está relacionada en que no se puede determinar enérgicamente “*qué* es diseño curricular en el sistema educativo chileno; un elemento centralizado con lineamientos claros por seguir e implementar, o un proceso cíclico de cambios donde diferentes actores participan en el diseño y las modificaciones” (Esperidión, 2020, p. 134).

Lo que está pasando en nuestro contexto conduce a una de las interrogantes base de esta investigación ¿qué rol cumple la escuela y sus integrantes en el proceso de construcción curricular?

### **2.1.1. Currículum Vivo**

Considerando la necesidad de definir el rol de la escuela y sus integrantes, esta investigación adhiere a la idea que se considere al currículum como las experiencias escolares, en palabras de Eisner (1985) “*all the experiences the child has under the aegis of the school*” (p. 40). Lo que Eisner llama el “currículum intencional”, es decir, lo que se planifica, y el “operativo”, que es lo que ocurre en las salas de clase entre profesores y estudiantes, en la opinión de esta autora, debiese estar vinculado. El currículum es el intento para difundir las premisas y características fundamentales de una intención educativa, de tal manera que se mantenga disponible al debate crítico y pueda ser conducido a la realidad (Stenhouse, 1975).

Este vínculo entre la idea planificada y la vivencia educativa se denominará *currículum vivo*. Su descripción no es meramente semántica, ni tampoco una categorización academicista. No tiene relación con el currículum burocrático, que no se relaciona con los aprendizajes vividos en la escuela, ni menos con las prácticas educativas, debido a que el punto de vista burocrático piensa al currículum como un escrito que norma objetivos y

actividades. No existe en él una objeción a si esos objetivos y actividades son viables en un contexto dado o que el equipo docente pueda contraponerse a su aplicación (Rangel, 2015).

La conducción del currículum, según Ross (2000), puede ser dirigida por los contenidos (*content driven*), por los objetivos (*objective driven*), o por el proceso (*proccess driven*). En esta investigación creemos que estos elementos debiesen confluir puesto que, en el proceso de elaborar un currículum, los contenidos y objetivos se reformulan. Adicionalmente, Keeves (citado en Rangel, 2015) previó tres niveles parecidos del currículum: el oficial (*intended curriculum*), el que se efectúa en la sala de clases (*implemented curriculum*), y el alcanzado por los y las estudiantes (*achieved curriculum*). Creemos que estos, al igual que los elementos mencionados por Ross, deben ser coherentes entre ellos.

Existen en los sistemas educativos fracturas, remodelaciones, mediaciones y reinstauraciones (Jonnaert, 2011), esto debido a que “la transposición de contenidos de un currículo oficial hasta el proceso de aprendizaje llevado a cabo por los alumnos [y alumnas] en los salones de clase es muy complejo y ciertamente no lineal” (p.4). No es nuestra pretensión creer que una relación lineal o una correlación mecánica fuesen posible, pero ciertamente se necesita un vínculo coherente entre ambos factores. Si no hay una correspondencia básica, por tanto, existe una disolución, dejando al currículum oficial occiso. Parece entonces necesario relevar la importancia del currículum y las consecuencias educativas en todos los niveles. No basta con decir indiferentemente que existe un currículum oficial y otro implementado, en la visión de esta autora.

En paralelo, si se detectan incompatibilidades políticas y no se hace nada, permanece esta separación. Juares Da Silva (2012) detecta la elaboración curricular en el aula, pero se concibe la escuela como un espacio de oposición, sin oportunidad de conversación con las entidades oficiales del currículum. A pesar que se considera que los enfrentamientos políticos y el fuerte componente burocrático relacionado a los organismos educativos sean poco susceptibles a críticas y sugerencias, si en un inicio existe una oposición a una instancia colaborativa con las instituciones, se rechaza la oportunidad de innovación curricular en cada momento que las mencionadas instituciones están a cargo de manera formal de la creación curricular. En América Latina, está presente la corriente crítica, pero esta queda en la

marginalidad (teórica y política), negando las relaciones institucionales que hacen posible una potencial innovación curricular colectiva (Rangel, 2015).

Un *currículum vivo* enfrenta las discrepancias y la negociación en un determinado escenario. Quienes dirigen, trabajan motivados por el interés colectivo que impulsa las políticas educativas con el fin de construir de manera inclusiva el currículum de las escuelas. Esa relación propicia el desarrollo de un *currículum vivo*, puesto que rescata los intereses de estudiantes y docentes, al mismo tiempo que en el ejercicio educativo. La construcción curricular queda sujeta a los tiempos de las prácticas educativas, en vez de la política, tecnocracia o burocracia. La revitalización curricular asertiva ocurre cuando ésta es pública y democrática (Rangel, 2015).

## **2.2.Lenguas**

Como se ha mencionado en el capítulo de problematización, las lenguas de una nación, su preservación o extinción dependen en gran medida del patrocinio estatal. A continuación, se hacen distinciones teóricas sobre las lenguas.

### **2.2.1. Estatus Lingüístico**

El estatus lingüístico de una lengua tiene conexión con la condición que le atribuye el colectivo y/o el Estado de acuerdo a su localización geográfica, número de personas que la hablan, posición jerárquica, proximidad o distancia del poder, grupo étnico, comunidad, funcionalidad, y apreciación social (Ouane, 2013). Lewis, Simons y Fennings (2017) plantean dos categorías de informaciones para definir el estatus lingüístico. La primera categoría atiende a el desarrollo frente al peligro de extinción de la lengua en cada nación donde se habla. En consecuencia, las lenguas se categorizan en nacional, internacional, provincial, en desarrollo, amenazada, moribunda y en extinción. Estas diferenciaciones refieren a su mayor o menor grado de uso en un lugar en específico. La segunda categoría, refiere al nivel de reconocimiento u oficialidad de la lengua en un Estado; se divide así en lengua nacional jurídica, lengua nacional para el trabajo, lengua de identidad nacional, lengua provincial, lengua oficial *de facto* (Lewis et al., 2017).

El estatus de una lengua se determina respecto a otra. Se dispone de una escala jerárquica en que unas lenguas tienen mayor o menor estatus que otras. A tal efecto, el estatus muestra el vínculo de los hablantes con las lenguas a las que son expuestos y su conexión con el poder, el prestigio y la clase social. Comúnmente, los organismos de jerarquías más altas son las que influyen en este tipo de relaciones, a través de las determinaciones de carácter lingüístico y su instauración (Lizosoain, 2017).

En relación con nuestro país podemos ver tres situaciones que reflejan este patrón. El idioma español es una lengua internacional, y, por consiguiente, tiene muy bajo potencial de extinción. Además, es reforzado por su reconocimiento y oficialidad como plantean los niveles de Lewis y colaboradores (2017). Por otro lado, el mapudungún, se considera una lengua amenazada, sin oficialidad ni reconocimiento, es decir, de bajo estatus. Y finalmente el inglés, una lengua internacional, con más hablantes que el español, y que posee un estatus alto en nuestro país debido a su empleo en las áreas comunicacionales y educacionales (Lizosoain, 2017).

### **2.2.2. Política y Planificación Lingüísticas**

En primer lugar, es necesario aclarar brevemente los conceptos “política lingüística” y “planificación lingüística”. La planificación lingüística se refiere a las “decisiones que toman las personas sobre las lenguas y sus usos en la sociedad” (King, 2006, p. 453). La política lingüística es “el medio por el cual esas decisiones son implementadas en un contexto específico como la escuela o la universidad” (p. 453). Si bien existen diferencias entre ambas concepciones, podría decirse que ambas se superponen ¿La política afecta la planificación? o ¿La planificación a la política? A causa de este debate y para evitar confusiones, esta investigación utilizará ambos conceptos como equivalentes. Por lo demás, esta decisión también considera que la mayoría de la literatura revisada para esta parte de la investigación está escrita en inglés, donde se asume que estos conceptos son sinónimos.

La política y planificación lingüística han sido vistas en términos tecnocráticos como un intento de los expertos por resolver problemas de comunicación relacionados a la diversidad de idiomas. Así, por ejemplo, Bright (1992) definía la planificación lingüística como

*a deliberate systematic, and theory-based attempt to solve the communication problems of a community by studying the various languages or dialects it uses, and developing a policy concerning their selection and use; also sometimes called language engineering or language treatment (p. 310)*

que con frecuencia está dirigido a nivel gubernamental. Los propósitos convencionales de las políticas y planificación lingüística han sido permeados por la idea de que la diversidad de idiomas es un problema, más que con la idea que es una condición común de las sociedades humanas.

Por otro lado, Cooper (1989) denomina la planificación lingüística como un intento de influenciar el comportamiento de otros respecto de la adquisición, esquema o asignación funcional de sus códigos lingüísticos. Su propósito, bajo esta definición, implica influencia sobre lo conductual más que la solución de un problema. Anteriormente, Leibowitz (1969, 1974) había argumentado que la planificación lingüística tiene como propósito el control social, implicando el uso de políticas con propósitos discriminatorios. Los conceptos de “influencia” y “control” suponen que la planificación lingüística tiene un componente político de control ideológico.

Desde esta visión, las elaboraciones de planificación lingüística y formación de políticas necesitan estar abiertas al escrutinio crítico porque no son neutrales en términos de intenciones y consecuencias sociales. Es decir, las políticas públicas pueden crear problemas (Wiley y García, 2016).

### **2.2.3. El rol de las instituciones gubernamentales en la política y planificación lingüística**

La promoción de la planificación lingüística explícita puede ser pública o privada. Según Jahr (1992) la planificación lingüística es frecuentemente llevada a cabo de acuerdo a un programa declarado o a un conjunto de criterios definidos, o una meta premeditada originada por comités u organismos designados de manera oficial, organizaciones del mundo privado o lingüísticas prescriptores que trabajan en nombre de autoridades oficiales: se establecen normas, generalmente escritas, ratificadas por un alto estatus social.

Weinstein (1979, 1983) hace una distinción entre dos tipos de actores fundamentales que determinan las elecciones lingüísticas de una sociedad: a) planificación gubernamental y (b) la influencia de personas claves, denominadas estrategas lingüísticos. De todas formas, un tercer actor pueden ser los planificadores *de facto* o “árbitros” (Johnson, 2013); como, por ejemplo, personas clave en las instituciones educativas estatales, los colegios o las instituciones de educación superior, que inciden en el entendimiento, la ejecución y la asignación de recursos de políticas lingüísticas educativas. Un cuarto tipo de agencia u actor implica esfuerzos de “abajo hacia arriba” que vienen de las mismas comunidades involucradas, al igual que padres, madres y miembros de las familias; estos esfuerzos se han hecho notar principalmente desde las comunidades indígenas (Hornberger, 1996; McCarty, 2011, citados en Wiley y Gracia, 2016).

### **2.2.4. Políticas lingüísticas en Latinoamérica**

En nuestro territorio, la política de educación lingüística ha sido uno de los canales principales para implementar la política lingüística nacional, debido a que, a través de la enseñanza del español, la educación ha sido el instrumento principal para instaurar una política de asimilación cultural y lingüística de los pueblos originarios (King, 2006, p. 453).

En líneas generales, existen dos grandes grupos en la política educativa lingüística latinoamericana. En primer lugar, uno de esos grupos apunta a estudiantes hablantes monolingües de español o portugués que obtienen en su mayoría el inglés, y en menos cantidad otra lengua europea, como lengua extranjera. En varios países del continente se

formulan estos programas para estudiantes de clase media o alta con el fin de enriquecer sus posibilidades educativas y sociales; promueven un bilingüismo aditivo, siendo tildado muchas veces como educación bilingüe “elitista” (cf. Hornberger, 1991; de Mejía, 2002, citados en King, 2006).

El segundo conjunto de políticas educativas lingüísticas está enfocado a estudiantes que hablan una lengua indígena y necesitan aprender español o portugués como segunda lengua. Estos programas se elaboran como instrumento para proveer la alfabetización en la lengua materna de los estudiantes ya sea de manera simultánea o antes de su paso al español o portugués. En general, estos y estas estudiantes vienen de grupos social y económicamente desplazados dentro del contexto nacional. Hay quienes dicen que este tipo de programas proporciona mayor posibilidad de formar parte del plan de estudios, promover destrezas, y en “última instancia, participar en igualdad de condiciones en la sociedad nacional más amplia” (King, 2006, p. 454). No obstante, el foco de estos programas se pone en la transición hacia la lengua oficial del país, y como consecuencia, se promueve una forma sustractiva de bilingüismo.

Ambos tipos de políticas han estado bajo la lupa las últimas décadas. La primera como consecuencia de la globalización y la relevancia (percibida y real) del inglés a nivel global (Gunaratne, 2003), y la segunda en relación con una consideración más grande de los derechos humanos individuales y reformas políticas más progresistas en la región (King, 2006).

## 2.3. Ideologías del lenguaje

Existen un número de definiciones para el concepto de ideologías del lenguaje que se superponen entre sí. Irvine y Gal (2000) establecen que la ideología del lenguaje es “ideas, con las que los participantes y observadores encuadran su comprensión de las variedades lingüísticas y las relacionan con las personas, los acontecimientos y las actividades que le resultan significativas” (citados en Haviland, 2003, p. 764). Por otro lado, Spolsky (2004) la define como “la política lingüística con el gestor al margen, lo que la gente cree que debe hacerse. Las prácticas lingüísticas, en cambio, son lo que la gente realmente hace” (p. 14). Para Wolfram y Schilling-Estes (2006) las ideologías del lenguaje son creencias arraigadas e incuestionables sobre cómo es el mundo, cómo tiene que ser con respecto al lenguaje. En consecuencia, las ideologías del lenguaje se encuentran en la práctica lingüística real, en la manera en la que hablan las personas, en lo que dicen sobre la lengua y sus decisiones lingüísticas reales, además de su posicionamiento sociopolítico respecto a lenguas específicas (Dyers y Abongdia, 2010). Las ideologías, en general, no se esconden, se ven evidentemente conductas específicas inclusivamente en políticas vinculadas a las lenguas, aquellas que se fundamentan en los derechos humanos lingüísticos y el progreso del multilingüismo. Uno de los resultados directos de las ideologías construidas socialmente sobre la lengua, son las lenguas oficiales de un país o el medio de instrucción de un centro educativo.

Las cuatro dimensiones de intersección de las ideologías del lenguaje de Kroskrity (2000, p. 8-21) proporcionan una síntesis muy provechosa de lo que representa el concepto.

En primer lugar, se define que las ideologías lingüísticas representan la percepción del lenguaje y del discurso que se construye en interés de un grupo social o cultural específico. Se expone que las ideas de las personas sobre las lenguas están enraizadas en sus experiencias sociales y frecuentemente a sus intereses políticos y económicos. Esta dimensión se refleja en trabajos de Alidou (2003) y Bamgbose (2000) que son muy críticos con las élites políticas de África, que usan las pasadas lenguas coloniales para supeditar y acallar a los hablantes de lenguas originarias y aferrarse a su poder.

En la segunda dimensión, Kroskity (1999) menciona que las ideologías lingüísticas se conciben provechosamente como múltiples debido a la multiplicidad de divisiones sociales significativas (clase, género, clan, élites, generaciones, entre otras.) dentro de los grupos socioculturales que tienen el potencial de producir perspectivas divergentes expresadas como índices de pertenencia al grupo. Es decir, las experiencias sociales no se reparten de manera uniforme, más bien se diferencian en función de las separaciones definidas por la sociedad. Las personas mayores y las jóvenes, por ejemplo, pueden tener percepciones, creencias y actitudes muy distintas sobre el lenguaje. Por ende, las diferentes ideologías posibilitan el conflicto dentro de un mismo grupo y causan tensión entre lo que suelen ser ideologías dominantes aprobadas por el Estado y sus opositores (Dyers y Abongdia, 2010).

La tercera dimensión tiene como centro el grado de conciencia de los integrantes de una sociedad sobre las actitudes hacia las lenguas. Krokristy (1999) afirma que quienes tienen más presente sus ideologías son los que se expresen más sobre el valor de la diversidad de lenguas. No obstante, las ideologías de las personas comunes es probable que se presenten en la práctica real de las lenguas que desean utilizar a diferencia de las que evitan.

Finalmente, la cuarta dimensión indica de qué formas las personas utilizan sus ideologías sobre el lenguaje como un puente entre "experiencia sociocultural y sus formas lingüísticas y discursivas, como indiciariamente ligadas a las características de su experiencia sociocultural" (2000, p. 24). Es decir, las personas son más bien selectivas en lo que respecta a los rasgos y el rol de lenguas específicas, como por ejemplo "Esa lengua/variedad lingüística es demasiado vulgar/común/irrespetuosa para usarla aquí" o "Mi lengua no puede usarse en la universidad" (Dyers y Abongdia, 2010, p. 122).

## **2.4. Adquisición de una segunda lengua**

El concepto *Adquisición y Aprendizaje de una Segunda Lengua (ASL)*, originalmente del inglés *Second Language Acquisition (SLA)* and *Learning (SLL)*, refiere a la adquisición de una segunda lengua (L2) una vez establecida la lengua materna o la adquisición de la primera lengua (L1); es decir, el estudio sistemático de cómo las personas aprenden una segunda lengua además de la materna. La *adquisición* es el proceso de aprender otros idiomas en adición a la lengua nativa sin instrucción formal, con una fuente cercana de comunicación,

generalmente la familia nuclear. El *aprendizaje* alude al aprendizaje formal de una lengua en una sala de clases. Es en esta última acepción que nos enfocaremos para este estudio (Hoque, 2017).

### **2.4.1. Ámbito afectivo de la adquisición de una segunda lengua**

El *afecto* hace referencia al sentimiento o la emoción. Los componentes afectivos son el aspecto emocional de la conducta humana en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En la evolución del estado de los sentimientos o estados afectivos influyen diferentes componentes de la personalidad, las emociones y sentimientos en relación con nuestra propia imagen como también en respecto a otras personas que nos rodean y con quienes tenemos contacto (Hoque, 2017).

Comprender cómo los seres humanos sienten, creen, responden y aprecian es una dimensión importante dentro de una teoría de adquisición de segundas lenguas. Ejemplos de factores afectivos son la ansiedad, empatía y motivación (Hoque, 2017). Para este estudio solamente se abordará la motivación como factor a investigar.

#### **2.4.1.1. Motivación**

La motivación en el aprendizaje de una L2 es uno de los factores más importantes de estudio en el área, y que se ha determinado como la razón por la que alguien pondría esfuerzo en aprender y ser exitoso en hacerlo (Dörnyei y Ushioda, 2011); además, de que podría explicar por qué algunos aprendices son más exitosos que otros (Ellis, 2004).

La motivación para aprender una L2 ha sido teorizada en tres grandes períodos desde 1960 (Dörnyei y Ushioda, 2011). La investigación de la motivación de aprender una L2 inició desde la psicología social siendo puesta en práctica en contextos bilingües, donde el imperativo por interactuar con una comunidad de hablantes de una L2, y la participación en esa comunidad, dieron inicio a esa motivación hacia la L2 (Gardner y Lambert, 1959). Posteriormente, hubo un giro hacia la cognición en psicología que redirecciona la investigación motivacional de las comunidades etnolingüísticas hacia circunstancias concretas donde fuese posible aplicarla, como por ejemplo la sala de clases (Crooks & Schmidt, 1991); en este momento, toda teorización estaba relacionada con el estudiante. En

los últimos tiempos, el foco se ha puesto en el análisis de la dinámica del cambio motivacional a nivel micro o macro (Dörnyei y Ushioda, 2011), teniendo presente que los factores sociales y contextuales inciden en la motivación de un o una estudiante. El enfoque socioconstruccionista de Dörnyei (2005) que planteó la teoría del Sistema del Yo Motivacional de la L2 contribuirá a los fines analíticos de esta investigación.

#### **2.4.1.1.1. Antecedentes del Sistema del Yo Motivacional de una L2**

Esta teoría está fundada en avances en psicología y en el área de la motivación para el aprendizaje de una L2 o lengua adicional (LA), es por esto que será necesario repasarlos sucintamente con el objetivo que nos proporcionen las bases de los conceptos motivacionales que se tendrán en cuenta a continuación.

Desde la psicología, se basaron las nociones de posibles y futuros *Yo*. Markus y Nurius (1986) definen que el *Yo* de una persona dirige la acción mediante las nociones de lo que podría llegar a ser, de lo que le gustaría y de lo que teme llegar a ser, es decir, la condición del *Yo* del futuro. Se pueden identificar más componentes dentro de la noción de los posibles *Yo*. Higgins (1987, Higgins et al, 1985) señalan que existen guías positivas y negativas que regulan la conducta. En ese sentido, establecieron los conceptos del *Yo Ideal* y *Yo Debido*, el primero indica los rasgos que a un individuo le gustaría tener, y el segundo, los atributos que un individuo cree que debe tener. No obstante, estos posibles *Yo* conducen a la acción únicamente si estos son coherentes con la identidad social del estudiante (Oyserman et al., 2006). Higgins (1987) alude también a que ambos *Yo* pueden ser inducidos por las perspectivas personales de cada persona o por otro individuo; esta idea, causó una discusión en torno a las fuentes internas o externas que guían los posibles *Yo*.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) caracteriza grados diferentes niveles de interiorización de los factores motivacionales externos relacionado al *Yo Ideal* y al *Yo Debido*, que han tenido una gran repercusión en los estudios actuales sobre la motivación de L2. Ahora bien, desde la perspectiva de la antropología lingüística, una dualidad entre factores motivacionales internos y externos resulta infértil, debido a que la

conexión entre individuos y su cultura está tan enraizada que inclusive el motivo más profundo, más interno, está definido por el contexto del individuo (Ubillo, 2017).

El campo de estudio de la motivación del aprendizaje de una L2 aportó no sólo mediante los diferentes períodos mencionados previamente, sino que también a través de la disconformidad con la teoría de motivación integradora propuesta por Gardner y Lambert (1959) como premisa principal incuestionable dentro del campo. Estos últimos autores definen que la motivación se desencadena por “[the] willingness to be like valued members of the second language community” (p. 271). La pertinencia de esta idea se ha puesto en duda, por ejemplo, en contextos de aprendizaje de *lenguas extranjeras* en los que no hay una incidencia directa de un grupo hablante de L2 (Coetzee-Van Rooy, 2006; Lamb, 2004), como en el caso de Chile con el idioma inglés. Puesto que hasta la actualidad es uno de los criterios más importantes en la motivación del aprendizaje de una L2. Dörnyei (2005) ha propuesto la interpretación de la *integrabilidad* (intergrativeness), que será abordada al final de esta sección.

#### **2.4.1.1.2. Componentes del Sistema del Yo Motivacional del Aprendizaje de una L2**

Teniendo como base la teoría de los *Yo* posibles y el deseo de profundizar en las teorías sobre motivación del aprendizaje de una L2 anteriores, Dörnyei (2005) plantea la teoría del Sistema Motivacional del Aprendizaje de una L2. Esta teoría incorpora los conceptos del *Yo Ideal* y el *Yo Debido* legado de la psicología, y, asimismo, agrega un tercer componente que se encarga de la influencia del contexto de aprendizaje de la L2 de la persona.

En primer lugar, el *Yo L2 Ideal* involucra el *Yo L2* en el que el individuo quisiera convertirse, que tiene rasgos de que les gustaría tener. Está relacionado con las esperanzas, los anhelos y los deseos personales. Posee además una perspectiva de promoción, es decir, el *Yo Ideal* fomenta aspectos específicos.

En segundo lugar, el *Yo L2 Debido* (o el deber ser), involucra las características de la L2 que la persona cree que tiene que disponer para evitar posibles consecuencias negativas,

está asociado a los deberes o responsabilidades personales. Se caracteriza por su enfoque preventivo, debido a que pretende precisamente eludir resultados negativos.

Finalmente, la experiencia del aprendizaje de una L2 hace referencia a los motivos del estudiante asociados a su entorno y experiencia específicos de aprendizaje de una L2.

Además de estos componentes, Dörnyei (2014) propone que deben cumplirse ciertas condiciones para que se produzca una acción motivada hacia una L2, como que el *Yo* del futuro sea convenientemente diferente del *Yo* actual, pero que no sea totalmente divergente con la identidad social del estudiante; es decir, el *Yo* del futuro debe ser percibido como probable, que pueda alcanzarse.

Literatura más actualizada respecto de la motivación por aprender otras lenguas distintas al inglés, sugiere la incorporación de un *Yo L2 Arraigado* que se define por conexiones a un lugar y hablantes de una lengua originaria, Las pasiones ancestrales reflejan el desarrollo de los vínculos emocionales, los valores fundamentales y los puntos fuertes; y las convicciones ancestrales captan creencias, actitudes y conjuntos de ideas muy arraigados (Macintyre, Baker y Spaling, 2017). Adicionalmente, Henry (2017) plantea el concepto de *Yo Ideal Multilingüe*, que refleja las aspiraciones de un individuo por convertirse en políglota, que tendría un impacto positivo en la motivación hacia incluso aprender más de una L2. Y finalmente, también se sugiere considerar un *Yo L2 Desafiante* (Thompson, 2017) ‘precisamente porque individuos con alta reactancia psicológica pueden elegir estudiar un L2 exactamente porque va contra la corriente de las expectativas sociales

#### **2.4.1.1.3. Aspectos Motivacionales: *Integrabilidad e Instrumentalidad***

Algunos aspectos motivacionales que definen de mejor manera la acción motivada por una L2 son la *integrabilidad*, traducido del concepto en inglés *integrativeness*, y la *instrumentalidad*. La *integrabilidad*, por una parte, lidia con el respeto e identificación con una comunidad hablante de una L2 (Gardner, 2001), y ha sido modificada por Dörnyei como “actitudes hacia los miembros de la comunidad L2” (2009, p. 27). Aunque este concepto ha sido puesto en duda como elemento principal única que define la motivación hacia la L2, ha

sido una potencia motivadora destacada de la L2, incluso en contextos donde no existe una comunidad o comunidades de L2 prominentes (Taguchi, Magid y Papi, 2009). Como este concepto sigue siendo coherente con la teoría del Sistema Motivacional L2, actúa como aspecto analítico adicional para el aprendizaje de una L2.

Por otra parte, la *instrumentalidad* hace referencia al rasgo utilitario del aprendizaje de una L2 que conduce la motivación (Gardner, 2001), por lo que dialoga con las ideologías del lenguaje utilitarias en torno a una lengua (Ubillo, 2017).

Si bien estos conceptos se han elaborado como aspectos motivacionales diferentes, se ha probado que están profundamente relacionados (Csizér y Dörnyei, 2005; Kormos y Csizér, 2008), debido a que el anhelo de integrarse en una comunidad de L2 y el deseo de obtener de su L2 beneficios instrumentales no son factores mutuamente excluyentes.

#### **2.4.2. Creencias**

Otra variable dentro del ámbito afectivo son las *creencias*. El interés por la influencia de las *creencias* en el aprendizaje de una lengua empezó con el movimiento de investigación de los años 1980s que se enfocaba en los procesos y estrategias individuales de los estudiantes (Barcelos, 2004). Barcelos (2003, 2000) señala que la *creencia* es una manera de percibir el mundo que genera confianza para actuar sobre materias aceptadas como verdaderas, con la posibilidad de ponerlas en duda en el futuro. Desde esta perspectiva, las creencias son dinámicas, construidas socialmente, contextualizadas, paradójicas y vinculadas a las acciones. Las percepciones de profesores y estudiantes tienen como base las creencias sobre aprendizaje; éstas pueden influir incluso en el desempeño estudiantil. Se aconseja comprender que los estudiantes utilizan las creencias para dar sentido a su entorno y para enfrentarse a él. Asimismo, a través del lenguaje se moldean nuestras realidades y las creencias construidas y articuladas en el discurso (Kalaja, 1995, 2003; Maturana, 1998, citados en Aragão, 2011).

Las creencias básicas están vinculadas a las emociones y la identidad de una persona. Al respecto Rokeach (1989) utilizó la idea de un átomo para comparar la estructura de las

creencias. Las creencias centrales están relacionadas con el autoconcepto y son más resistentes al cambio.

Larenas (2015, citando a Horwitz (1989)), explica que las creencias del aprendizaje de la lengua son constructos complejos fundados en experiencias de aprendizaje pasadas y los antecedentes culturales de una persona. Estas creencias se nutren de las interacciones con el entorno y son fuertemente susceptible a este, es decir, sujetos de contextos similares tienden a tener creencias similares. Las creencias de los estudiantes tienen una repercusión considerable en sus desempeños, y estos últimos alimentan a su vez la generación de nuevas creencias, respecto al aprendizaje de una lengua adicional.

### **3. METODOLOGÍA**

Este capítulo describirá los métodos utilizados para abordar los objetivos planteados en esta investigación: el enfoque, diseños, muestra, instrumentos y técnicas para el análisis.

#### **3.1. Enfoque Mixto**

La metodología que se utilizó para llevar a cabo esta investigación fue de naturaleza *mixta*. Los métodos mixtos constituyen una reunión

de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Fernández, 2014, p. 534)

El enfoque mixto es donde el investigador o investigadora tiende a basar aseveraciones del conocimiento en motivos pragmáticos, como por ejemplo orientado a las consecuencias, centrado en los problemas o pluralista. Utiliza criterios de indagación que involucran recogidas de datos de manera simultánea o secuencial para comprender mejor los problemas de investigación (Creswell, 2003).

Dado que este problema de investigación deseaba conocer motivaciones y creencias en primera instancia desde una mirada de mundo post positivista, para luego ahondar en las ideologías del lenguaje que subyacen estas motivaciones y creencias, se requiere una mirada más constructivista para comprender ese fenómeno social (Cresswell y Plano Clark, 2011). Es decir, esta investigación adhiere a la idea en que un mismo estudio pueden coexistir diferentes visiones sobre la construcción del conocimiento y que de esa visión dependerá del diseño que se utilizará.

#### **3.2. Diseño Explicativo Secuencial**

Considerando la visión anterior, se eligió el diseño secuencial explicativo (Cresswell y Plano Clark, 2011), que tiene como propósito utilizar la corriente cualitativa para explicar

los resultados cuantitativos. En este diseño, primero el investigador o la investigadora recolecta y analiza datos cuantitativos. Los datos cualitativos se recolectan y analizan en una segunda fase y ayudan a explicar los datos cuantitativos recolectados en la primera etapa. Estas dos fases se conectan en una etapa intermedia del estudio, la cualitativa se construye desde la cuantitativa (Cresswell y Plano Clark, 2011). Como ya fue mencionado, en el caso particular de este proyecto, se pretende conocer las motivaciones y creencias sobre el aprendizaje de una lengua adicional y luego profundizar en las ideologías del lenguaje subyacentes a esas motivaciones y creencias lo que permite un entendimiento más general del problema de investigación y refina los análisis estadísticos al explorar la visión de los participantes en más profundidad.

Se considerará que todo lo relacionado a la metodología cuantitativa se denominará *CUAN*, estando en mayúscula debido a que sentará las bases de la investigación, y *cual* a todos los procesos relacionados con la metodología cualitativa, escrito en minúscula en contraste con la primera fase de la investigación.

La *Tabla 1* ilustra qué objetivos específicos se consideraron para ser abordados por cada enfoque metodológico para cada fase:

*Tabla 1: Objetivos específicos abordados para cada enfoque metodológico*

Objetivos específicos	<i>CUAN</i>	<i>Cual</i>
Conocer las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de un colegio municipal de Ñuñoa sobre el aprendizaje de una lengua adicional	✓	
Analizar las ideologías del lenguaje que subyacen las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de un colegio municipal de Ñuñoa sobre el aprendizaje de una lengua adicional		✓

### **3.2.1. Diseño Cuantitativo**

Para el conocimiento de motivaciones y creencias de estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua adicional en el colegio, se optó por el diseño cuantitativo, en el que se miden variables de un contexto en específico y se analizan las mediciones conseguidas empleando métodos estadísticos, obteniendo respuestas respecto a la pregunta de investigación. Se eligió el diseño de tipo no-experimental ya que este no modifica de forma premeditada las variables independientes para ver su resultado en otras variables. Se utiliza la investigación no-experimental para contemplar fenómenos tal como están en su entorno común para analizarlos (Hernández-Sampieri y Fernández, 2014).

Adicionalmente, se determinó que este diseño cuantitativo no-experimental es de carácter transeccional debido a que se recolectó datos en un momento único (Liu, 2008 y Tucker, 2004, citados en Hernández-Sampieri y Fernández, 2014). Tiene como objetivo describir variables y analizar su interrelación y repercusión en un tiempo dado. En palabras de Hernández-Sampieri y Fernández (2014) es como “tomar una fotografía” de un suceso.

Y finalmente, se precisó que esta fase de la investigación tiene carácter exploratorio, esto quiere decir que su propósito “es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 155). La naturaleza de esta investigación recae en el hecho que, como fue mencionado en la problematización, existe escasa indagación en las motivaciones y creencias de estudiantes a nivel escolar sobre el aprendizaje de una lengua adicional.

#### **3.2.1.1. Muestra**

Se optó por una muestra no probabilística que reflejara el perfil de los sujetos que se buscaba para esta investigación: estudiantes quienes estuvieran ad portas a entrar en la enseñanza media y quienes estuvieran finalizándola, 8° básico y 4° medio respectivamente, de un colegio público que se rija por las políticas educativas del estado, incluyendo planes y programas formulados por el MINEDUC. Este tipo de muestra es ventajosa en el sentido de que su utilidad nos permitió una minuciosa y controlada elección de un caso con las

características buscadas (Hernández-Sampieri y Fernández, 2014). El total de participantes en esta fase fue de 40 en total: 10 estudiantes de 8° básico y 30 de 4° medio.

### **3.2.1.2. Características de la institución**

El contexto en el que se desarrolla esta investigación es un centro educativo dependiente de la Corporación de Desarrollo Social de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana. Consta aproximadamente con 820 estudiantes, distribuidos de Pre-kínder a 4° medio, con un índice de vulnerabilidad en enseñanza básica de un 67% y en media de 75%. Es un colegio Científico Humanista Mixto y funciona con Jornada Escolar Completa diurna. Posee en promedio 35 estudiantes por curso de 7° a 4° medio y 62 docentes cada uno especialista en su área.

### **3.2.1.3. Instrumento para la recogida de información**

Para esta fase *CUAN* se utilizó un cuestionario mixto (Fraenkel y Wallen, 2006) donde se integraron 52 preguntas cerradas con escala Likert y 2 preguntas de selección múltiple y 1 pregunta abierta. Se tomó como base instrumentos ya utilizados y probados en otros estudios (Kouritzin, 2009; Dörnyei y Chan, 2013, Assulaimani, 2016; Thompson, 2017) que incluían dimensiones como creencias personales y sociales y motivaciones. Para la dimensión de motivación se tomó el modelo de Sistema del Yo Motivacional de una L2 y se agregaron posibles *Yo* sugeridos en la literatura como el *Yo L2 Arraigado*, el *Yo Multilingüe* y el *Yo L2 Desafiante*. Debido a la situación que se vive en el país y todo el mundo debido a la pandemia del Covid-19, el colegio estuvo trabajando de manera virtual; por este motivo que el cuestionario se aplicó de manera digital a través de la plataforma Google Docs asociada a la cuenta de correo electrónica institucional de la Universidad de Chile de esta investigadora, desde el 16 de diciembre del 2020 hasta el 3 de enero del 2021.

Para el análisis cuantitativo de los resultados del cuestionario se utilizó un análisis descriptivo de los datos, donde se calcularon las medias de las escalas Likert de forma general y por nivel de curso, y también la frecuencia en el caso de la pregunta sobre elección voluntaria de una lengua a estudiar en el colegio o universidad. Además, se realizó un análisis inferencial aplicando una *t-Student* entre los grupos de estudiantes de 8° básico y 4° medio;

se realizó a *ANOVA de una vía*, comparando *Yo L2 ideal* y lengua elegida, *Yo L2 Debido* y lengua elegida, y finalmente entre *Yo L2 Desafiante* y lengua elegida.

### **3.2.1.3.1. Confiabilidad del instrumento**

La evaluación del instrumento de recolección de datos fue a través de dos procesos: el pilotaje y el índice de Cronbach. El pilotaje se aplicó a 12 estudiantes de similares características que la muestra objetiva: estudiantes de 8° y 4° medio. El índice de Cronbach del cuestionario del pilotaje arrojó un valor de 0,72, que es considerado aceptable. Se hizo un reajuste agregando una pregunta al cuestionario final. Se aplicó nuevamente el índice de Cronbach a los resultados final y éste arrojó 0,8, un índice de confiabilidad alta.

Finalmente, es necesario explicitar que previa aplicación del instrumento se pidió que los y las representantes legales de los participantes menores de edad y también mayores de edad, leyeran y firmaran un consentimiento informado para participar en esta y en la siguiente fase de investigación. Los modelos de consentimientos se encontrarán disponibles en los anexos al final de este documento.

### **3.2.2. Diseño Cualitativo**

Para la segunda fase de esta investigación se consideró el diseño cualitativo, debido a que éste se centra en comprender los fenómenos analizándolos desde la visión de los participantes y en relación con su contexto (Hernández-Sampieri y Fernández, 2014). Este diseño nos proporciona un panorama de las actividades culturales que, de otra forma, podrían pasar inadvertido en encuestas y cuasi-experimentos estructurados, Además, honra los significados locales de los y las participantes, y puede determinar problemáticas o fenómenos relevantes que pueden estudiarse más adelante con métodos más estructurados (Tracy, 2020).

A causa de la muestra en la fase *CUAN* de esta investigación, la selección de un contexto en específico nos lleva naturalmente en esta fase *cual* a un estudio de caso. Los estudios de caso son “análisis contextuales en profundidad de uno o varios casos de un fenómeno naturalista, como una persona, una organización, un programa, un acontecimiento, una ubicación geográfica o una decisión” (Tracy, 2020, p. 61). Su función en esta investigación fue descriptiva. Se eligió también el estudio de caso porque son beneficiosos

para elaborar sabiduría práctica. Consigna aspectos del paradigma crítico, como las relaciones de poder, considera la pregunta de lo que debiese ser y busca una forma de investigación que emancipa y transforma la injusticia (Tracy, 2020). El tipo de estudio de caso fue instrumental (Stake, 1995) porque este pretende arrojar luces sobre asuntos más allá del caso en particular, como las ideologías del lenguaje reflejadas en la política lingüística que afectan las motivaciones y creencias de los estudiantes.

### **3.2.2.1. Muestra**

El tipo de muestra es representativa (Tracy, 2020), esto quiere decir que los participantes de esta fase fueron seleccionados de acuerdo a las características del grupo más grande, considerando proporción de la participación en la primera fase respecto a los cursos, y manteniendo paridad de género. De los 40 estudiantes que participaron en la fase cuantitativa, 5 compartieron sus opiniones y perspectivas en la cualitativa: 2 cursaban 8° básico y 3 el nivel 4° medio, de esta forma se mantuvo la proporción 10/30 de la primera etapa.

### **3.2.2.2. Técnica para la recogida de información**

La técnica utilizada para la fase *cual* fue la entrevista en profundidad semiestructurada. Esta entrevista, como propone Delgado y Gutiérrez (1999) supone una circunstancia conversacional cara a cara y personal. En ella la persona entrevistada es situada como poseedora de una visión desarrollada y desplegada en diálogo con la investigadora; no obstante, no existe en ella una conversación propiamente tal, pues la persona que entrevista no puede plantear su habla particular. Desafortunadamente, esta conversación sucedió a través de video llamada en la plataforma ZOOM, por lo que puede que la riqueza de una conversación como lo plantea la teoría haya sido afectada.

Esta entrevista semiestructurada fue elaborada por esta autora, basándose en los datos más significativos arrojados por la fase *CUAN*. Esta técnica permitió profundizar en componentes importantes porque accede a la subjetividad de la persona entrevistada y nos proporciona datos más detallados y ricos, nos comparte información de manera oral sobre todo aquello que concierne a un tema en específico o un evento que tuvo lugar en su vida

(Fontana y Frey, 2005). En este caso en específico pudimos visualizar ideologías del lenguaje presentes en las motivaciones y creencias de los y las estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua adicional. Las entrevistas se llevaron a cabo en los meses de enero y febrero del 2021.

Para el análisis de los resultados cualitativos se utilizó la técnica de análisis de contenido (Mayring, 2015) que tiene como objetivo la examinación sistemática de material comunicativo. Específicamente se optó por el *resumen de análisis de contenido (summarising content analysis)*, que reduce el material de una forma que los contenidos esenciales sean conservados, pero con una elaboración de texto corto y manejable. Además, este análisis también posee características del *análisis de contenido estructurado (structuring content analysis)* que busca filtrar aspectos específicos del material y hacer un corte transversal de éste bajo criterios determinados de antemano debido a que se construyó la técnica en base a resultados cuantitativos anteriores. En primera instancia, las categorías iniciales se levantaron desde los resultados cuantitativos también, y las subcategorías fueron definidas a través del resumen de análisis de contenidos.

#### **3.2.2.2.1. Credibilidad de la técnica para la recogida de datos**

En primer lugar, me gustaría mencionar que la versión final de la entrevista semiestructurada se pudo establecer gracias al pilotaje de esta, y a través de su evaluación hecha por el académico Mauro Ramos Roa, profesor de inglés, grado de Magíster en Lingüística Aplicada, coordinador de investigación y profesor de cátedras de la especialidad en el Departamento de Inglés en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

La triangulación metodológica, teórica y de datos (Flick, 2002) fue un procedimiento que permitió dar credibilidad tanto a los resultados cualitativos, así como también al estudio como un todo. Este procedimiento aumentó el alcance, la profundidad y la coherencia de los procedimientos metodológicos mixtos utilizados. En consecuencia, se consideraron en la triangulación los resultados cuantitativos, cualitativos, y las teorías relacionadas a las motivaciones, creencias e ideologías del lenguaje.

## 4. ANÁLISIS DE DATOS

En esta sección se hará descripción de los descubrimientos más significativos en las fases *CUAN* y *cual* de esta investigación. Sin embargo, es necesario recordar en primer lugar los objetivos específicos de esta indagación.

Para responder al objetivo específico 1 “conocer las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de un colegio municipal de Ñuñoa sobre el aprendizaje de una lengua adicional” se adoptó el diseño cuantitativo. En segundo lugar, para responder al objetivo específico 2 “analizar las ideologías del lenguaje que subyacen las motivaciones y creencias de las y los estudiantes de un colegio municipal de Ñuñoa sobre el aprendizaje de una lengua adicional” se optó por el diseño cualitativo.

### 4.1 Resultados Cuantitativos

Los resultados cuantitativos de este estudio se exponen siguiendo las dimensiones del cuestionario mixto, éstas son: creencias personales y sociales, percepción de un *Yo Multilingüe* y un *Yo L2 Arraigado*, y finalmente las motivaciones respecto de una lengua elegida de forma específica a través de la percepción de un *Yo L2 Ideal*, *Yo L2 Debido* y un *Yo L2 Desafiante*.

En general, respecto a las creencias personales y sociales expresadas por la totalidad de los y las estudiantes participantes, los descubrimientos más significativos son los siguientes:

- Existe una alta valoración (4,5) del idioma Inglés.
- Se aprecia también una mediana/alta valoración de otras lenguas como Lengua de Señas Chilena (3,5), Francés (3,5) y Alemán (3,3).
- Hay una baja/mediana aceptación de la idea que en Chile se apoya el aprendizaje de más de una lengua (2,8).
- Se estima una alta aceptación de la idea que sólo aprender inglés es suficiente (4,2).
- En promedio, se estima una mediana/alta aceptación sobre la idea que en Chile las personas están cada vez más interesadas en aprender otras lenguas (3,4).

- Y finalmente, se encuentra una baja aceptación de la premisa que en Chile el estudio de otras lenguas es igual de importante que asignaturas como matemáticas, ciencias, historia y lenguaje (2,3).

De manera más específica, se aprecia un contraste entre tres premisas relacionadas a la temática de valoración del aprendizaje de una lengua adicional y su relación con el conocimiento sobre sus culturas asociadas: en la primera, se estima una alta valoración de la importancia de aprender una lengua adicional para saber más de una cultura y el arte de una comunidad L2; esta premisa se midió para las lenguas Inglés (4,5), Lengua de Señas Chilena (4,2), Mapudungún (4,4), Francés (4,1), Alemán (4,2), Chino Mandarín (4,1) y Coreano (4,0). En la misma línea, se destaca la alta aceptación sobre la idea que aprender otras lenguas ayuda a romper prejuicios sociales con una media de 4,1. La diferencia ocurre cuando se pregunta sobre qué tanto esfuerzo invertiría él o la estudiante en el aprendizaje del mismo listado de lenguas. Se aprecia baja/mediana disposición en especial cuando se pregunta por el Chino Mandarín (2,6), Coreano (2,9) y Mapudungún (3,0).

En relación con la percepción de un *Yo Ideal Multilingüe*, se encuentra una alta percepción de poder proyectarse como una persona políglota (Tabla 2).

**Tabla 2. Yo Multilingüe**

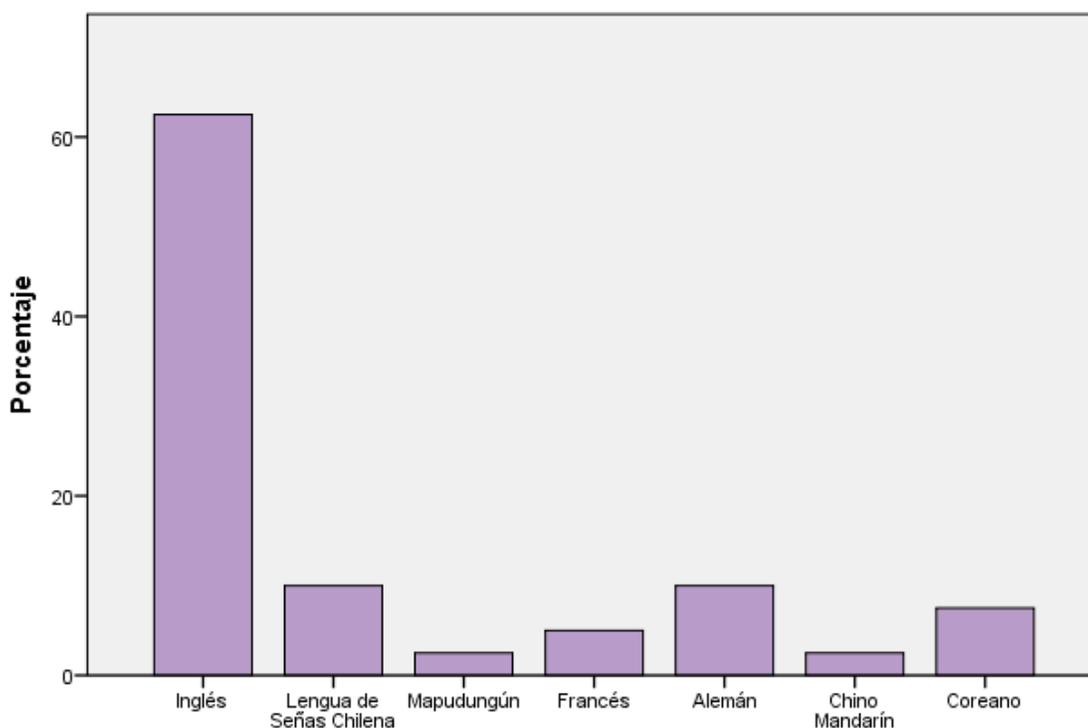
	N	Mínimo	Máximo	Media
Puedo imaginarme hablando más de dos lenguas de manera fluida.	40	2,000	5,000	4,125
Me imagino como una persona que es capaz de hablar otra lengua además de español.	40	3,000	5,000	4,525
Puedo imaginarme en una situación donde estoy hablando con extranjeros.	40	2,000	5,000	4,500
Puedo imaginarme hablando un idioma extranjero con futuros colegas internacionales	40	1,000	5,000	4,125
Puedo imaginarme en una situación donde me estoy comunicando en lengua de señas con una persona en situación de discapacidad auditiva.	40	1,000	5,000	3,250
N válido (según lista)	40			

Por otro lado, la percepción de un *Yo L2 Arraigado*, que está relacionado con la motivación por aprender una lengua adicional de los pueblos originarios, es baja (Tabla 3).

*Tabla 2 Yo L2 Arraigado*

	N	Mínimo	Máximo	Media
Puedo imaginarme en una situación donde estoy hablando con personas del pueblo mapuche en mapudungún	40	1,000	5,000	2,300
Puedo imaginarme aprendiendo una de las lenguas de los pueblos originarios de Chile.	40	1,000	5,000	2,775
Me gustaría leer poemas escritos en mapudungún.	40	1,000	5,000	3,025
Me gustaría comprender la cosmovisión mapuche.	40	1,000	5,000	3,400
N válido (según lista)	40			

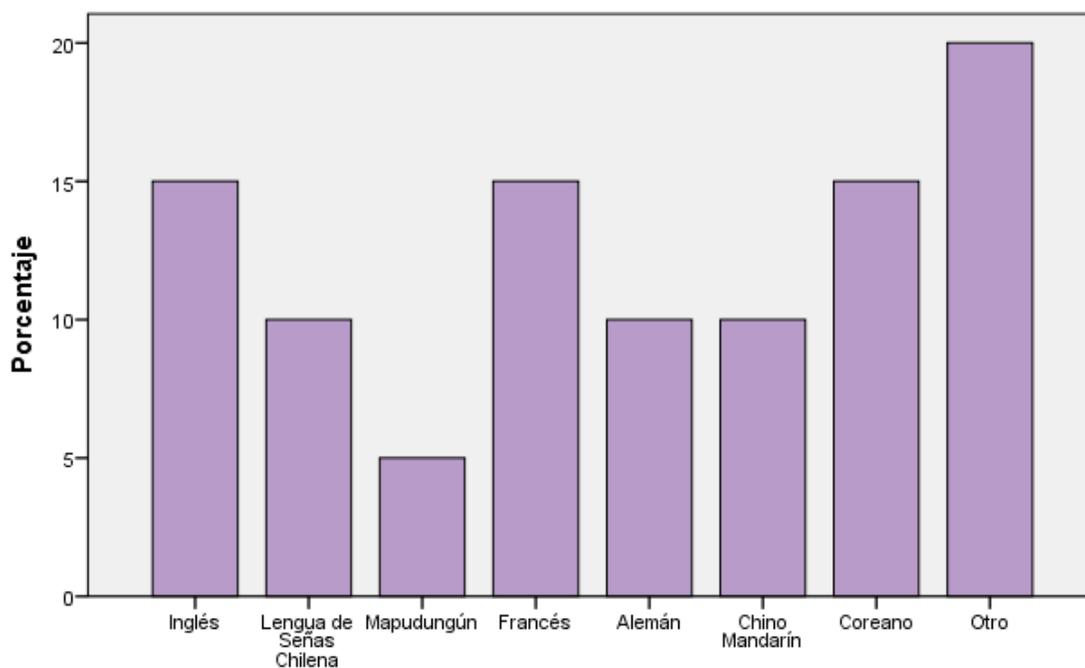
Cuando se planteó la pregunta “si pudieras elegir la lengua adicional que vas a estudiar el próximo año en el colegio o la universidad ¿qué lengua o idioma elegirías?”, el



*Figura 1: Elección de una lengua adicional a estudiar en el colegio o la universidad*

protagonismo se lo llevó inglés con un 62,5% y el resto de los idiomas obtuvieron del 10% hacia abajo como se aprecia en la *Figura 1*.

Inmediatamente después, se vuelve a preguntar lo mismo, pero esta vez se les pidió a los y las participantes excluir el factor económico y/o laboral de su decisión. Los resultados esta vez cambian drásticamente; el porcentaje más alto (20%) lo obtienen otros idiomas que no estaban en la lista. Esta vez los y las estudiantes proponen una lengua diferente al listado, en los que se encuentran el Japonés, Italiano, Latín y Finés. El Inglés baja a 15%, el Francés y Coreano suben a un 15%, el Chino Mandarín a un 10% y el Mapudungún a un 5%. La Lengua de Señas Chilena y el Alemán se mantienen en un 10%. Todo esto puede observarse en la *Figura 2*.



*Figura 2: Elección de una lengua adicional a estudiar en el colegio o la universidad dejando el factor laboral y económico fuera*

En relación con las percepciones de los *Yo L2 Ideal*, *Yo L2 Debido* y *Yo L2 Desafiante* vinculados a los idiomas presentados anteriormente, se determina que existe una mediana/alta percepción de los *Yo L2 Ideal* y *Desafiante*. En cambio, se aprecia una baja noción de un *Yo L2 Debido*.

Cuando se compararon los resultados entre 8° básico y 4° medio a través de la prueba *t-student* se encontraron algunas diferencias significativas en las creencias personales y sociales y la percepción del *Yo Multilingüe*. Respecto a la primera dimensión, las diferencias se pueden observar en que existe mayor valoración de parte de los y las estudiantes de 4° medio al Inglés, Lengua de Señas Chilena y el Francés. En este mismo sentido, se reconoce mayor valoración al Mapudungún cuando se habla de cuánto esta lengua podría ayudarles a ser una persona con mayores conocimientos. En relación con la cultura y arte de una comunidad L2, se ve que nuevamente que el nivel de 4° medio expresa una mayor valoración específicamente del Francés, Alemán, Coreano y Chino Mandarín respecto al otro nivel. Asimismo, 4° medio también manifiesta una percepción más alta en relación a su concepción de un *Yo Multilingüe*. Finalmente, los y las participantes de 8° básico concuerdan en mayor medida que en Chile el estudio de lenguas es menos importante que las asignaturas de matemáticas, ciencias, historia y lenguaje.

Respecto a la aplicación de ANOVA de una vía, se compararon *Yo L2 ideal* y lengua elegida, *Yo L2 Debido* y lengua elegida, y finalmente entre *Yo L2 Desafiante* y lengua elegida. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas respecto de los análisis generales.

## **4.2 Resultados Cualitativos**

En el caso del análisis de los datos cualitativos se elaboró, en primer lugar, una sistematización de cuatro categorías relacionadas a los temas de la entrevista semiestructurada, que a su vez tenía como base los resultados cuantitativos, luego, se identificaron unidades de sentido y se hicieron comentarios para el análisis, que permitieron identificar más detalladamente las ideologías del lenguaje respecto de la categoría. Esta sistematización se inspiró en las características descritas por Tracy (2020) sobre el análisis de contenido.

Las cuatro categorías, preestablecidas desde los resultados cuantitativos, fueron *Visión sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés en Chile*, *Influencia sociopolítica y sociocultural para la enseñanza de una lengua adicional electiva*, *Influencia económica para*

*la enseñanza de una lengua adicional electiva, y Visión sobre la enseñanza de una lengua electiva.*

#### **4.2.1 Primera Categoría: Visión sobre la enseñanza-aprendizaje del Inglés en Chile**

##### ***Necesidad de aprender Inglés en la escuela***

Se reconoce de parte del estudiantado que el aprendizaje del Inglés en el colegio es necesario por razones como que el idioma funciona como puente para la comunicación con otras culturas de manera universal, como herramienta para encontrar mejores oportunidades laborales y acceder a conocimientos relacionados con la tecnología.

*“es un idioma universal entonces prácticamente si la gente, no sé, no se puede comunicar en el idioma maternal, o sea materno, ocupan el inglés porque muchos países alrededor hablan inglés” (E1)*

*“uno debería poder estar capacitado, de estar preparado para todo lo que uno enfrente cuando uno vaya a trabajar, entonces siento que eso podría abrir muchas puertas en lo laboral” (E3)*

*“y además la tecnología también está en inglés, entonces es un idioma muy importante” (E1).*

##### ***Instrumentalización de la enseñanza del Inglés***

De lo declarado por los y las entrevistadas, se determina que existe una carga instrumental vinculada a la enseñanza del inglés en la escuela, en el sentido que el colegio le da prioridad al idioma porque éste sería más útil para el futuro de los y las estudiantes, como señalan tres de quienes fueron entrevistados y entrevistadas.

*“la verdad, yo siento que como, como el idioma que te va ayudar más, siento que es como más probable que uno encuentre una persona que hable inglés, a una persona que hable mapudungún, entonces igual dentro de todo como que le dan prioridad a eso” (E3)*

*“ese es el idioma que, con el que Chile está relacionado y con el que se supone que nos va funcionar a nosotros en la vida, entonces para ellos es importante que nosotros aprendamos ese idioma” (E1)*

*“yo cacho que te hacen aprender inglés para que en el momento en el que tú ya estés en la universidad, no tengas que recién ahí pegarte el pencazo y aprender un idioma nuevo es como ya tener una herramienta base ¿se entiende?” (E2)*

### ***Centralización de la enseñanza del Inglés en la cultura de Estados Unidos***

Finalmente, existe la percepción que la enseñanza del inglés se centra principalmente en el país de Estados Unidos por la relación que tiene con Chile.

*“como que era como más enfocado en, no sé, por ejemplo, casi como todo lo que adoptamos nosotros viene de Estados Unidos, entonces casi todo era como enfocado de allá” (E2)*

*“sé que también Estados Unidos es algo, es un país muy influyente y por eso nos están principalmente enseñando inglés” (E5)*

## **4.2.2 Segunda Categoría: Influencia sociopolítica y sociocultural para la enseñanza de una lengua adicional electiva**

### ***Beneficios del aprendizaje de una lengua adicional electiva para el desarrollo sociocultural***

Se presentan variados beneficios en el discurso estudiantil respecto del potencial que tiene enseñar una lengua adicional electiva a nivel escolar. Emergen temáticas como mejoras en la comunicación social como lo menciona una de las personas participantes

*“Yo siento que eso podrías beneficiar en el conectar con las personas, porque ponte tú, en la entrevista que tu pusiste había Lengua de Señas, bueno y Francés y todas esas cuestiones, todos esos idiomas y yo siento que son, el lenguaje es para comunicarnos, entonces mientras más herramientas para comunicarnos, más idiomas quiero decir, más podemos conectar con la gente y entonces es muy beneficioso que la sociedad esté conectada y comunicada en la mejor manera posible” (E1),*

Otras temáticas como inclusión en un contexto culturalmente diverso y enriquecimiento de nuestra cultura debido a que

*“seríamos mucho más inclusivos y sería mucho más variado, enriquecería nuestra propia cultura saber otra” (E2)*

Y otras temáticas como el acceso a conocimientos compartidos en un idioma que no sea inglés, por ejemplo

*“hay gente muy inteligente que crea papers, pero están en su idioma y cuando alguien los traduce siempre va a perder como esa magia por decirlo así, no es lo mismo leer a alguien traducido que desde su lengua materna” (E3).*

### ***Influencia sociopolítica sobre la enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional***

A partir de la sistematización de los discursos de los y las estudiantes, se puede detectar que existe la percepción que la carga horaria escolar favorece asignaturas como lenguaje y matemáticas, y que eso tiene consecuencias para otras asignaturas como por ejemplo el estudio de idiomas.

*“no se les da espacio en el horario suficiente, a eso me refiero, por ejemplo, pucha, lenguaje y matemáticas, 8 horas de lenguaje y matemáticas y con electivos obligatorios toda la cuestión, entonces por qué no con inglés, por qué no con historia, por qué no con tecnología, entonces pucha ahí estaba como la opción” (E1).*

*“hay otras asignaturas en sí que te consumen más tiempo y hay veces que yo pienso, me serviría más aprender otro idioma que saber tanto de matemáticas, fui a dar la PSU, y no me preguntaron las últimas cosas que vi en matemáticas, por dar un ejemplo ¿se entiende?” (E2).*

*“lo que yo sé es como que da como unas ciertas horas que tienen que ser como de cada materia y tiene unas horas extras para que uno, se supone que es como para hacer talleres, pero casi todos los colegios utilizan esas horas como no obligatorias para matemáticas y lenguaje, entonces como que podrían cambiarle como ese enfoque de que sea, que le pongan solo matemáticas y lenguaje porque eso no es todo lo que uno tiene que aprender en la vida,*

*sino como que también podría tener un, talleres, como de lenguaje o simplemente como para distraerse” (E3).*

### ***Relación entre aprendizaje de una lengua adicional y contexto sociocultural***

Se observa también que existen motivaciones, aspectos afectivos y creencias sociales que son influenciadas por el entorno sociocultural que rodea el fenómeno del aprendizaje en la escuela como, por ejemplo

el tiempo, la disposición, la motivación [a] aprender un idioma por tu cuenta. También la frustración es muy importante, porque hay gente que se propone entender un idioma nuevo, pero lo deja en el camino, porque pucha el miedo a equivocarse, el miedo a hablar frente a un nativo que habla ese idioma y tú no igual es aterrador (E1)

En otras palabras, puede existir reticencia al aprendizaje de una lengua adicional a causa de un contexto que castiga los errores y endiosa a los hablantes de una L2. Además, existe una comparación entre el Inglés y otras lenguas en relación a la instrumentalidad, en palabras de un participante

*“tal vez no todas esas lenguas serían tan universales como el inglés” (E4)*

### **4.2.3 Tercera Categoría: Influencia económica para la enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional electiva**

#### ***Aprendizaje de más de una lengua adicional electiva para oportunidades laborales***

Es posible contemplar en los datos recopilados que hay una percepción sobre que las personas que son multilingües se le presentan mayores y mejores oportunidades laborales, así como también estas personas pueden crear mejores redes que podrían llevarles a ofertas laborales diversas.

*“tenemos el inglés pero también tengo el francés, ya no estoy tan limitado en donde me quiero ir al extranjero para trabajar económicamente hablando, porque me iría mejor allá que acá, tengo las puertas más fáciles, abiertas, de mejor forma para entrar a otros países” (E2)*

*“ponerlo en el CV ya se ve bonito, y obviamente, si te dicen ya hay una persona que habla inglés, que habla en mandarín y hay otra persona que habla sólo español, y tienen las mismas características, yo si soy jefa, contrato a la que tiene tres idiomas entonces y eso también, si uno lo pone en los compañeros de trabajo, si alguien habla solo inglés y yo hablo tres idiomas igual como que me da una plusvalía para poder hacer otras cosas, hacer otro negocios y a otras reuniones más que nada por mis capacidades” (E3)*

*“lo estoy relacionando con la, con el internet, con las redes de comunicación que hay, conocer personas, entrevistas de trabajo, y es una habilidad nueva, es una habilidad, o sea mientras más habilidades uno tiene más te consideran para un trabajo ¿se entiende?” (E2)*

### ***Relación entre el aprendizaje de una lengua adicional y éxito económico***

Los y las estudiantes creen que saber más de una lengua les puede llevar a conseguir mejores situaciones económicas en el futuro.

*“económicamente en muchos trabajos te puede ayudar saber más de una lengua y te puede llegar a dar ascensos o mejor estabilidad económica, o incluso para cambiarse de país” (E4).*

*“si a mí en el colegio hubiera aprendido inglés y francés al mismo tiempo o alemán, porque había escuelas que enseñan eso, hubiera sido muy beneficioso económicamente para mí ya que yo quiero ser azafata, asistente de vuelo, entonces más idiomas para mí significan mejor sueldo, lamentablemente, en otras palabras” (E1).*

Se sugiere también que el aprendizaje de una lengua adicional supone una suerte de inversión en el capital humano, idea que se ve reflejada en la siguiente cita

*Y me van a pagar más entonces al fin y al cabo es como que se transforma, uno es como una inversión” (E2).*

### ***Influencia de los recursos económicos institucionales en la enseñanza de una lengua adicional electiva***

Sobre la base de lo afirmado por las voces estudiantiles, puede afirmarse que se ven obstáculos económicos respecto del financiamiento de una potencial implementación de asignaturas de lenguas electivas.

*“Salas, salas, libros, sueldo de profesor, porque si hablamos de libros, algo que sea por ejemplo, relacionado al estado, no llegaría a ser diez libros relacionados al italiano, francés, mapudungún, no, no es así, son cientos de libros, eso es un recurso económico” (E2).*

*“Conseguir los profesores que hablen distintos idiomas también va a ser complicado, porque claramente van a haber idiomas que son mucho más escasos que otros y va a conllevar a tener más profesores y económicamente más dinero que tal vez no se pueda tener” (E4).*

Es posible identificar que las mayores preocupaciones en términos de recursos son la contratación de profesionales que puedan enseñar un idioma en específico, financiamiento a la infraestructura del colegio y a los materiales pedagógicos asociados a potenciales asignaturas de lenguas adicionales electivas.

#### **4.2.4 Cuarta Categoría: Visión sobre la enseñanza de una lengua adicional electiva**

##### ***Motivación personal para el aprendizaje de una lengua adicional***

Los y las entrevistadas identifican que una baja motivación personal se presenta como un obstáculo a la hora de aprender una lengua adicional como lo señalan los siguientes extractos.

*“yo cacho que le falta a esta generación o de la próxima es que tenga un poquito más de motivación y un poquito más de, como de querer aprender y no de rechazarlo instantáneamente” (E1).*

*“debería de la persona y como de los traumas que ella haya tenido con cierto idioma” (E1).*

##### ***Planificación simultánea de la enseñanza de una lengua adicional electiva desde los niveles macro, meso y micro***

Según las personas entrevistadas, en caso de querer implementar asignaturas de lenguas electivas en el colegio, estas sugieren que debería existir un cambio del enfoque en la educación en general, que impactara la visión que se tiene de la carga horaria, siendo más diversa y flexible, y fomentando la motivación para aprender idiomas en general. De esto dan cuenta los siguientes pasajes.

*“si uno cambia como uno entra a la universidad, puede cambiar los recursos que están destinados para allá, para mí es todo, si uno cambia la PSU o la PTU como se llama ahora, uno va a tener más recursos para enfocarse en otras cosas y no solamente en matemáticas y lenguaje y podría no sé, tener más horas de arte, podríamos tener más materiales como para que nos entreguen de los mismo, para recrear la mente en otra cosa también” (E3)*

*“T: Tú qué dirías sobre qué falta en el colegio para que se enseñe una LA electiva, qué le falta al colegio para poder implementar eso.*

*E4: Primero, los profesores, que no están, después un horario más abierto tal vez” (E4)*

*“como que debería cambiar todo para que uno pueda estar como, tomar otros enfoques también y que uno tuviera una educación más diversa en todos los sentidos” (E3)*

*“entonces, primero que nada, fomentar la motivación para que se quieran aprender otros idiomas” (E5)*

### ***Enseñanza de una lengua electiva para romper prejuicios sociales***

Otra idea que se presenta en el discurso estudiantil es que la enseñanza de una lengua adicional electiva podría modificar prejuicios sociales, desde nuestra comunidad hacia otra y *viceversa*. Además, se menciona que, como resultado de este fenómeno, se podría fomentar la empatía.

*“a nosotros como latinoamericanos nos creen así, ignorantes, creen que no podemos hablar en inglés nunca, creen que no podemos tener como más habilidades o llegar a su nivel entre comillas, entonces igual como que si las próximas generaciones pueden aprender inglés y demostrárselos, yo siento que igual demolería varios prejuicios sobre Latinoamérica o los hispano hablantes” (E1).*

*“a veces uno parte por la pequeña iniciativa de que ya, voy a ver su idioma, el idioma de este país así que uno después pasa a la cultura, como habíamos hablado antes, que uno, puede ser como un pie, una superficie de algo que nos puede llevar a algo mucho más profundo y encuentro que ahí es cuando uno puede tener estos quiebres de pensamiento, de lo que pensaba antes, de lo que piensan ahora” (E2).*

*“entendiendo su mismo idioma podrías comunicarte con ellos de una manera más fácil y entender, no entenderlos literalmente en su idioma, sino que entender su situación, ver todo lo que vaya en órbita a ellos, entonces yo creo que eso podría solucionar muchos malentendidos y prejuicios del pueblo en cuestión” (E5).*

### ***Potenciales oportunidades educativas transversales de la enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional electiva***

Finalmente, fue posible reconocer en el material recopilado que los y las estudiantes identifican potenciales oportunidades de aprendizaje que son transversales a la vida personal y estudiantil, y no sólo enfocadas a las habilidades lingüísticas. Estas oportunidades son promoción de la autonomía a la hora de aprender algo nuevo, desarrollo de la creatividad, promoción del aprendizaje integral, fomentar el interés personal por aprender, conocer personas que gustan de los idiomas en general y generar encuentros educativos en torno al aprendizaje de lenguas adicionales con estudiantes interesados en la temática. A continuación, se encuentran citas de las entrevistas que reflejan varias de las ideas presentadas.

*“crecer como alumno también y la disciplina, porque educativamente disciplina se necesita demasiada como estudiante, tiene que tener como esta actitud de aprender, de tomarlo por tu cuenta, de hacer las tareas, tus deberes, entonces cuando uno aprender un nuevo idioma igual tiene una disciplina” (E1)*

*“mientras más habilidades uno tiene, uno es más integral, y te puedes involucrar en medio de la sociedad y más oportunidades tienes y para eso hay que ser creativo y saber adquirir una habilidad nueva” (E2)*

*“se van creando nuevas amistades y cosas que tal vez uno no pensó que podía acercarse a una persona y terminas acercándote a personas porque tienen algo en común que antes tú*

*no tenías con ella. Claro, se generaría un ambiente escolar mucho más como para algunos”*  
(E4)

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **5.1. Discusión**

La enseñanza de lenguas en las últimas décadas en nuestro país se ha focalizado en el Inglés, y a pesar que a nivel ministerial cuenta con el Programa Inglés Abre Puertas que pone en marcha las políticas que se vinculan a su enseñanza, y de la presencia de un discurso dominante de su promoción como una necesidad a nivel social e individual (Glas, 2008), los y las estudiantes no logran concretar los objetivos que busca el currículum nacional. Esta investigación se propuso darle voz a aquellos y aquellas integrantes de una comunidad educativa que representan a un estamento que no siempre ha sido parte real de una discusión sobre lo que están aprendiendo: los y las estudiantes, esto con el fin de comprender sus motivaciones y creencias sobre el aprendizaje de una lengua adicional. Una idea que cuenta con cierto apoyo en la literatura (Tironi, 2017) pero que requiere una mayor validación empírica.

La metodología mixta en esta investigación permitió entender de mejor manera las motivaciones y creencias de los y las estudiantes, ya que se tiene presente que los factores sociales y contextuales inciden en ellas (Dörnyei y Ushioda, 2011), específicamente, las ideologías del lenguaje.

La teoría que fundamentó nuestro primer acercamiento a la determinación de motivaciones y creencias fue el Sistema Motivacional del Aprendizaje de una L2 (Dörnyei, 2005). Ésta fue estudiada y adaptada para aplicarla al instrumento de la fase *CUAN*, para luego profundizar en las respuestas a través de una entrevista semiestructurada en la fase *cual*.

En el primer hallazgo de la fase cuantitativa en el que me gustaría ahondar es la alta valoración del Inglés. A través de la fase siguiente fue posible indagar en esa temática, donde los y las estudiantes expresan esta idea de que el inglés es necesario de aprender porque es un idioma universal, una herramienta para encontrar mejores ofertas laborales y que por lo

tanto sería más útil en comparación a otros idiomas para la vida. Esto se puede explicar a través de la teoría de la motivación L2 propuesta por Gardner (2001), específicamente a través del componente de la *instrumentalidad*, que hace referencia al rasgo utilitario del aprendizaje de una L2, y que por lo tanto dialoga con las ideologías del lenguaje utilitarias en torno a una lengua (Ubillo, 2017) y que representan la percepción del lenguaje y del discurso que se construye en interés de un grupo social y cultural específico. Respecto a esto último, se puede mencionar como factor que influye en las motivaciones y creencias de los y las estudiantes, el despliegue del discurso dominante en los medios de comunicación respecto de la necesidad de aprender inglés, y tal como propone Glass (2008), se explicita la idea de que es imprescindible adquirir este idioma, primero a nivel social porque hay un riesgo para los países que no puedan competir en este mundo globalizado en igualdad de condiciones frente a otras naciones desarrolladas, y segundo, a nivel individual dado que se reconoce lo esencial de aprender Inglés para el desarrollo personal y profesional particular.

En segundo lugar, se descubre en los resultados cuantitativos, que existe una alta valoración también de la Lengua de Señas Chilena, el Francés y el Alemán. Más en profundidad, se devela en los datos cualitativos que los y las estudiantes reconocen beneficios de aprender una lengua adicional como el intercambio cultural, la inclusión y la valoración de la diversidad en la sociedad en general. Ya se adelantaba una explicación respecto de este tema en la problematización, donde Glass (2008) menciona que existen numerosas razones no económicas para aprender un idioma en particular como por ejemplo acceso a culturas diferentes.

En tercer lugar, de los resultados de la fase *CUAN* se puede destacar que existe la creencia a nivel estudiantil que el estudio de idiomas no es igualmente importante que el aprendizaje de las matemáticas, el lenguaje, las ciencias y la historia. Este resultado se explica más en detalle cuando los y las estudiantes mencionan que hay una excesiva y estructurada carga horaria hacia las asignaturas mencionadas, provocada por el método de acceso a la universidad que orienta al sistema educativo a sólo enfocarse en las materias que mide esa evaluación. Esta idea se sustenta en el hecho que la construcción curricular en Chile, con todos los procesos por los que ha pasado, nos ha llevado a acotar e instrumentalizar los aprendizajes (Espinoza, 2016).

Como menciona Kroskity (1999) en su segunda y tercera dimensión de las ideologías del lenguaje, existen multiplicidades de divisiones sociales significativas, como la élite, dentro de grupos socioculturales que tiene el potencial de producir perspectivas divergentes como índices de pertenencia a un grupo, es decir, las experiencias sociales se diferencian en función de separaciones definidas por la sociedad. Esta teoría podría explicar, por ejemplo, la baja percepción de un *Yo L2 Arraigado* y el poco esfuerzo que pondrían los estudiantes en estudiar Mapudungún, lengua asociada a la nación Mapuche con la que el Estado de Chile y grupos de poder mantienen un histórico conflicto; así como también podría explicar la creencia que con aprender Inglés es suficiente en esta vida. Por otro lado, Barcelos (2000,2003) planteaba que las creencias son paradójicas, lo que queda en evidencia cuando se reconoce una alta valoración a la idea de que el aprendizaje de una L2 es importante para conocer la cultura y arte de una comunidad L2, como también para romper prejuicios sociales, particularmente en relación con el Mapudungún, lo cual contrasta con la idea sobre el esfuerzo mencionada anteriormente. También es posible entender esta alta valoración a este indicador a través de la tercera dimensión de las ideologías del lenguaje (Kroskity, 1999) afirma que quienes están más conscientes de sus propias ideologías son las personas que expresan más valor de la diversidad de lenguas. En más detalle, los datos cualitativos dan cuenta que el entorno que rodea a los y las aprendices de una lengua adicional, puede influenciar la motivación hacia una L2. En ese sentido desde la perspectiva estudiantil también se cree que es necesario que hubiese un fomento del aprendizaje de una variedad de lenguas que fueran propuestas desde niveles más macro dentro de un colegio, o incluso desde más arriba, como por ejemplo, desde el mismo MINEDUC.

Respecto a la alta percepción de un *Yo Ideal Multilingüe* en los sujetos de estudio, se reconoce que el aprendizaje de múltiples lenguas podría impactar el desarrollo de distintas habilidades e impulsar oportunidades educativas transversales. Este fuerte sentido del *Yo Ideal Multilingüe* (Henry, 2017) deja en evidencia que los y las estudiantes de este establecimiento educacional poseen aspiraciones por convertirse en políglotas, un factor que potenciaría el aprendizaje de más de una lengua.

Me gustaría destacar de los resultados cuantitativos aquellos que muestran que los y las estudiantes están dispuestos y dispuestas a abrirse a aprender otras lenguas de manera electiva

por otras razones que no son las laborales y económicas. Estas respuestas se entienden mejor cuando vemos que los sujetos de estudio mencionan claramente que existen variados beneficios de aprender una lengua adicional: mejoras en la comunicación social, inclusión en un contexto culturalmente diverso, y el acceso a conocimientos compartidos en un idioma que no sea necesariamente el Inglés. Estas ideas del estamento estudiantil son reflejo de la ideología del lenguaje (Kroskity, 1999) que en su tercera dimensión menciona que aquellos estudiantes que son más sensibles a sus propias concepciones de vida, valoran la pluralidad de lenguas en la sociedad y su enseñanza en la escuela, a pesar del discurso dominante que tiende a monopolizar la enseñanza de idiomas sólo a la enseñanza del inglés.

Finalmente, a pesar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles 8° básico y 4° medio en relación con gustos, valoración de idiomas y cultura, alta percepción del *Yo Multilingüe*, y percepción de que el estudio de idiomas es menos valorado a nivel escolar respecto de otras asignaturas, creo que esto tiene explicación en la diferencia de edad y la madurez social y cognitiva (McAnarney, 1997) relacionada con las experiencias que han vivido en el colegio.

## **5.2. Conclusiones**

En primer lugar, en relación con la resolución de los objetivos específicos se puede decir lo siguiente:

- Para el objetivo específico 1 se logró conocer las creencias y motivaciones de los y las estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua adicional electiva a través de un cuestionario de naturaleza cuantitativa. En éste se conoció la opinión de estudiantes de distintos niveles, identificando los orígenes de las creencias y motivaciones respecto de la enseñanza de una lengua adicional electiva, que principalmente gira en torno a la visión que existe de la enseñanza-aprendizaje del inglés, la influencia sociopolítica y sociocultural, influencia económica para enseñanza de una lengua adicional electiva y la visión de la enseñanza de esta que tienen los y las estudiantes.
- Para el objetivo específico 2 se logró analizar en profundidad estos orígenes que se vinculan con dimensiones de la teoría de las ideologías del lenguaje a través

del análisis de resultados cualitativos. En resumen, las ideologías utilitarias del lenguaje, las relacionadas con el discurso dominante presente en las políticas lingüísticas implícitas y los medios de comunicación, pero que también son resistidas gracias a las ideologías personales que permiten a los estudiantes ser más conscientes de la importancia de la diversidad de enseñanza de lenguas adicionales.

En conclusión, los y las estudiantes de 8° básico y 4° medio demuestran motivaciones concretas y profundas respecto al aprendizaje de una lengua adicional, son conscientes de lo que podría moverlos a aprender una L2 de manera electiva en el colegio y de las oportunidades que supone la diversificación de la enseñanza de idiomas a nivel escolar, y a pesar que se ven algunas contradicciones en sus creencias, pareciera ser que pueden distinguir de las perspectivas del contexto y su propia visión del aprendizaje de lenguas.

En otras palabras, sus experiencias de vida escolar les han formado como personas que tienen una opinión respecto del currículum implementado y que, en mi opinión, sería valioso poder poner esos puntos de vista sobre la mesa del debate curricular, con el fin de transitar hacia la adopción a un currículum vivo, como propuesto en esta investigación, que sea democrático y abierto a una innovación continua desde quienes lo experimentan en el día a día.

Finalmente, se puede concluir que ha sido posible comprender las motivaciones y creencias de los y las estudiantes de 8° básico y 4° medio de un colegio municipal de la comuna de Ñuñoa.

### **5.3.Limitaciones**

El presente estudio presentó ciertas limitaciones de origen, propósitos iniciales, metodológicos y de conclusiones. Primero que todo, limitaciones de origen debido a que el proyecto original sufrió cambios a causa de la revuelta popular de octubre del 2019, donde la comunicación con los establecimientos donde se iba a llevar a cabo el proyecto original fue imposible de establecer. En paralelo a ese fenómeno social, en marzo del 2020, Chile y el mundo entero veía todas sus vidas cotidianas interrumpidas y amenazadas por el virus del Covid-19, lo que llevó a los colegios del país a trabajar en modalidad virtual, lo que

obstaculizó aún más el contacto con posibles lugares de investigación. Así fue como se tuvo que reformular los objetivos específicos y la metodología a mitad del tiempo de investigación. Y finalmente, las conclusiones desarrolladas en esta investigación se vinculan a un contexto en particular que responde a condiciones que se piden implementar a todos los establecimientos del país, pero que no son generalizables ya que cada establecimiento cuenta con enfoques diferentes dependiendo de la administración y, en consecuencia, existen diferencias en términos de recursos para implementar la política general y particular de cada institución educativa.

#### **5.4. Proyecciones**

A pesar que no existe en los objetivos de esta investigación la intención de hacer algún tipo de propuesta concreta, los resultados de esta investigación sirven como piedra angular para primero, seguir indagando respecto de las motivaciones y creencias de estudiantes de esta y futuras generaciones de manera constante como aporte a la innovación curricular. Segundo, invitar a los profesores y las profesoras de inglés a diversificar las motivaciones para el aprendizaje del inglés desde una perspectiva más humana y menos mercantil dentro de nuestras aulas, y así como también fortalecer el discurso de resistencia a nivel público respecto de los beneficios no económicos de aprender más de una lengua. Y finalmente, plantear la idea, en miras a la nueva constitución de Chile, de generar mayor y más sustento científico relacionado a educación que apoye cambios a nivel macro que provengan de las voces de quienes terminan recibiendo de alguna forma u otra las intenciones que persiguen las políticas públicas, en especial, las políticas lingüísticas de nuestro país.

## REFERENCIAS

- Alidou, H. (2007). Language literacy and education in Francophone Africa: Challenges and opportunities. Paper presented at the University of Western Cape, Julio 25, en Cape Town.
- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313.
- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*, Hamburg: Lit Verlag.
- Barcelos, A. M. F. (2000). Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. Unpublished doctoral dissertation. College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Barcelos, A.M.F. (2003). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 171e199.
- Barcelos, A.M.F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino* 7 (1), 123e156.
- Barraza Escamilla, N. (2018). El Currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22). <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bright, W. (1992). Language Policy. *International encyclopedia of linguistics* (Vol. 4, 310-311). Oxford: Oxford University Press.
- Caiceo, J. (2011). Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: desde la Escuela nueva al constructivismo. *Teoria e Prática da Educação*, 14 (2), 7-20.
- Calvet, L. J. (2006), *Language Wars: Language Policies and Globalization*
- Carr, D. (2012). Curriculum and the value of knowledge. En H. Spiegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Coetzee-Van Rooy, S. (2006) "Integrativeness: untenable for World Englishes learners?". *World Englishes*, 25, 437-450.
- Coll, C. (1990). Capítulo 2: Fundamentos del Currículum. *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- Coll, C.; Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo

de 2006. Documento no publicado. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-rangelt.html>

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación Chilena frente al Siglo XXI*, Santiago: Editorial Universitaria.

Constitución Política de Bolivia [Const]. Art. 95/I, 107/I 2009. (Bolivia)

Constitución Política de Brasil [Const]. Art. 13, 210/2, 231 1991. (Brasil)

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 10 2016. (Colombia)

Constitución Política de Ecuador [Const]. Art. 47/11, 347/9,10, 37/10 2008. (Ecuador)

Constitución Política de Paraguay [Const]. Art. 77, 140 1992. (Paraguay)

Constitución Política de Venezuela [Const]. Art. 107 1999. (Venezuela)

Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cox, C. (2006). *Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10(1), 1.

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de education de sevres*, 56, 1-9.

Cresswell, J. y Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles, USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W., y Creswell, J. (2003). *Research design* (pp. 155-179). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Crookes, G. & Schmidt, R. (1991), "Motivation: Reopening the Research Agenda". *Language Learning*, 41: 469–512.

Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). "The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort". *Modern Language Journal*, 89, 19–36.

Deci, E. & Ryan, R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.

Delannoy, F. (2000). Education reforms in Chile, 1980-1998: a lesson in pragmatism. *The World Bank Country Studies, Education Reform and Management Publication Series*. Vol 1, Nº 1.

Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). Teoría de la observación. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2014). "Motivation in second language learning". In M. Celce Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.), 518-531. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.) Harlow: Longman

Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). *Language Orientation Questionnaire*. [pdf] Recuperado de: <https://www.zoltandornyei.co.uk/motivation-questionnaires>

Dyers, C. y Abongdia, J. F. (2010). An exploration of the relationship between language attitudes and ideologies in study of Francophone students of English in Cameroon. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31:2, 119-134.

El Mostrador. Recuperado de: <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2018/03/27/porque-hablan-mal-ingles-los-chilenos/>

Ellis, R. (2004). Individual Differences in Second Language Learning. In A. Davies, C. Elder (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*, 525-551. MA: Blackwell Publishing Ltd.

Esperidión, C. (2020). Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 128-140.

Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*, Santiago, 18, 1-10.

Espinoza, O. (2016). Cambios al currículum escolar 1990-2014: institucionalidad y desafíos. *CEPPE Policy Brief*, 7.

Farías, M. (1999). Hacia un modelo de las políticas de enseñanza de las lenguas extranjeras en Chile. *XIII Congreso de la Sociedad Chilena Lingüística (SOCHIL)*, (pp. 1-10). La Serena.

Farías, M. (2005). Critical Language Awareness in Foreign Language Learning. *Literatura y Lingüística*, 16, 211-222. doi: 10.4067/S0716-58112005000100012

Flick, U. (2002). An introduction to qualitative research (2nd ed.). London: Sage Publications.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 695-727.

Fraenkel, J. R., y Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. Boston, USA: McGraw-Hill.

Gardner, R. & Lambert, W. (1959). "Motivational variables in second language Acquisition". *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

Gardner, R. (2001). "Integrative motivation and second language acquisition". In: Z. Dörnyei, and R. W. Schmidt, (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, University of Hawai'i.

Glas, K. (2008). El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 111-122.

Gunaratne, S. A. (2003). Proto-Indo-European expansion, rise of English, and the international language order: *A humanocentric analysis*. *International Journal of Sociology of Language* 164, 1 -32.

Haviland, J. B. (2003), Ideologies of language: Some reflections in language and U.S. law. *American Anthropologist* 105, n°. 4: 764-74.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Libro Metodología de la Investigación 6ta edición SAMPIERI.

Higgins, E. (1987) "Self-discrepancy: A theory relating self and affect". *Psychological Review*. 94, 319-340.

Higgins, E., Klein, R. & Strauman, T. (1985) "Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety". *Social Cognition* 3 (1), 51-76.

Hoque, M. E. (2017). An introduction to the second language acquisition. *Language Acquisition*, 1-23.

Jahr, E. H. (1992). Sociolinguistics: Minorities and sociolinguistics. In W. Bright (Ed.), *International encyclopedia of linguistics* (Vol. 4, pp. 12-15). New York: Oxford University Press

Jonnaert, P. (2011). *Currículum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés*. [Currículum, entre el modelo racional e irracional de la sociedad]. *Revue Internationale d'éducation de Sevres*, 56, 135-145. Recuperado de <http://ries.revues.org/1073?lang=en>

Kormos, J. y Csizér, K. (2008). "Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behavior". *Language Learning*. 58, 327-355.

Kouritzin, P. (2009). An International Comparison of Socially Constructed Language Learning Motivation and Beliefs. *Foreign Language Annals*, 42(2), 287–317. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01022.x>

Kroskity, P. (1999). Language ideologies, language shifts, and the imagination of a Western Mono Community: The recontextualization of a Coyote story. In *Language and ideology, Vol.1: Selected papers from the 6<sup>th</sup> International Pragmatics Conference*. Ed. B. Schieffelin, K. Wollard, and P. Kroskity, 270-89. Antwerp: International Pragmatics Assosiation.

Kroskity, P., ed. (2000). *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, 1-34. Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Chile: Imprenta Universitaria.

Lamb, M. (2004) “‘It Depends on the Students Themselves’: Independent Language Learning at an Indonesian State School”, *Language, Culture and Curriculum*, 17, 229-245.

Larenas, C. D., y Campos, H. M. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno/Primary school students' beliefs on the learning of english in a chilean school. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1).

Leibowitz, A. H. (1969). English literacy: Legal sanction for discrimination. *Notre Dame Lawyer*, 2S, 7-66.

Leibowitz, A. H. (1974). *Language as a means of social control*. Artículo presentado en el 8° Congreso de Sociología, Toronto, Ontario, Canadá.

Lewis, P., Simmons, G., y Fenning, C. (2017). Chile. *Ethnologue. Languages of the World*. Recuperado de <http://www.ethnologue.com/country/CL>

Lizasoain, A. (2017). El lugar del inglés como lengua extranjera en las políticas y planificación lingüísticas chilenas: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos? *Lenguas Modernas*, (49), pág-121.

Lizasoain, A. (2017). El lugar del inglés como lengua extranjera en las políticas y planificación lingüísticas chilenas: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos? *Lenguas Modernas*, (49), pág-121.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). “Possible selves”. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

Mar-Molinero C. (2006). Forces of Globalization in the Spanish-Speaking World: Linguistic Imperialism and Grassroots Adaptation. En C. Mar-Molinero, & M. Stewart, *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World. Macro and Micro Perspectives* (pp. 8-26). Nueva York: Palgrave.

Mar-Molinero. (2000). *The politics of Language in The Spanish-Speaking World*. Londres y Nueva York: Routledge.

Martínez, F. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social: una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la Economía Social*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

McAnarney E., Kreipe R., Orr D., Comerci G. (1997) *Medicina del Adolescente*. Buenos Aires - Argentina. Editorial Medica Panamericana.

Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 365-380). Springer, Dordrecht.

MINEDUC. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Recuperado de: <http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html>

MINEDUC. (2010). *Resultados de Inglés para Docentes y Directivos*. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/resultados/2010/ire3m\\_2\\_010.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2010/ire3m_2_010.pdf)

MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado de: [http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)

MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)

OCDE. (2107). *Educación en Chile, Evaluación de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago: Fundación SM.

Ouane, A. (2003). The Discourse on Mother Tongues and National Languages. In A. Ouane, *Towards a Multilingual Culture of Education* (pp. 35-50). Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO.

Ouane, A. (2003). The Discourse on Mother Tongues and National Languages. In A. Ouane, *Towards a Multilingual Culture of Education* (pp. 35-50). Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO.

Oyserman, D., Bybee, D. & Terry, K. (2006) "Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action". *Journal of Personality and Social Psychology*. 91 (1), 188-204.

Picazo, I. (2006). *Controversias y consensos en la reforma del curriculum escolar en los años 1990 en Chile*, Mimeo: Universidad de Concepción.

- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un vínculo vivo, democrático y deliberativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-rangelt.html>
- Rokeach, M., 1968. *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. Jossey-Bass, San Francisco
- Ross, A. (2000). *Currículum: Construction and critique*. Nueva York: Falmer Press.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. New York: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction of curriculum research and development*. Londres: Heineman.
- Taguchi, T., Magid, M., Papi, M. (2009). “The L2 Motivational Self-System amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A Comparative Study”. In Dörnyei, Z., Ushioda, E.(Eds.), 66-97. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Thompson, A.S. (2017). Language Learning Motivation in the United States: An Examination of Language Choice and Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 101: 483-500. Recuperado de: <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.1111/modl.12409>
- Tironi, A. (2018). (27 de marzo de 2018). ¿Por qué hablan mal inglés los chilenos?
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Ubillo Díaz, V. (2017). Social representations underlying the motivation to learn English in students of public vocational technical and private schools. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143263/Social-representations-underlying-the-motivation-to-learn-english-in-students-of-public-vocational-technical%20and-private-schools.pdf?sequence=1>
- Vivanco, H. (2016). Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. *Lenguas Modernas*, 47 (1), 115 – 135.
- Weinstein, B. (1973). *The civic tongue: Political consequences of language choices*. New York: Longman.
- Weinstein, B. (1983). Language planning and language policy. In S. McKay & N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 103-147). Cambridge: Cambridge University Press.

Wiley, T.G. y García, O. (2016), Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 100: 48-63. <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.1111/modl.12303>

Wolfram, W., y Schilling-Estes, N. (2006). *American English: Dialects and variation*. 2<sup>nd</sup> ed. Malden, MA: Blackwell.

## **ANEXOS**

### **1. Consentimientos Informados**

#### **Información para el Consentimiento Informado del (la) Representante del (la) Estudiante**

Este documento contiene información que le servirá para tomar una decisión informada respecto a la participación de su hija(o)/pupila(o) en el estudio “Segundo Idioma Electivo: Estudio mixto sobre motivaciones y creencias de estudiantes de 8° básico y 4° medio de un colegio público de la comuna de Ñuñoa”.

Estimada(o) Madre/Padre/Apoderada(o):

Su hija(o) ha sido invitada(o) a participar de un estudio sobre las motivaciones y creencias sobre el aprendizaje de un segundo idioma electivo, como parte de la tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa a cargo de Tatiana Cárcamo Rojas, estudiante de posgrado de la Universidad de Chile. El objetivo de este estudio es comprender las motivaciones y creencias de las y los estudiantes sobre la elección voluntaria de un segundo idioma a aprender en el colegio. Los resultados que se obtengan de esta investigación permitirán comprender las creencias sobre el aprendizaje electivo de un segundo idioma a nivel escolar.

El foco del estudio son las y los estudiantes de 8° básico y 4° medio, razón por la cuál es necesario recopilar sus opiniones e intereses. La participación de su hija(o)/pupila(o) es absolutamente voluntaria y usted tiene derecho a negarse a que participe o retirarlo del estudio en cualquier momento, sin dar explicaciones de causa o razón y sin que esto tenga consecuencias negativas en sus estudios.

Específicamente, se solicita autorización para i) que su hija(o)/pupila(o) responda un cuestionario de manera virtual y ii) que su hija(o)/pupila(o) sea potencialmente entrevistada(o) de manera virtual e individual. Si se produjera un cambio en alguno de estos aspectos, usted será avisada(o) oportunamente, y dado que la participación de su hija(o)/pupila(o) es voluntaria usted podrá decidir si éste continúa o no participando en la investigación.

Como el estudio requiere el registro de la entrevista personal, se solicita a usted la autorización para la grabación en video de su hija(o)/pupila(o). La participación en este

estudio no conlleva ningún riesgo físico, psicológico o emocional para su hija(o)/pupila(o), salvo la natural incomodidad que podría causarle a usted y a su hija(o)/pupila(o) el hecho de ser videograbada(o).

No existen gastos asociados a la participación en este estudio, pero si una compensación azarosa de tres premios de \$10.000 entre quienes participen. En la eventualidad que durante el estudio surgiera algún costo, éste será cubierto por la Investigadora Responsable.

La Investigadora Responsable del proyecto se compromete a asegurar la confidencialidad de la información recolectada, la cual no será individualizada y se mantendrá el anonimato a través del uso de un seudónimo.

La información será almacenada de manera virtual durante la realización del estudio y un año más después de su finalización, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ella para fines de esta investigación. La persona encargada de velar por esto será la Investigadora Responsable del proyecto.

Tiene derecho a hacer todas las preguntas que le parezcan pertinentes respecto a las características de la investigación y de la participación de su hija(o)/pupila(o). Debido a la pandemia, el Consentimiento Informado será firmado de manera virtual escribiendo el nombre completo del (la) representante del (la) estudiante y su R.U.T al final del documento.

En caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puede contactarse con Tatiana Cárcamo Rojas, Investigadora Responsable del estudio (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, teléfono: 63512153, correo electrónico: tatiana.carcamo@ug.uchile.cl), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, Profesor Guía (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 29787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Sin otro particular, y esperando una buena recepción a esta invitación, se despide atentamente de usted

Tatiana Cárcamo Rojas  
Investigadora Responsable

## Consentimiento Informado del (la) Representante del (la) Estudiante

Yo, \_\_\_\_\_, acepto voluntariamente que mi hija(o)/pupila(o) \_\_\_\_\_, participe en la tesis de investigación “Segundo Idioma Electivo: Estudio mixto sobre motivaciones y creencias de estudiantes de 8° básico y 4° medio de un colegio público de la comuna de Ñuñoa”, a cargo de Tatiana Cárcamo Rojas, estudiante de posgrado del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Estoy consciente de que, independiente de esta autorización, sé que tengo derecho a terminar la participación de mi hija(o)/pupila(o) en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias negativas en sus estudios.

He sido informado(a) respecto a los objetivos, procedimientos y resultados esperados de esta investigación. He leído la información del documento de consentimiento, y he tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo(a)/pupilo(a) y estoy de acuerdo en que sea encuestada(o) y videograbada(o) en el ámbito Aprendizaje Segundo Idioma. Estoy consciente que esta información será confidencial y anónima, y sólo será utilizada para fines de esta investigación. Además, se me ha asegurado que el equipo de investigación se compromete a resguardar la integridad física, psicológica y emocional de mi hija(o)/pupila(o) durante las actividades en las que participe.

Se me ha informado que, en caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puedo contactarme con Tatiana Cárcamo Rojas, Investigadora Responsable del estudio (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, teléfono: 63512153, correo electrónico: tatiana.carcamo@ug.uchile.cl), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, Profesor Guía (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 29787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Nombre del(la) Representante	Nombre de la Investigadora Responsable
	Tatiana Cárcamo Rojas
R.U.T	R.U.T 18.209.281-9
Fecha	

## **Información para el Consentimiento Informado del (la) Estudiante**

Este documento contiene información que le servirá para tomar una decisión informada respecto a su participación en el estudio “Segundo Idioma Electivo: Estudio mixto sobre motivaciones y creencias de estudiantes de 8° básico y 4° medio de un colegio público de la comuna de Ñuñoa”.

Estimada(o) Estudiante:

Usted ha sido invitada(o) a participar de un estudio sobre las motivaciones y creencias sobre el aprendizaje de un segundo idioma electivo, como parte de la tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa a cargo de Tatiana Cárcamo Rojas, estudiante de posgrado de la Universidad de Chile. El objetivo de este estudio es comprender las motivaciones y creencias de las y los estudiantes sobre la elección voluntaria de un segundo idioma a aprender en el colegio. Los resultados que se obtengan de esta investigación permitirán comprender las creencias sobre el aprendizaje electivo de un segundo idioma a nivel escolar.

El foco del estudio son las y los estudiantes de 8° básico y 4° medio, razón por la cuál es necesario recopilar sus opiniones e intereses. Su participación es absolutamente voluntaria y usted tiene derecho a negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin dar explicaciones de causa o razón y sin que esto tenga consecuencias negativas en sus estudios.

Específicamente, se solicita autorización para i) que usted responda un cuestionario de manera virtual y ii) que usted sea potencialmente entrevistada(o) de manera virtual e individual. Si se produjera un cambio en alguno de estos aspectos, usted será avisado(a) oportunamente, y dado que su participación es voluntaria, usted podrá decidir si éste continúa o no participando en la investigación.

Como el estudio requiere el registro de la entrevista personal, se solicita a usted la autorización para la grabación en video de esta. La participación en este estudio no conlleva ningún riesgo físico, psicológico o emocional para usted, salvo la natural incomodidad que podría causarle el hecho de ser videograbada(o).

No existen gastos asociados a la participación en este estudio, pero si una compensación azarosa de tres premios de \$10.000 entre quienes participen. En la eventualidad que durante el estudio surgiera algún costo, éste será cubierto por la Investigadora Responsable.

La Investigadora Responsable del proyecto se compromete a asegurar la confidencialidad de la información recolectada, la cual no será individualizada y se mantendrá el anonimato a través del uso de un seudónimo.

La información será almacenada de manera virtual durante la realización del estudio y un año más después de su finalización, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ella para fines de esta investigación. La persona encargada de velar por esto será la Investigadora Responsable del proyecto.

Tiene derecho a hacer todas las preguntas que le parezcan pertinentes respecto a las características de la investigación y de la participación. Debido a la pandemia, el Consentimiento Informado será firmado de manera virtual escribiendo su nombre completo R.U.T al final del documento.

En caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puede contactarse con Tatiana Cárcamo Rojas, Investigadora Responsable del estudio (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, teléfono: 63512153, correo electrónico: tatiana.carcamo@ug.uchile.cl), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, Profesor Guía (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 29787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Sin otro particular, y esperando una buena recepción a esta invitación, se despide atentamente de usted

Tatiana Cárcamo Rojas

Investigadora Responsable

## Consentimiento Informado del (la) Estudiante

Yo, \_\_\_\_\_, R.U.T \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ acepto voluntariamente participar en la tesis de investigación “Segundo Idioma Electivo: Estudio mixto sobre motivaciones y creencias de estudiantes de 8° básico y 4° medio de un colegio público de la comuna de Ñuñoa”, a cargo de Tatiana Cárcamo Rojas, estudiante de posgrado del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Estoy consciente de que, independiente de esta autorización, sé que tengo derecho a terminar mi participación en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias negativas en mis estudios.

He sido informado(a) respecto a los objetivos, procedimientos y resultados esperados de esta investigación. He leído la información del documento de consentimiento, y he tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación y estoy de acuerdo en que sea encuestada(o) y videograbada(o) en el ámbito Aprendizaje Segundo Idioma. Estoy consciente que esta información será confidencial y anónima, y sólo será utilizada para fines de esta investigación. Además, se me ha asegurado que el equipo de investigación se compromete a resguardar mi integridad física, psicológica y emocional durante las actividades en las que participe.

Se me ha informado que, en caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puedo contactarme con Tatiana Cárcamo Rojas, Investigadora Responsable del estudio (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, teléfono: 63512153, correo electrónico: tatiana.carcamo@ug.uchile.cl), o con el Prof. Hugo Torres Contreras, Profesor Guía (dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa; teléfono: 29787895, correo electrónico: htoresco@uchile.cl).

Nombre del(la) Estudiante	Nombre de la Investigadora Responsable
	Tatiana Cárcamo Rojas
R.U.T	R.U.T 18.209.281-9
Fecha	

## 2. Preguntas Cuestionario Mixto

Preguntas Primera Sección Escala Likert: Creencias Personales

1: Para nada

2: No realmente

3: Más o menos

4: Bastante

5: Mucho

P1: ¿Qué tanto te gustan los siguientes lenguas o idiomas? [Inglés]

P2: ¿Qué tanto te gustan los siguientes lenguas o idiomas? [Lengua de Señas Chilena]

P3: ¿Qué tanto te gustan los siguientes lenguas o idiomas? [Mapudungún]

P4: ¿Qué tanto te gustan los siguientes lenguas o idiomas? [Francés]

P5: ¿Qué tanto te gustan los siguientes lenguas o idiomas? [Alemán]

P6: ¿Qué tanto te gustan los siguientes lenguas o idiomas? [Chino Mandarín]

P7: ¿Qué tanto te gustan los siguientes lenguas o idiomas? [Coreano]

P8: ¿Cuánto crees que ayudaría saber estas lenguas o idiomas para convertirte en una persona con más conocimientos? [Inglés]

P9: ¿Cuánto crees que ayudaría saber estas lenguas o idiomas para convertirte en una persona con más conocimientos? [Lengua de Señas Chilena]

P10: ¿Cuánto crees que ayudaría saber estas lenguas o idiomas para convertirte en una persona con más conocimientos? [Mapudungún]

P11: ¿Cuánto crees que ayudaría saber estas lenguas o idiomas para convertirte en una persona con más conocimientos? [Francés]

P12: ¿Cuánto crees que ayudaría saber estas lenguas o idiomas para convertirte en una persona con más conocimientos? [Alemán]

P13: ¿Cuánto crees que ayudaría saber estas lenguas o idiomas para convertirte en una persona con más conocimientos? [Chino Mandarín]

P14: ¿Cuánto crees que ayudaría saber estas lenguas o idiomas para convertirte en una persona con más conocimientos? [Coreano]

P15: ¿Qué tan importante crees que son estas lenguas o idiomas en el mundo hoy en día? [Inglés]

P16: ¿Qué tan importante crees que son estas lenguas o idiomas en el mundo hoy en día?  
[Lengua de Señas Chilena]

P17: ¿Qué tan importante crees que son estas lenguas o idiomas en el mundo hoy en día?  
[Mapudungún]

P18: ¿Qué tan importante crees que son estas lenguas o idiomas en el mundo hoy en día?  
[Francés]

P19: ¿Qué tan importante crees que son estas lenguas o idiomas en el mundo hoy en día?  
[Alemán]

P20: ¿Qué tan importante crees que son estas lenguas o idiomas en el mundo hoy en día?  
[Chino Mandarín]

P21: ¿Qué tan importante crees que son estas lenguas o idiomas en el mundo hoy en día?  
[Coreano]

P22: ¿Qué tan importante crees que es aprender estas lenguas o idiomas para aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes? [Inglés]

P23: ¿Qué tan importante crees que es aprender estas lenguas o idiomas para aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes? [Lengua de Señas Chilena]

P24: ¿Qué tan importante crees que es aprender estas lenguas o idiomas para aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes? [Mapudungún]

P25: ¿Qué tan importante crees que es aprender estas lenguas o idiomas para aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes? [Francés]

P26: ¿Qué tan importante crees que es aprender estas lenguas o idiomas para aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes? [Alemán]

P27: ¿Qué tan importante crees que es aprender estas lenguas o idiomas para aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes? [Chino Mandarín]

P28: ¿Qué tan importante crees que es aprender estas lenguas o idiomas para aprender más sobre la cultura y el arte de sus hablantes? [Coreano]

P29: ¿Qué tanto esfuerzo estás dispuesto/a/e a invertir en el aprendizaje de estas lenguas o idiomas? [Inglés]

P30: ¿Qué tanto esfuerzo estás dispuesto/a/e a invertir en el aprendizaje de estas lenguas o idiomas? [Lengua de Señas Chilena]

P31: ¿Qué tanto esfuerzo estás dispuesto/a/e a invertir en el aprendizaje de estas lenguas o idiomas? [Mapudungún]

P32: ¿Qué tanto esfuerzo estás dispuesto/a/e a invertir en el aprendizaje de estas lenguas o idiomas? [Francés]

P33: ¿Qué tanto esfuerzo estás dispuesto/a/e a invertir en el aprendizaje de estas lenguas o idiomas? [Alemán]

P34: ¿Qué tanto esfuerzo estás dispuesto/a/e a invertir en el aprendizaje de estas lenguas o idiomas? [Chino Mandarín]

P35: ¿Qué tanto esfuerzo estás dispuesto/a/e a invertir en el aprendizaje de estas lenguas o idiomas? [Coreano]

P36: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían a viajar en el extranjero en el futuro? [Inglés]

P37: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían a viajar en el extranjero en el futuro? [Lengua de Señas Chilena]

P38: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían a viajar en el extranjero en el futuro? [Mapudungún]

P39: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían a viajar en el extranjero en el futuro? [Francés]

P40: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían a viajar en el extranjero en el futuro? [Alemán]

P41: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían a viajar en el extranjero en el futuro? [Chino Mandarín]

P42: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían a viajar en el extranjero en el futuro? [Coreano]

P43: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían en tu carrera profesional en el futuro? [Inglés]

P44: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían en tu carrera profesional en el futuro? [Lengua de Señas Chilena]

P45: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían en tu carrera profesional en el futuro? [Mapudungún]

P46: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían en tu carrera profesional en el futuro? [Francés]

P47: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían en tu carrera profesional en el futuro? [Alemán]

P48: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían en tu carrera profesional en el futuro? [Chino Mandarín]

P49: ¿Cuánto crees que saber estas lenguas o idiomas te ayudarían en tu carrera profesional en el futuro? [Coreano]

P50: ¿Qué tanto te gustaría parecerte a las personas que hablan en estas lenguas o idiomas?  
[Inglés]

P51: ¿Qué tanto te gustaría parecerte a las personas que hablan en estas lenguas o idiomas?  
[Lengua de Señas Chilena]

P52: ¿Qué tanto te gustaría parecerte a las personas que hablan en estas lenguas o idiomas?  
[Mapudungún]

P53: ¿Qué tanto te gustaría parecerte a las personas que hablan en estas lenguas o idiomas?  
[Francés]

P54: ¿Qué tanto te gustaría parecerte a las personas que hablan en estas lenguas o idiomas?  
[Alemán]

P55: ¿Qué tanto te gustaría parecerte a las personas que hablan en estas lenguas o idiomas?  
[Chino Mandarín]

P56: ¿Qué tanto te gustaría parecerte a las personas que hablan en estas lenguas o idiomas?  
[Coreano]

#### Preguntas Segunda Sección Escala Likert: Creencias Sociales

1: Para nada cierto

2: Poco cierto

3: Parcialmente cierto

4: Mayoritariamente cierto

5: Absolutamente cierto

P1: En Chile se admira a las personas que hablan más de una lengua o idioma.

P2: La educación chilena apoya el aprendizaje de más de una lengua o idioma.

P3: En Chile, las personas son bilingües.

P4: En Chile se cree que sólo aprender inglés es suficiente.

P5: Los medios de comunicación me hacen conscientes de las personas que hablan más de una lengua.

P6: En Chile existen leyes que motivan a las personas a aprender otras lenguas o idiomas.

P7: En Chile se cree que es parte de la vida aprender otras lenguas o idiomas.

P8: En Chile, las personas están cada vez más interesadas en aprender otras lenguas o idiomas.

P9: En Chile se cree que aprender otras lenguas o idiomas es difícil.

P10: Los, les y las estudiantes necesitan aprender un idioma extranjero para entrar a la universidad.

P11: En Chile se cree que el estudio de otras lenguas o idiomas es igual de importante que asignaturas como matemáticas, ciencias, historia y lenguaje.

Preguntas Tercera Sección Escala Likert: Creencias sobre las ventajas de aprender otro idioma o lengua.

1: Para nada cierto

2: Poco cierto

3: Parcialmente cierto

4: Mayoritariamente cierto

5: Absolutamente cierto

P1: La realidad diaria de la vida en Chile refuerza la idea de que hablar otra lengua o idioma es importante.

P2: Las personas que pueden usar más de una lengua o idioma tienen mayores oportunidades económicas que aquellas que no.

P3: Las personas que pueden usar más de una lengua o idioma tienen mayores oportunidades educativas que aquellas que no.

P4: Aprender otras lenguas o idiomas ayuda a romper los prejuicios culturales.

Preguntas Cuarta Sección Escala Likert: Motivaciones (Yo-Multilingüe)

1: Para nada cierto

2: Poco cierto

3: Parcialmente cierto

4: Mayoritariamente cierto

5: Absolutamente cierto

P1: Puedo imaginarme hablando más de dos lenguas de manera fluida.

P2: Me imagino como una persona que es capaz de hablar otra lengua además de español.

P3: Puedo imaginarme en una situación donde estoy hablando con extranjeros.

P4: Puedo imaginarme hablando un idioma extranjero con futuros colegas internacionales.

P5: Puedo imaginarme en una situación donde me estoy comunicando en lengua de señas con una persona en situación de discapacidad auditiva.

#### Preguntas Quinta Sección Escala Likert: Motivaciones (Yo-L2-Arraigado)

1: Para nada cierto

2: Poco cierto

3: Parcialmente cierto

4: Mayoritariamente cierto

5: Absolutamente cierto

P1: Puedo imaginarme en una situación donde estoy hablando con personas del pueblo mapuche en mapudungún.

P2: Puedo imaginarme aprendiendo una de las lenguas de los pueblos originarios de Chile.

P3: Me gustaría leer poemas escritos en mapudungún.

P4: Me gustaría comprender la cosmovisión mapuche.

#### Preguntas Sexta Sección Escala Likert: Motivaciones (Yo-L2-Ideal)

1: Para nada cierto

2: Poco cierto

3: Parcialmente cierto

4: Mayoritariamente cierto

5: Absolutamente cierto

P1: Puedo imaginarme viviendo en una comunidad de hablantes de esta lengua o idioma.

P2: Puedo imaginarme comunicándome en una comunidad de hablantes de esta lengua o idioma.

P3: Puedo imaginarme escribiendo emails o cartas en esta lengua de manera fluida (Si elegiste Lengua de Señas Chilena, piensa en una presentación en video o presencial).

P4: Puedo imaginarme hablando esta lengua o idioma como si fuera un hablante nativo.

P5: Puedo imaginarme estudiando esta lengua o idioma en la universidad donde todos mis cursos son enseñados en esta lengua.

Preguntas Séptima Sección Escala Likert: Motivaciones (Yo-L2-Influenciado)

1: Para nada cierto

2: Poco cierto

3: Parcialmente cierto

4: Mayoritariamente cierto

5: Absolutamente cierto

P1: Si fallo en aprender esta lengua o idioma, estaré decepcionando a otra persona.

P2: Tengo que estudiar esta lengua o idioma, porque si no lo hago, mi familia estaría decepcionada de mí.

P3: Estudiar esta lengua o idioma es importante para mí para ganar la aprobación de mis amigos/profesores/familia/jefes.

P4: Considero importante estudiar esta lengua o idioma porque la gente que respeto piensa que debería hacerlo.

P5: Mi familia piensa que debería estudiar otra lengua o idioma para ser una persona educada.

P6: Tendrá un impacto negativo en mi vida si no estudio esta lengua o idioma.

P7: Estudiaría esta lengua o idioma porque mis amigos/as/es cercanos piensan que es importante.

Preguntas Octava Sección Escala Likert: Motivaciones (Yo-L2-Desafiante)

1: Para nada cierto

2: Poco cierto

3: Parcialmente cierto

4: Mayoritariamente cierto

5: Absolutamente cierto

P1: Elegiría aprender esta lengua o idioma a pesar de que otros me motiven a estudiar algo diferente (otro idioma u otra materia).

P2: Quiero estudiar esta lengua o idioma, a pesar que otros digan que me rinda o que debería hacer algo diferente con mi tiempo.

P3: Estudiaría esta lengua o idioma, aunque la mayoría de mis amigos/as/es no valoran el aprendizaje de otra lengua.

P4: Estudiaría esta lengua, aunque la mayoría de mi familia no valora el aprendizaje de otra lengua o idioma.

P5: Quiero demostrarles a los demás que están equivocados volviéndome bueno/a/e en esta lengua o idioma.

P6: Estudiaría esta lengua o idioma porque es un desafío.

P7: Me gustaría alcanzar un nivel de competencia alto en esta lengua o idioma a pesar que otros me digan que es difícil o imposible.

### 3. Transcripciones

Entrevista 01

En esta entrevista participa una estudiante de 4to medio (E1). La entrevistadora aparece como T.

T: Primero que todo me gustaría saber ¿qué opinas sobre aprender inglés en el colegio?

E1: Ya, pucha yo siento que eeh es muy importante aprender Inglés en el colegio porque es un idioma universal entonces prácticamente si la gente, no sé, no se puede comunicar en el idioma maternal, o sea materno, ocupan el inglés porque muchos países alrededor hablan inglés, y además la tecnología también está en inglés, entonces es un idioma muy importante y que la gente lo aprenda en el colegio hace, o sea, da importancia porque pueden tener más oportunidades, tienen metas como más cercanas cuando alguien posee la habilidad de entender otro idioma entonces, para mi igual es importante. Aunque me hubiese gustado que se hubiese implementado el idioma desde un nivel menor porque es cierto que es más fácil cuando uno entiende el idioma desde pequeño porque es más perceptible a aprenderlo entonces si es bastante sí aprenderlo en el colegio.

T: Entiendo, yo ahora en la entrevista voy a tratar como de repetir lo que tu dijiste para ver si estoy entendiendo bien ¿ya? Tú me dices. Por lo que yo entiendo entonces tu opinión sería que es importante aprender inglés, que te parece como necesario que se enseñe en el colegio, porque es según de visión un idioma que es universal, que se relaciona mucho con las tecnologías y por lo tanto va a estar muy relacionado con los trabajos del futuro ¿cierto? Y además te hubiese gustado que hubiese empezado a más temprana edad ¿cierto? Para poder aprenderlo mejor.

T: Ok, pensando en tu experiencia aprendiendo inglés en el colegio aparte de tu opinión sobre que es importante, que es necesario aprenderlo, si pensamos más como en el tema cultural ¿qué has podido aprender sobre los países donde se habla inglés?

E1: Esta igual es una pregunta súper interesante porque he aprendido en el colegio inglés americano y por mi cuenta inglés británico, entonces los dos ingleses son un poquito distintos porque tienen muchas diferencias en su cultura, pero a mí gusto, con mi experiencia yo siento que el británico tiene una cultura como más refinada más bonita, entonces me gusta más el acento y la cultura británica que la americana, aunque la americana sea la globalizada me refiero.

T: Y si pudieras mencionar características de la cultura inglesa ya sea, o sea puede ser de la cultura inglesa, me refiero a los países donde se habla inglés ¿cierto? ¿podrías enumerar por ejemplo cosas relacionadas con las tradiciones, la historia, el arte? No sé ¿podrías hacer como un listado de eso?

E1: ¿tradiciones británicas?

T: Ahora si sientes que no fue algo que aprendiste en el colegio también lo puedes decir ¿ya?

E1: o sea claro totalmente, no fue algo en el que yo me haya, eh o sea jajaja es que en el colegio te ponen como una materia y te ponen a estudiar en esa cuestión y solamente en eso, entonces uno no tiene como el tiempo de investigar a trasfondo lo que podemos en el colegio, entonces uno igual básicamente no sabe mucho de otros países más que lo que te quieren enseñar en el colegio y también en parte es culpa de nosotros que no nos ponemos a investigar más allá pero es por la vida del estudiante no más po, pero características inglesas por mi cuenta yo creo que han sido como la manera de conectarse con la gente pero que igual es distinto por ejemplo en una clase del británico estábamos hablando como se comunicaban por el teléfono, los textos de mensaje y eran totalmente distintos porque tratan de hacerlo lo más corto posible, cuando nosotros en verdad tratarnos de comunicarnos por largos mensajes y tratamos de decir lo que más podamos, pero ellos no. De hecho, en la calle cuando ellos se topan no les gusta el small talk como decimos nosotros, entonces son cosas de cultura igual distintas, pero eso lo pude aprender por mi cuenta ¿cachai? No en el colegio, porque igual es un nivel limitado para un estudiante, pero es como obligatoriamente limitado ¿entiendes?

T: Claro, comprendo, porque tiene que ver con la intención igual que el colegio tiene detrás de eso, de las horas por ejemplo que le otorga a inglés en este caso. Ok, hablemos un poco ahora, empecemos a pensar en los idiomas que no son inglés ¿ya? ¿por qué crees que no se enseñan otros idiomas en el colegio?

E1: uh, yo creo que esto va mucho más allá de una institución educacional, porque yo siento que es lo que a ellos les conviene que nosotros aprendamos, por ejemplo si hubiera sido distinto que Chile hubiera tenido, ah me fui en la media vola' pero si Chile hubiera tenido como no sé, convenio con Inglaterra tal vez estuviéramos hablando con acento británico, pero como somos tan amiguis con EEUU, eh, nuestra cultura o nuestro inglés en el colegio es en base a ellos, entonces es, eh, pucha me perdí ¿cuál era tu pregunta?

T: Te recuerdo, ¿por qué crees que no se enseñan otros idiomas en el colegio?

E1: Eso, entonces sí po, no se enseñan más idiomas en el colegio por ese es el idioma que, con el que Chile está relacionado y con el que se supone que nos a funcionar a nosotros en la vida, entonces para ellos es importante que nosotros aprendamos ese idioma y no muchos más.

T: Ok, entiendo. Ahora pensemos en los potenciales que tiene aprender una LA de manera electiva. Específicamente ¿cuáles son los beneficios para la sociedad de aprender una lengua adicional electiva de manera voluntarias, crees tú?

E1: ¿Para la sociedad o individuo?

T: Para la sociedad, para el bien común ¿qué sería beneficioso de poder aprender un idioma adicional de manera optativa y no obligatoria como es ahora el inglés?

E1: Yo siento que eso podrías beneficiar en el conectar con las personas, porque ponte tú, en la entrevista que tu pusiste había Lengua de Señas, bueno y Francés y todas esas cuestiones, todos esos idiomas y yo siento que son, el lenguaje es para comunicarnos, entonces mientras más herramientas para comunicarnos, más idiomas quiero decir, más podemos conectar con

la gente y entonces es muy beneficioso que la sociedad esté conectada y comunicada en la mejor manera posible.

T: Entiendo y en ese sentido ¿cuáles serían los obstáculos en general de aprender una LA electiva en el colegio?

E1: ¿Cómo obstáculo? Yo diría que, eh, pucha, los obstáculos naturales la verdad, el tiempo, la disposición, la motivación aprender un idioma por tu cuenta. También la frustración es muy importante, porque hay gente que se propone entender un idioma nuevo, pero lo deja en el camino, porque pucha el miedo a equivocarse, el miedo a hablar frente a un nativo que habla ese idioma y tú no igual es aterrador, entonces son varios obstáculos naturales que uno debe afrontar para poder aprender un idioma nuevo y ser bueno en el acento, que salga como natural, y además yo creo que sería como la disponibilidad de la persona de poder tomar un curso, de poder tomar un computador o de poder pagar por una persona que te enseñe, porque eso igual está en el internet, pero no es lo mismo. Alguien tiene que explicarte. Entonces, yo siento que igual son muchos los obstáculos, pero si hay un poquito de motivación, todo se puede.

T: Ya, pensando como en la misma pregunta porque tú me hablaste obstáculos personales ¿cierto? Me hablaste del tema de la frustración, de la motivación, pero quiero que pienses en aquellos obstáculos que son como a nivel colegio. Imagínate, claro, imagínate que existiera la posibilidad de que el colegio implementara una LA, pero que fuera de manera optativa ¿cuáles crees tú que serían los obstáculos como del colegio para poder implementar eso?

E1: Mmm, a ver ¿como los obstáculos del colegio? Sinceramente, pucha no sé si estoy siendo como muy objetiva pero si el colegio quiere proponerse que los alumnos entiendan otro idioma lo mejor que podrían hacer es o lo que deberían hacer es encontrar un buen profesor para eso, alguien que esté calificado para enseñar el idioma y que no solamente esté calificado como profesionalmente sino que sepa interactuar con los alumnos, un buen profesor diría yo. Entonces, porque no cualquiera puede enseñar un idioma desde cero por eso yo te admiro a ti jaja, porque tú puedes enseñarnos inglés lo cual es muy difícil que los chiquillos se atrevan a hablar o decir algo en inglés, entonces por eso se necesita una persona, calificada, yo creo que ese sería como el problema del colegio, calificar a alguien profesionalmente y que pueda enseñar un idioma a adolescentes y niños pequeños si es que quieren como enseñarle a ellos también, pero pucha para mí sería el obstáculo de encontrar a una persona indicada y creo que también el espacio donde hacerlo, en una buena sala de clases, con buenos instrumentos para que la clase no se vaya quedando atrás digo yo.

T: Exactamente, ok. Ya, ahora pensemos en el tema como económico ¿cierto? ¿Cuáles crees tú que son los beneficios económicos, que puede ser un beneficio económico individual o colectivo, así como sociedad, tú me vas a decir, de aprender una LA electiva? Puede ser inglés, pero aquí lo que me interesa conocer es como tu visión de lo que pudiese ser beneficioso para todas y todos, si tuviéramos como la oportunidad de elegir voluntariamente un idioma ¿cuáles serían los beneficios económicos de eso crees tú.

E1: Pucha, a largo plazo, ese beneficio, ponte tú, te voy a dar el ejemplo de que, si a mí en el colegio hubiera aprendido inglés y francés al mismo tiempo o alemán, porque había escuelas que enseñan eso, hubiera sido muy beneficioso económicamente para mí ya que yo quiero ser azafata, asistente de vuelo, entonces más idiomas para mí significan mejor sueldo, lamentablemente, en otras palabras. Entonces, si yo hubiera aprendido inglés y francés además del español que hablo yo, pucha bacán, o sea un millón asegurado de plata, y lo mismo con las otras personas, porque mientras más puedas, pucha, relacionarte internacionalmente significa que eres más importante en esta sociedad, entonces, ay me atoré, entonces vas a tener más, un sueldo más alcanzable, más, mejor para sobrevivir en Chile.

T: Y pensando también como en el tema económico ¿cuáles serían los obstáculos económicos de aprender una LA electiva en el colegio?

E1: en el colegio, mmm, pucha yo entendí la pregunta desde el punto desde que ya están enseñando el idioma en el colegio ¿cuál sería el obstáculo económico.?

T: Claro, como no es una realidad, es como hipotético ¿cuáles serían los potenciales obstáculos económicos de aprender una LA electiva en el colegio?

E1: A ver, yo creo que tengo dos ideas, dos pensamientos. El primero sería que la persona tenga problemas, no sé, en pagar el transporte público, por decirlo así. A lo mejor, no puede ir, yo cacho que este idioma especializado que puede ser optativo debe ser el fin de semana o si es que te tienes que quedar hasta tarde, porque me imagino al Lenka poniendo así como extremo, entonces uno va a tener que pagar por la micro, el metro en horario punta, o en tarde, o también un uber, si es que nadie puede ayudarte, entonces eso puede ser un obstáculo económico y el otro podría ser que la persona le haya gustado mucho el idioma entonces desea como tomar clases por su cuenta, entonces eso sería un obstáculo, porque a pesar que yo haya aprendido inglés en el colegio, aún así tengo que pagar 200 300 mil pesos para que me enseñe otra institución. Entonces yo también creo que sería como otro obstáculo económico.

T: Me gustaría detenerme un poco en lo que tú dijiste, que me llamó la atención. Por ejemplo, tú al tiro asumiste que la potencial enseñanza de otro idioma iba a ser como fuera del horario ¿por qué piensas eso?

E1: Pucha porque a lo largo de los años que he estado yo, siento que para mí el idioma o historia, incluso tecnología un poquito son igual materias importantes, pero no se les da espacio en el horario suficiente, a eso me refiero, por ejemplo, pucha, lenguaje y matemáticas, 8 horas de lenguaje y matemáticas y con electivos obligatorios toda la cuestión, entonces por qué no con inglés, por qué no con historia, por qué no con tecnología, entonces pucha ahí estaba como la opción, había un profe que igual era de historia creo y enseñaba japonés a las niñas...

T: ah Luis!

E1: sí, yo lo conocí de lejos no más, pero pucha hasta las seis allá, entonces solamente porque uno no puede como enseñar en el horario a los alumnos, entonces el Lenka igual siempre

deja de lado esas actividades que pueden ser más importantes que 8 horas de matemáticas a la semana, entonces, por eso yo asumí que si en el caso hipotético de que quisieran enseñar otro idioma para los estudiantes va a tener que ser como un electivo de preu un sábado en la mañana o quedarse hasta tarde en el colegio.

T: Claro, ahora sí logré comprender jajaja. Ok, ya vamos a pasar entonces a la última parte de la entrevista que tiene que ver con las futuras generaciones ¿ya? ¿tú que crees que falta en el colegio y yo creo que ya me lo respondiste un poco con la explicación que me estabas dando, tú qué crees que falta en el colegio para que se enseñe una LA electiva?

E1: Mmm ¿qué podría faltar? Pucha eh, lo principal de los obstáculos que te dije yo, la motivación de verdad, incluso hay gente que odia el inglés, que odia hablarlo, entonces eso es muy importante, las generaciones pasadas, ja los boomers, igual como que les cuesta el inglés y de verdad como que lo rechazan, mi mamá odie que yo le trate de explicar algo, entonces yo cacho que le falta a esta generación o de la próxima es que tengas un poquito más de motivación y un poquito más de, como de querer aprender y no de rechazarlo instantáneamente.

T: Claro ¿y tú crees que ese rechazo que sienten, por ejemplo, al inglés, que es una asignatura obligatoria, tú crees que ese rechazo se disminuiría si los estudiantes tuvieran la posibilidad de elegir el idioma que quieren estudiar? ¿o crees que sea obligatorio igual trae beneficios?

E1: O sea sí, igual trae beneficios que sea obligatorio, pero no creo que le quite el odio si fuera optativo también porque es algo de la persona la verdad, es como por qué rechazarías un idioma nuevo si te lo estamos dando optativo o si te lo estamos dando obligatorio es casi parecido diría yo, solamente como que tienes opción o no tienes opción, pero depende de la persona se aterroriza en aprender un idioma nuevo, pero pasa con el inglés porque es lo primero que el idioma que te enseñan obligatoriamente, pero no sé, a lo mejor pasa con otro idioma que tú dices como, hoy no por favor, entonces que sea obligatorio o optativo no sé, dependería de la persona y como de los traumas que ella haya tenido con cierto idioma.

T: Ok, como que hay algo muy personal en eso ¿cierto?

E1: Sí, yo siento que es algo muy personal en eso también.

T: Ok, bueno, pensando nuevamente en las generaciones que vienen y como afecta el aprendizaje a los y las estudiantes y a la sociedad también porque los estudiantes van a ser futuros actores en la sociedad ¿de qué manera crees que aprender otro idioma rompe los prejuicios culturales?

E1: Uh, esto es como, es una gran pregunta porque debería romper como muchos prejuicios sociales. Te voy a contar una historia, yo juego Play Station como con gente de Estados Unidos y una vez una niña se enojó mucho conmigo por el juego y hasta me localizó por Instagram y me empezó a hablar inglés, así como, no sé, pucha, qué estás haciendo maldita, y cosas así y yo igual como que soy buena persona entonces le expliqué que yo no hablo como inglés, o sea no es mi lengua materna, entonces le dije como lo siento si es que me equivoco en alguna palabra ¿cachai? Pero estoy tratando lo más posible de hablar contigo,

porque igual ella estaba como enojada, entonces el punto es que ella se sorprendió y me dijo ¿cómo es que puedes hablar tan bien inglés ¿cachai? Como que ella ni siquiera sabía que no sé, teníamos computadores o que yo podría ser como capaz de entender y poder hablar con ella en inglés, entonces puchas ellos en sí son súper ignorantes pero como que a nosotros como latinoamericanos nos creen así, ignorantes, creen que no podemos hablar en inglés nunca, creen que no podemos tener como más habilidades o llegar a su nivel entre comillas, entonces igual como que si las próximas generaciones pueden aprender inglés y demostrárselos, yo siento que igual demolería varios prejuicios sobre Latinoamérica o los hispano hablantes.

T: Ok, bueno finalmente y según tu opinión ¿qué oportunidades educativas se generan cuando los y las estudiantes eligen que LA aprender?

E1: bueno, básicamente esa oportunidad tienen, de poder crecer intelectualmente y tener un idioma a mano en el cerebro, un idioma más porque de hecho eso para el cerebro es súper importante, abre muchos espacios cognitivos en el cerebro aprender un idioma, entonces como beneficio te ayuda a crecer mucho como persona y no me acuerdo qué más, otra cosa te iba a decir ¿cómo era la pregunta? ¿oportunidades, cierto?

T: dice ¿Qué oportunidades educativas se generan cuando los y las estudiantes eligen que LA aprender?

E1: ah ya po, el crecer como alumno también y la disciplina, porque educativamente disciplina se necesita demasiada como estudiante, tiene que tener como esta actitud de aprender, de tomarlo por tu cuenta, de hacer las tareas, tus deberes, entonces cuando uno aprender un nuevo idioma igual tiene una disciplina, también tiene un, también tiene que diferir las cosas, entonces como estudiante, también uno crece educacionalmente, aprendiendo un nuevo idioma quiero decir.

## Entrevista 02

En esta entrevista participa una estudiante de 4to medio (E2). La entrevistadora aparece como T.

T: Primero que todo me gustaría saber qué opinas sobre aprender en el colegio.

E2: Me parece que es algo que está bien hecho porque muchas veces uno no tiene la inspiración de querer aprender algo nuevo especialmente como en la sociedad que vivimos actualmente, ya sea un nuevo idioma o algo así, por como, por querer hacerlo ¿se entiende? Como por nuestras propias ganas, eso es lo que por lo menos yo siento, en cambio cuando de chico te dicen ya mira tienes que aprender este nuevo idioma por obligación ya, es como uno en principio obviamente es obligación, tienes que hacerlo, pero uno con el tiempo, por lo menos, lo que me pasó a mí, uno le termina ganando, le termina gustando, entonces cuando uno le termina gustando, se empieza a dar cuenta más adelante de para qué le sirve aprender este idioma y yo siento que es bien, porque te da una base, te da una base de la información, muchas cosas que yo sé de inglés son gracias al colegio, te da las bases, las estructuras, todo es tipo de información que de repente a uno en la vida cotidiana le sirve porque hay mucha señalítica, muchas señales, muchos signos dentro de nuestro propio país, que se habla español, que están en inglés, en todos lados, entonces en todos lados uno puede, con todo lo que se rodea, termina aprendiendo ese mismo idioma. Por ejemplo, en mi caso, lo que me enseñan en el colegio, lo refuerzo en series, no las veo en español, las veo en inglés y con subtítulos en inglés y esa es mi forma autodidacta y de forma de aprender a mí mismo, me termino aprendiendo oraciones y expresiones que utilizan, y me las puedo descifrar entre comillas sobre los contextos de las conversaciones y toda esa base en parte me la dio el colegio.

T: Entiendo, si tú pudieras por ejemplo, definir en una palabra tu opinión ¿cuál sería sobre ese tema?

E2: ¿Cómo era la pregunta inicialmente?

T: ¿qué opinas sobre aprender inglés en el colegio?

E2: Necesario, es necesario.

T: Ok, siguiendo con el tema del inglés, en tus años aprendiendo inglés en el colegio ¿qué pudiste aprender sobre los países donde se habla inglés?

E2: ¿ésta es una pregunta más de la cultura de ciertos países?

T: Claro

E2: Ya, yo he estado en cuatro colegios más o menos, entonces en un colegio el inglés que se enseñaba era un poco más el inglés americano, entonces ahí te enseñaban un poco más de la cultura, festividades que ocurrían en Norteamérica, ya sea típico de Halloween, en los textos de los libros de los libros de inglés, me acuerdo, que este colegio era un colegio subvencionado-particular una cosa así, entonces uno compraba los libros, no los libros del

ministerio y eran, y no era tanto el británico, después yo me cambié a otro colegio, que era mucho más exigente y también había que comprar los libros de inglés, pero estos libros hacían una inclinación más a los británico, no decíamos “apartment”, decíamos “flat” y para mí, fueron unos de los años más difíciles en inglés porque habían decenas de palabras que yo no conocía, eran otras palabras similares a las que ya conocía pero no eran porque era el británico y eso ayuda como diversificar porque la pronunciación británica, no es la misma que la australiana, no es la misma que la americana, o sea bueno norteamericana ¿se entiende? Ni siquiera es la misma que la de los canadienses, no es la misma de los que viven en los Estados Unidos, porque el canadiense tiene esta como, tiene como una acentuación más francesa si no me equivoco, por la cultura que ellos tienen, los británicos todos sabemos como hablan los británicos, y los australiano es como una mezcla entre el británico y el americano, tienen un leve acento, no llega a hacer un acento, tiene sus modismos, bueno eso es lo que yo he podido, por lo menos yo pude haber recopilado la información, gracias al nivel de los colegios donde estuve, por eso siento que si me hubiera mantenido en uno, o solo hubiera aprendido palabras americanas o palabras solamente británicas. Y de vez en cuando en los textos se muestra como un poco de la cultura que tienen ahí, pero no es tan a profundidad.

T: Ah, eso te quería preguntar porque tú me hablas de como los aspectos del lenguaje ¿cierto? Como el tema de la pronunciación, el tema de la diversificación de palabras y eso está muy relacionado con el idioma ¿cierto? Ese es como el aspecto como, si hablamos de cultura, tú me hablas del idioma en sí mismo ¿cierto? Entonces, por lo que yo entiendo ¿tú me dices que son pocos los aspectos culturales como de historia, de tradiciones, de no sé, de comida, de formas de vivir que no se abordan?

E2: Sí, yo siento que por lo menos ha sido así, que en muy pocos, a ver, siento que a veces cuando estamos en estas clases de inglés, con profesores anteriores, pasábamos temas de cultura, pero no era como específicamente la cultura de ciertos países, si no que era como hablar de nuestra cultura chilena en inglés o la cultura brasilera, no es como que ya vamos a hablar del inglés y el inglés de este país, este país, la cultura de este país enfrentó, antes eran colonias, después fueron esto, eso nunca, de hecho hasta podría considerarme ignorante en ese tema porque no se nos pasó, el tema de Inglaterra, la monarquía, sé que no son clases de historia pero al aprender uno un nuevo idioma, uno debería aprender el contexto y la cultura que aborda un idioma, el idioma, claro yo le mencionaba los idiomas superficie que uno conoce, que con suerte diferencia cuatro países que por lo menos sí o sí hablan el inglés, y dicen, creo que hay más países obviamente que hablan inglés, pero uno no tiene el conocimiento a veces.

T: Claro, como que siento que el inglés es más como un instrumento ¿cierto? Para poder hablar de nuestra propia cultura y expresarla al resto, que más que aprender la cultura de los países donde se habla inglés.

E2: Yo siento que debería ser algo mutuo ¿se entiende? Porque uno a ver si uno ocupa el instrumento, el instrumento lo puedo ocupar para cualquier situación, entonces por qué no mejor primero aprender lo hay en el otro lado de lo que ya estás aprendiendo, porque estás aprendiendo algo que no viene de tu cultura, aprenderlo de ahí primero, o sea como con ese

contexto, luego lo puedes llevar al lado personal ¿se entiende? Como, era como siempre estas presentaciones “Hi, I’m Diego, I live in Chile, nah nah nah” cosas así.

T: Claro, hablas de ti en otro idioma. Ok, ahora vamos a movernos más hacia como los otros idiomas, vamos a dejar de centrarnos en el inglés y vamos a hablar del resto porque siguen existiendo. Mi primera pregunta es ¿por qué crees que no se enseñan otros idiomas en el colegio?

E2: Porque no lo consideran un instrumento a nivel mundial, como una herramienta que te sirva. Porque todo lo que uno encuentra por lo menos acá en Chile está en español o está en inglés ¿por qué? Porque es como, siempre se ha considerado que es el idioma que hasta el momento uno de los que más abarca, como también se consideraba en un momento el chino, si mal no recuerdo, porque China también tenía un gran poder y en este caso había mucha gente que aprendía chino por sus trabajos, entonces yo cacho que te hacen aprender inglés para que en el momento en el que tú ya estés en la universidad, no tengas que recién ahí pegarte el pencazo y aprender un idioma nuevo es como ya tener una herramienta base ¿se entiende? Entonces yo creo que por eso se ha dejado de lado muchos otros idiomas, o sea la gente que suele aprender otros idiomas es porque le atrae tanto la cultura del idioma, como se escucha, hay algo que les gusta, ya sea musicalmente, sea porque le gusta la, no sé, a veces las películas, hay gente que sabe francés porque le gustan las películas francesas y empieza a aprender francés, porque le gusta la cultura francesa, un ejemplo. Entonces yo creo que es básicamente por eso, porque no se, y bueno porque culturalmente eso también es muy vago, siento en nuestra propia cultura como limitante ¿se entiende? Yo hubiera sido tan feliz si nos hubieran dicho como puedes dos tomar dos electivos de idioma, no sé, pero no es nuestro caso, la educación acá es diferente a la de otros países, en otros países si te hacen como tomar electivo o te hacen, obligatoriamente te tienen que enseñar dos idiomas, francés, inglés, español.

T: Claro, entiendo, y ¿cuáles crees tú que serían los beneficios para la sociedad de aprender una LA de manera electiva? ¿cuáles son los potenciales beneficios de que los estudiantes puedan elegir?

E2: Yo diría diversidad, o sea algo de que yo recuerdo que nos enseñaron mucho en el colegio era la diversidad y multiculturalismo, una unidad que vimos en inglés el tema de que las culturas se vayan mezclando, partiendo por un idioma, está bien, partiendo por un idioma y que no sea tan vago, tan limitado porque es verdad que a veces se siente así, uno va a España y España hablan por lo menos cuatro idiomas en algunos sectores ¿entiende? Hay catalán, el francés, el español y inglés también hablan, pero eso, es como lo que mayormente puedo ver en esa situación.

T: Claro ¿como que sería beneficioso en el sentido que seríamos más como inclusivos?

E2: Sí, seríamos mucho más inclusivos y sería mucho más variado, enriquecería nuestra propia cultura saber otra, si lo pudiera decir de alguna forma. Y también, claro, sería más inclusivo porque uno asume que ya el inglés es como el idioma universal, voy a decir, pero no es universal ¿se entiende? Entonces en el metro uno dice salida, “exit”, dice, no sé, línea

cuatro, “line four”, el metro te habla en español y en inglés ¿se entiende? Entonces es como no vamos a colocar los cuarenta, treinta o veinte idiomas más que hay sino que vamos a colocar el nuestro y el otro que la mayoría debe conocer, es como eso.

T: Ok, y en el mismo sentido como de pensar en otro idioma o en realidad más en otro idioma pensar en la posibilidad de elegir ¿cuáles son los obstáculos de aprender una LA electiva en el colegio?

E2: Las otras asignaturas, partiría por eso. Personalmente, en tiempo, porque, lo que pasa es que claro, si uno realmente anhela o quiere, uno va a hacer lo que sea para aprender el idioma, ahí no hay limitantes, pero muchas veces influye eso y el tema del tiempo porque no es llegar y decir ah me voy a meter a Duolingo tres días, aprendí francés, no, no es tan así, toma su tiempo, además hay un idioma que a ti ya te lo vienen enseñando desde que estás en prekinder, kínder, y te la inculcaron desde ahí, yo digo que es netamente un tema de tiempo, que en eso influye la escuela, tenemos tantas asignaturas y ya tenemos una de idioma electivo, tener otra y otra, o sea a mí me encantaría, pero hay otras asignaturas en sí que te consumen más tiempo y hay veces que yo pienso, me serviría más aprender otro idioma que saber tanto de matemáticas, fui a dar la PSU, y no me preguntaron las últimas cosas que vi en matemáticas, por dar un ejemplo ¿se entiende? Entonces hay, es tanta la preocupación que tienen por tener que rellenarnos la cabeza con todos los conocimientos existentes, así como todo hasta cuando se murió Pedrito, Juanito, en el año mil trescientos, ese tipo de informaciones que no son, que nos gastan tiempo, hay tiempo que igual se puede ocupar o así por lo menos lo veo yo y bueno si fuera electivo, sería espectacular porque uno ocuparía, uno escogería el que más le llamaría, a lo que más le llamaría.

T: Claro, te entiendo, hablemos entonces de también pensando en la electividad de un idioma, pero ahora más centrado como en los beneficios económicos ¿ya? ¿cuáles son los beneficios económicos de aprender una LA electiva? Como para los estudiantes, para sociedad ¿cuáles crees tú que son los beneficios económicos?

E2: Estaba pensando como relacionarlo bien, pero por ejemplo a mí se me puede ocurrir uno, que si yo aprendo francés, me pegue con el francés, voy a decir francés no más, sí, me pegué con el francés y me gusta el idioma, y quiero estudiar algo, una carrera, o quiero trabajar en algo, pero no quiero trabajar en Chile, ya tengo de conocimiento, un ejemplo, el inglés, que ya, tenemos el inglés pero también tengo el francés, ya no estoy tan limitado en donde me quiero ir al extranjero para trabajar económicamente hablando, porque me iría mejor allá que acá, tengo las puertas más fáciles, abiertas, de mejor forma para entrar a otros países, Francia, Cataluña que sabe francés, entonces es un, uno abre el conocimiento, abre como el, se le abren las puertas ¿se entiende? Porque llegar sin saber nada es mucho más difícil, se puede, yo he conocido gente que llega sin saber nada de inglés a Inglaterra, y después termina hablando fluido, porque ahí el contexto es el que te enseña más rápido, pero eso puedo centrarme de temas económicos, no se me ocurre muy bien qué otra cosa, por un minuto se me pasó la idea de, no sé, la gente cuando quiere hacer emprendimiento, económicamente es el tema de ser traductores, hay gente que, tal vez quiere hacer un local con una cultura de

otro idioma y quiere involucrarla en su tienda, un ejemplo, ahora está todo lo que es coreano, japonés, mi hermana chica que está aprendiendo coreano.

T: las nuevas generaciones están más abiertas como a los idiomas asiáticos he notado.

E2: Totalmente, es que mi hermana todo lo que le interesa son temas asiáticos, ya no escucha música en inglés, escucha música en coreano y tiene doce años, y ahora le interesó, anda con el bichito de que quiere aprender coreano y está aprendiendo, es disciplinada entonces, es chica pero es disciplinada y le gusta y tiene tiempo, entonces ahora está en eso, está haciendo escritura, a mí me pasó con el inglés, todo lo que yo quiero está relacionado con el idioma del inglés, menos mal me lo pasaron en el colegio, pero lo sigo fortaleciendo, ahora en vacaciones, y todos los días.

T: Claro, entonces ahora pasemos a los obstáculos igual que la pregunta anterior, beneficios/obstáculos ¿cuáles son los obstáculos económicos de aprender una LA de manera electiva en el colegio por ejemplo? ¿qué obstáculos enfrentaría un colegio que quisiera no sé, expandir su oferta de idiomas?

E2: De nuevo profe, es que se me cortó el audio, por eso estaba así concentrado.

T: ok, te lo repito...

E2: ¿los obstáculos para un colegio que quiere expandir su idioma, su red de idiomas?

T: ¿cuáles son los obstáculos económicos de aprender una LA de manera electiva? Yo te pongo como ejemplo el colegio, pero también puede pensar como de manera individual, etc.

E2: Salas, salas, libros, sueldo de profesor, porque si hablamos de libros, algo que sea por ejemplo, relacionado al estado, no llegaría a ser diez libros relacionados al italiano, francés, mapudungún, no, no es así, son cientos de libros, eso es un recurso económico, que por si acaso, muchos libros se pierden, ahora todo podríamos hacerlo digital, pero yo creo que para allá vamos, para hacer todo digital. Por ejemplo, el colegio tiene muchos computadores, pero ya, sí, yo diría que principalmente salas, no todos los colegios tienen espacios, no todos son el nido de águilas, no todos son el Akros, son colegios, el Lenka es grande, pero le faltarían salas, o sea si uno quiere implementar un nuevo idioma, que sería fantástico no se podría por la capacidad también por, como decía yo, hay que, es otro sueldo, es otro profesor, otro departamento porque creo que los profesores no es como que hay un profesor nuevo y si inventa todo, hay departamento detrás, entonces no es un sueldo, son varios más y no estamos hablando de un colegio, porque sería solamente en un colegio, serían varios colegios más, si bien hay colegios particulares que yo sé que tienen su idioma electivo, no me acuerdo de uno que me contaba mi papá, que ellos estudian francés, hay otro en los que se enseñan dos idiomas, por ejemplo, esos como ya dependiendo, cuando los colegios tienen sus propios recursos, pero si hablamos de un colegio que depende del estado, ahí todo el tema cambia.

T: Claro, es como un tema de recursos del colegio ¿cierto?

E2: Sí, totalmente, y de que podrían haber forma de que, le llamara la atención a los alumnos para que les incitarlos a que aprendan en un idioma sí se puede, yo encuentro que ahí se

puede, por ejemplo en la misma clase de inglés, no sé, relacionar ya el idioma inglés como uno tiene esto de los sustantivos, los adjetivos, las estructuras de las oraciones, no sé, hacerlas, busquen un idioma que más les guste y hacer esta misma oraciones que hicieron en español en inglés, y hacerla en ese otro idioma o no sé, como ese tipo de cosas, los colores, que son esas cosas que nos enseñan de niño chico, sería como hacer una alianza de idiomas para que por lo menos le llamen más la atención, una situación imaginaria pero...

T: como que a través de inglés se abre la puerta para la motivación de estudiar otros idiomas, como complementario porque obviamente a no todos los chicos y chicas les gusta aprender inglés por obligación, o sea por algo hay bajos resultados en todo.

E2: Y lo otro también, es que uno se da cuenta de cosas cuando ya es grande, cuando chico para mí era como yo en lenguaje, en lenguaje me iba mal, no entendía eso de los sustantivos, decía qué es un sustantivo, qué es un adjetivo, no entiendo nada, pero en inglés se me hacía fácil y yo no entendía por qué, me iba bien en inglés, pero no entendía lenguaje y después ahora que soy más grande entendí, me fue bien en lenguaje comprendí, fue como todo este tiempo, y he aplicado lo mismo, el adjetivo en inglés no, va antes, no va después o como, ese tipo de cosas, y me empecé a dar cuenta de la estructuras y es como una vez tú ya cambiaste a otro idioma, tú ya aprendiste a manejar el orden de las oraciones y otro idioma va a tener lo mismo, va a ocupar esos mismos, esas misma partes, pero en otro orden o diferentes ordenes, van a cambiar las letras, palabras ahí ya es cuando uno empieza a ver, y uno se da cuenta entonces que nos es tan complicado, o sea si yo quiero aprender italiano, primero voy a aprenderme los sustantivos más comunes, los pronombres, il bambino, cosas así, eso fue algo que se me abrió la mente ya de grande.

T: Claro ahí te empiezas a dar cuenta que en realidad estás hablando de lo mismo todo el rato. Ok, ahora pasemos a la última sección, que tiene que ver con las generaciones futuras, como todas estas preguntas que te voy a hacer trata de pensarlas en aquellos y aquellas estudiantes que vienen chiquititos, no sé...

E2: puedo enfocarme en mi hermana, así que lo puede hacer.

T: por ejemplo, puedes pensar en tu hermana y en los factores que, de las preguntas que yo te voy a hacer. Pensando en las futuras generaciones ¿qué falta en el colegio para que se enseñe una LA electiva? Que es algo que ya me mencionaste pero que podemos volver a revisar.

E2: sí, bueno lo que ya había dicho antes, lo del espacio, un nuevo plan de organización, tal vez podrían hacer incluso un reajuste, por ejemplo, hacer electiva otra asignatura tal vez por el idioma, esa no es una mala acción tampoco por ejemplo no todos los alumnos están interesados en arte o música, y les gustaría tener otro electivo, o algo así, o tal vez, yo sé que tienen tecnología, porque el inglés u otro idioma que puede ser, es que inglés ya lo tenemos, el otro idioma también va a ser un, algo importante, algo que no es como llegar y evaluar rápido, no, es algo importante, por ejemplo yo sé que les pasan tecnología, podrían hacer un electivo entre tecnología y otro, entonces ahí no habría tanto problema para las salas, se podría encontrar la forma de arreglar eso o de estas salas grandes, dividir las, ahí habría que

como una forma pero no crea que sea tan imposible si por lo menos se parte por reajustando lo que ya está. Porque si, a veces uno se asegura mucho en los colegios como ya esto está funcionando bien así, no nos movamos, dejemos que siga así, funcionando, pero si nunca haces un cambio, no vas a saber si el cambio que vas a hacer va a ser para mejor o para mal, si está bien si el cambio que hiciste era para mal, vuelves atrás y vuelves a pensar en otro plan y si vuelve a fallar no importa, y vuelves a como, yo lo veo así por lo menos, eso, eso sería como mi solución que me ocurre a mí, ahora, rápido, poco sustentable pero...

T: No sé jajja, no puedo influenciar tus preguntas, las respuestas. Ok, siguiente pregunta ¿de qué manera crees tú que aprender otro idioma rompe los prejuicios culturales?

E2: Ya, tengo dos respuestas. Uno puede ser, por la dificultad del idioma, cuando uno se enfrenta, no sé, escritura árabe, no sé, ese tipo de cosas, el coreano o el japonés o cualquier otro idioma que uno encuentre difícil, uno empieza a decir wow cómo lo hacen, obviamente nacieron con ese idioma, pero igual, la habilidad sigue teniéndola en la cabeza, transformar todo eso a, a eso, y ahí yo creo que ocurre un quiebre entre uno, así como wow, uno se sorprende, especialmente si conoce a alguien que tiene ese idioma nativo y además sabe otro, ahí uno empieza como a quitarse unos prejuicios de que no, su idioma es básico, y después uno lo conoce en verdad y es como no es para nada básico, no tiene sustantivos, cómo hablan, no sé, por ejemplo lo que pasaba en el inglés que de repente tú no sabías si estabas hablando de un he o de un she, cuando dices they, porque no tiene, no es ellas, ellos, ellos, es they, entonces esa es como mi primera respuesta. La segunda, es porque no cuando tal vez tiene un prejuicio sobre no sé, sobre, voy a, no sé, una persona que hable inglés nativo y tiene un prejuicio por, con un colombiano, no sé, porque a veces encierran a todos como en español, pero dice ya los colombianos que dicen que, tal vez dicen que son mejores los mexicanos, quizás algo así y van al idioma en sí y escucharlo y se dan cuenta que tal vez el idioma los guía a una cultura y la cultura es muy diferente a la que ellos pensaban que era, porque por ejemplo, yo sé que hay mucho prejuicios de que dicen que los colombianos son tanto, los mexicanos son tanto, los chilenos son lanzas profesionales mundiales internacionales, porque tienen esa visión, hay prejuicios en todos lados, en todos los países, pero cuando a veces uno parte por la pequeña iniciativa de que ya, voy a ver su idioma, el idioma de este país así que uno después pasa a la cultura, como habíamos hablado antes, que uno, puede ser como un pie, una superficie de algo que nos puede llevar a algo mucho más profundo y encuentro que ahí es cuando uno puede tener estos quiebres de pensamiento, de lo que pensaba antes, de lo que piensan ahora.

T: cómo que te vuelves más empático

E2: Sí, puede ser eso, dependiendo de la relación que tengas con la cultura, puede ser que vuelvas más empático, por la historia que tienen detrás, puede ser que lo mismo que pensaste que todo el tiempo estaba mal, encasillado solamente por un grupo de personas, por ejemplo si el narcotraficante, este es un país de narcotraficantes y solamente piensas en eso y así lo tienen tachado, de repente dices mira sabes que quiero aprender español, oh mira encontré un tutorial en youtube ¿esta persona de qué país es? Ah es colombiano, ya bueno lo voy a ver no más quiero aprender el idioma o mira esta hablando de su cultura o mira esta hablando de

esta festividad, qué linda esta festividad, aah a ver voy a investigar más y así, así y así, investigando uno va aprendiendo, y uno se da cuenta que al final habían muchos prejuicios sobre, habían muchos prejuicios tapando lo que realmente es bueno o lindo de cierto país o cultura, espero que se entienda es que me enredo tanto a veces, profe, lo lamento tanto.

T: noo, está bien, está bien, pasemos a la última pregunta, finalmente y según tu opinión ¿qué oportunidades educativas se generan cuando los y las estudiantes elijen que LA aprender?

E2: ¿qué oportunidades?

T: ¿qué oportunidades educativas?

E2: mmm, educativas, ahí se me complica la pregunta, educativas, al tiro pienso en el colegio y la universidad y es como, está todo tan limitado con en un idioma electivo, entonces como que me cuesta pensarlo así, porque si hablamos de una oportunidad educacional, obviamente está el hecho de aprender todo un nuevo idioma que tienes por delante y que si obviamente, si el interés es profundo, va a conllevar también a aprender una cultura distinta, como ampliar un, ampliar tus conocimientos, tu horizonte y como hablamos previamente, los prejuicios, por ejemplo hay mucho prejuicio también sobre los mapuches actualmente y yo que aplicaría lo mismo que hablamos ahora, a expandir como un conocimiento, como el pensamiento que uno tiene sobre cierta cultura o sobre cierto idioma ¿entiende? Porque muchos dicen no, pa qué voy a aprender mapuche si no me interesa, pero no falta la persona que sí le interesa y que dice oye pero por qué si se está perdiendo este idioma, porque se está perdiendo esta cultura y a ver, voy a aprender más, ahí yo creo que va como, que con un electivo de idioma, uno podría ampliar sus conocimientos y lo mejor sería que saliera de la forma que uno le gustaría o de la forma en que uno mejor prefiriera.

T: ok, entiendo hacia donde vas, tú hablas como de los beneficios ¿cierto? Individuales ¿cierto? De las oportunidades educativas individuales y si te pones a pensar en las oportunidades educativas más colectivas qué podrías decir sobre ese fenómeno, usa tu imaginación, imagínate que el colegio tiene toda la voluntad y tiempo para hacerlo

E2: oportunidad de trabajo, y hasta de creatividad, porque sí, o sea si tuviéramos, si yo supiera dos idiomas o como le dije antes, sería como ya, voy a estudiar esto, pero sabes no quiero estudiar acá, voy a estudiar allá, voy a este otro país a estudiar esto, porque es mejor, la calidad es mejor o tal vez es barato, es más barato, muchas veces pasa que acá es mucha más cara la educación que en otros lados y si lo hablamos colectivamente yo creo que sería algo así, como lo intereses aumentan, porque, por un ejemplo muy básico, cuando te enseñan inglés en el colegio, mucha gente no le gusta inglés o le va mal en la clase de inglés, pero aún así son las mismas personas que cuando publican algo, lo publican en inglés, entonces hay un interés de por medio, que independiente que si te va mal, te va bien, o si le digas al profesor que no me gusta su asignatura, el interés va a estar igual, se te inculcó un interés ya, entonces que pasa, que aprendís francés, en francés, me voy a lucir en francés, y después dices no, sabes que me quiero vestir como los franceses que moda hay en Francia, todos ya vistiéndose, los influencers norteamericanas ahora, y que las mechitas del pelo, es todo es una cultura, y no una cultura cuando digo así como la cueca, el vestido de cueca, no, es la

cultura actual, lo que se vive ahora, especialmente en nuestra generación, que viene, y la que viene ahora, mi hermana como te digo, está full coreano, full ahora, que le gusta bailar los videos de las, de grupos coreanos, baila bien, ya está interesada en el idioma y aprende de la cultura que hay allá, de las exigencias que hay allá, de las diferencias, entonces es eso, una, los intereses crecen así de una.

T: claro, podríamos generar estudiantes que fuesen más como integrales ¿cierto?

E2: sí, totalmente, yo digo, me fui al lado también de la creatividad, de que dije que la creatividad de uno crece demasiado, demasiado porque ya no buscas información de este idioma solamente en este idioma, la buscas en otros idiomas, en nuevas páginas en internet y ahora lo estoy relacionando con la, con el internet, con las redes de comunicación que hay, conocer personas, entrevistas de trabajo, y es una habilidad nueva, es una habilidad, o sea mientras más habilidades uno tiene más se consideran para un trabajo ¿se entiende? Yo quiero ser actor, a mí me piden habilidades y yo antes era como actuar, no sé qué habilidad más, y ahora empecé a adquirir nuevas habilidades, ahora puedo incluir tal vez mi inglés a mis habilidades, como inglés intermedio, como un conocimiento que sirva, estoy aprendiendo clases de piano porque también quiero incluir el lado de la música, en mi resumé ¿entiendes? Entonces, es eso, son todas habilidades, y mientras más habilidades uno tiene, uno es más integral, y te puedes involucrar en medio de la sociedad y más oportunidades tienes y para eso hay que ser creativo y saber adquirir una habilidad nueva.

### Entrevista 03

En esta entrevista participa una estudiante de 4to medio (E3). La entrevistadora aparece como T.

T: Me gustaría saber cuál es tu opinión en general sobre aprender inglés en el colegio, qué opinas sobre eso.

E3: en el contexto actual sobre el mundo, creo que aprender inglés es una base súper importante para poder, no sólo trabajar, es que cuando uno trabaja para alguna empresa siempre eso va a tener conexiones hacia afuera y uno debería poder estar capacitado, de estar preparado para todo lo que uno enfrente cuando uno vaya a trabajar, entonces siento que eso podría abrir muchas puertas en lo laboral, en lo social, porque uno también puede tener como esto, toda la globalización, está todo conectado podemos conocer gente también y como el idioma, como que, no es el idioma que más se habla, pero sí es el idioma que más se conoce o que como que al tiro uno dice ah ya, habla inglés, puedo hacer esto, y eso opino, como que debería, yo creo que debería algo que debería tomarse como más en serio, porque siento que es como que oh me toca inglés y como que a casi nadie le gusta, o como que sólo alguien a los que saben como de chicos que han sabido toda su vida, ellos no más pueden como disfrutarlo y aprender porque hay, en mi caso, muchos de mis compañeros siempre se quedaban atrás y como el, los niveles seguían aumentando y ellos se quedaban atrás y nunca nadie como que les dijo “haz esto para que puedas intentar nivelarte” siempre quedan atrás esa gente y ellos no pueden aprender y en eso queda, ya que nunca aprenden o muy tarde, cuando ya son muy grandes, entonces no pueden tampoco como aprovechar lo de la universidad como para leer papers o cosas así.

T: Claro, y en tu caso personal ¿disfrutaste aprender inglés en el colegio? ¿qué cosas reconoces que son como útiles o que a ti te gustaron de cómo te enseñaron durante como toda tu vida escolar?

E3: a mí me sirvió, a mí me gustó, en verdad me gusta porque, en verdad como que, lo que más me gustaba era cuando tocaban las unidades, no cuando teníamos que aprender como esto de cómo escribir y cosas así porque igual no me gusta tanto lo básico, pero igual uno tenía que aprender, pero me gustaba cuando teníamos que aplicar los conocimientos en las otras unidades por ejemplo me acuerdo cuando tenía que hacer las siete artes, después yo tuve una unidad de globalización, nos ayudó aprender mucho como del contexto actual y cómo estaba conectado el mundo, porque uno sabe, pero igual uno no sabe a fondo, como conocer las otras culturas y me tocó también una unidad del cuidado del medio ambiente y en esa unidad yo estaba, estaba en mi salsa, pero todo esto era en inglés entonces igual era como que me daba más vocabulario y todo eso te ayuda mucho para el futuro, como tener no sé como cultura por decirlo así, poder entablar cualquier conversación con otra persona.

T: Entiendo, y hablando de cultura en tus años aprendiendo inglés en el colegio ¿qué cosas has podido aprender sobre los países donde se habla inglés? ¿qué características recuerdas o no recuerdas? No sé

E3: más que nada como lo típico, así como las fiestas o las comidas, puede ser las religiones quizás en algunos países también las mismas dificultades que trae la, esta misma cultura y el cruce de ellas y no sé, problemas básicos que cada país tiene en su misma cultura, eso.

T: ¿tú reconoces que es como enfocado en países que hablan inglés o enfocado más en general?

E3: igual depende, pero casi siempre, o sea, yo, según yo, como que era como más enfocado en, no sé, por ejemplo, casi como todo lo que adoptamos nosotros viene de Estados Unidos, entonces casi todo era como enfocado de allá, pero siempre había otra cosa que venía como de México o después, y ese como que no hay no es tampoco de inglés, pero también tenía, tiene cultura de, y puede tomarse de ahí o venía como de los países que eran como más de Asia, pero ahí venía como otras cosas, como más los problemas, que tenían, como el no poder comunicarse con, cuando querían no sé cruzar la frontera y cosas así, pero más que nada como centralizado.

T: centralizado en...

E3: en Estados Unidos

T: Ok, bueno, dejando un poquito de lado ahora como específicamente inglés como idioma, pasemos a pensar en el resto de los idiomas ¿por qué crees tú que no se enseñan otros idiomas en el colegio ¿por qué es inglés y por qué no otro? U otros, en plural.

E3: la verdad, yo siento que como, como el idioma que te va ayudar más, siento que es como más probable que uno encuentre una persona que hable inglés, a una persona que hable mapudungún, entonces igual dentro de todo como que le dan prioridad a eso, pero también como que dejan atrás las otras, los otros idiomas porque literalmente después como que siento que todo el mundo va hablar inglés y se va a perder la cultura en todos los idiomas, porque ese es como el idioma que más se habla, y está como no sé, ahí para que todos aprendan y como que nadie en verdad, yo nunca me cuestioné cuando era chica, como ya me lo enseñan no más y después como de más grande a una le dicen ya, te enseñamos porque por esto, y por esto, y por lo otro, pero después como que nunca a una le dicen por qué no te enseñan los demás, es como ya quédate con eso no más, como algo, igual es algo como accesible, que uno pueda llegar, a la vez, que también te va a servir, entonces to igual siento como que está equilibrado, igual va a ayudar a la gente.

T: y ¿cuáles crees tú que son los beneficios para la sociedad de aprender un idioma adicional de manera electiva? Por ejemplo, esta es una situación hipotética, no es algo que hayamos aprendido en el colegio, suponte que en el Lenka en vez de tener inglés obligatorio, pudieses elegir un idioma entre no sé, inglés, portugués y lengua de señas, ya, suponte que hubiese esa opción ¿cuáles crees tú que serían los beneficios para la sociedad de tener esa opción?

E3: uno de los beneficios sería mucho la inclusión, como que podríamos, cada persona podría no sé, si estamos en un grupo de amigos y se acerca una persona extranjera podría haber una, más una alta probabilidad de que podamos entenderle y ayudarle porque se acercó a nosotros a que digamos, ah no , no sé, como ya ahí queda todo, pero podría ser como para la sociedad

como ayudarnos entre sí también por si llegamos a necesitarlo, poder llegar a más cosas, no sé por ejemplo igual, hay gente muy inteligente que crea papers, pero están en su idioma y cuando alguien los traduce siempre va a perder como esa magia por decirlo así, no es lo mismo leer a alguien traducido que desde su lengua materna, entonces también es como un plus supongo, y eso supongo.

T: ok, y en ese mismo escenario que te planteaba ¿cuáles crees que son los obstáculos de aprender un idioma adicional de manera electiva? En el colegio, me refiero

E3: más que nada yo creo que si está así, no sé, pueden ser los recursos de eso, porque generalmente la carga académica en sí ya que bueno, el ministerio da unas horas extras, como que siempre tiene, o sea es lo que tengo claro yo, no sé no tengo idea, usted sabe, pero igual lo que yo sé es como que da como unas ciertas horas que tienen que ser como de cada materia y tiene unas horas extras para que uno, se supone que es como para hacer talleres, pero casi todos los colegios utilizan esas horas como no obligatorias para matemáticas y lenguaje, entonces como que podrían cambiarle como ese enfoque de que sea, que le pongan solo matemáticas y lenguaje porque eso no es todo lo que uno tiene que aprender en la vida, sino como que también podría tener un, talleres, como de lenguaje o simplemente como para distraerse porque igual es muchas horas dentro de la sala aprendiendo no sé, lenguaje, pero siento más que nada como el enfoque de los recursos es como el obstáculo porque yo creo que los recursos están, pero más que nada es como, depende más que nada que del estado y de los mismo colegios porque si todos los colegio, si hay un colegio que cambia ya, le saca de las horas obligatorias de lenguaje y matemáticas, por un taller que sea optativo de una lengua, igual dentro, la comparación con los otros colegios, puede quedar un poco atrás porque no va a tener las mismas horas de matemáticas, no sé, y después cómo es este sistema, está enfocado en la PTU, después puede que quede en desventaja la misma persona por no haber recibido tantas horas de matemáticas como las hizo otra persona en otro colegio, pero va a estar como más, va a tener como conocimientos más diversos y puede que tenga otro idioma, pero eso no o va a ver la PTU, entonces todo eso tiene como un fin supongo, pero el enfoque es el que está mal, según yo.

T: Ok, entiendo, pasando más como al tema económico por ejemplo ¿cuáles son los beneficios económicos, que pueden ser individuales o colectivos, de aprender un idioma adicional electivo? ¿cuáles crees tú que serían?

E3: Yo creo que muchos porque ya si, uno, punto uno, pueden ponerlo en el currículum ya se ve bonito, y obviamente, si te dicen ya hay una persona que habla inglés, que habla en mandarín y hay otra persona que habla sólo español, y tienen las mismas características, yo si soy jefa, contrato a la que tiene tres idiomas entonces y eso también, si uno lo pone en los compañeros de trabajo, si alguien habla solo inglés y yo hablo tres idiomas igual como que me da una plusvalía para poder hacer otras cosas, hacer otro negocios y a otras reuniones más que nada por mis capacidades, entonces eso más, igual, yo creo que al fin y al cabo como que me va a dar más como, no sé, puestos, por decirlo así, más rangos, y me van a pagar más entonces al fin y al cabo es como que se transforma, uno es como una inversión, uno paga para aprenderlo, generalmente y después se le devuelve porque, ya después todo es ganancia.

T: imagínate si no tuvieras que pagar y el colegio te ayudara. Ya tú hablaste hace, bueno, en la pregunta anterior, tú hablaste de obstáculos económicos, ya, porque la pregunta que viene se trata de esto, hablaste de obstáculos económicos que, pero dijiste que los recursos están, como que el enfoque está erróneo, si tuvieras que concentrarte solamente como en los obstáculos económicos del colegio para poder implementar o para poder aprender una lengua adicional electiva, según tú. Obstáculos económicos.

E3: puede ser que no sé, un obstáculo económico, puede ser que no le alcance para un profesor de otro, de segunda lengua electiva, es que pueden haber otros factores también, más que económicos, pero siento que eso puede ser no más y no sé, igual yo creo que si le dice a la corporación “hola, quiero hacer este proyecto” y yo creo que va a decir que no, que algo más importante no sé, es poner un taller de matemáticas o poner, no sé, alcohol gel ahora en este mismo momento entonces como que todo siempre va a tomar prioridad antes de lo otro, así que nada que hacer.

T: por ahora jajaja ok, o sea, por lo que yo entiendo entonces más que obstáculos económicos en realidad ves como que la administración de los recursos es como lo complejo ¿cierto?

E3: sí, porque en verdad si yo también lo veo así igual siento que no sé, si yo fuera la administradora de los recursos diría ya si es más importante no sé, que tengan confort en el baño, porque es como calidad de vida por decirlo así, claro, es fome ir al baño y no tener confort.

T: así es, es indigno, ok, entiendo entonces tu punto. Vamos a pasar a la última sección de las preguntas y estas preguntas, quiero que las respuestas pienses en el contexto de las futuras generaciones, tú ¿qué crees que falta en el colegio para que se enseñe una lengua adicional electiva?

E3: cambiar todo el sistema jajajaja porque si uno cambia como uno entra a la universidad, puede cambiar los recursos que están destinados para allá, para mí es todo, si uno cambia la PSU o la PTU como se llama ahora, uno va a tener más recursos para enfocarse en otras cosas y no solamente en matemáticas y lenguaje y podría no sé, tener más horas de arte, podríamos tener más materiales como para que nos entreguen de los mismo, para recrear la mente en otra cosa también, porque no sólo la gente se dedica a ingeniería o no sé, hay gente que de verdad le gusta no sé otras artes, como la música, artes en sí y no sé si quiere ser bailarina, hacen otras cosas que no están apreciadas por la sociedad, como que debería cambiar todo para que uno pueda estar como, tomar otros enfoques también y que uno tuviera una educación más diversa en todos los sentidos.

T: entiendo y ¿de qué manera crees tú que aprender otro idioma rompe los prejuicios culturales?

E3: es que no sé, por ejemplo, como que siento que las culturas en sí tienen como ah, esta persona, es como, viene de allá, cómo va a hablar esto y como no sé uno mismo si uno se interesa y aprende todo es como que va a ser la persona más bacán del universo y va a ser como se retracten de todo lo malo que piensen, no sé, por nuestro caso, ser latina, es como

no vai a tener oportunidad porque eris latina pero y eso más que nada es porque tienen otro pensamiento de que nuestro países son como pobres, pero siento que aprender otro idioma rompe con esas cosas porque uno puede hacer distintas cosas y llegar muy lejos.

T: entiendo, finalmente, y en según tu opinión qué oportunidades educativas, por ejemplo, más allá de aprender cómo hablar otro idioma, porque eso ya lo hemos conversado, sino como oportunidades educativas como transversales, ya como en el colegio, experiencia educativa ¿qué oportunidades educativas se generan crees tú cuando los estudiantes eligen qué idioma adicional aprender?

E3: Interés, yo creo eso es lo más importante, porque si uno va a las clases desmotivado no quiere hacerlo, simplemente no lo va a hacer y si uno tiene que aprender por la nota, yo sé que la gente lo va a hacer, pero en fin, no va a disfrutar, no va a disfrutar como aprender eso y como realmente apreciar qué herramientas está tomando para el resto de su vida, eso pienso.

## Entrevista 04

En esta entrevista participa una estudiante de 8° básico (E1). La entrevistadora aparece como T.

T: de lo primero que vamos a hablar es sobre el inglés porque esa es, porque ese es el idioma que ustedes aprenden por obligación en el colegio, entonces primero que todo me gustaría saber ¿qué opinas sobre aprender inglés en el colegio?

E1: creo que está muy bien aprender en el colegio inglés, porque es un idioma base en todos los países y es mucho más fácil comunicarse en todo el mundo con el inglés que con cualquier otro idioma, mucho más internacional.

T: Ok, o sea a ti te parece importante porque es como un idioma universal ¿cierto? Entiendo ¿y de los años que tú llevas aprendiendo inglés en el colegio qué has podido aprender sobre los países donde se habla inglés?

E1: La verdad no mucho, así como de cómo son, tal vez sí un poco de modismos y eso. Esas cosas como que no siempre ocupan lo que aprendemos al pie de la letra, sino que tiene varios modismos y eso igual se me ha complicado, pero de a poco lo voy aprendiendo.

T: Claro, tú me hablas de modismos, de formas de hablar que a veces son únicas de los países, pero, entonces tú me dices que ¿no has aprendido mucho sobre como las tradiciones, el arte, la historia de estos países donde hablan inglés?

E1: No, no he aprendido tanto de eso aunque me gustaría la verdad.

T: ¿y qué aspectos del inglés son los que tú más podrías reconocer como que has aprendido más sobre el inglés? Si no tiene que ver con lo cultural de los países ¿qué es lo primero que se te viene a la mente cuando dices “esto es lo que he aprendido del inglés?”

E1: No sé ¿saludos? Tal vez como colores y cosas como palabras específicas que pueden ser, tal vez no me comunicaría perfectamente, pero puedo decir palabras al azar, pero se van a entender igualmente, como podría comunicarme básicamente con alguien en inglés.

T: Ok, entiendo. Ya, que, vamos a pasar entonces a, estábamos hablando del inglés, entonces ahora vamos a pasar a conversar sobre otros idiomas que no son inglés ¿ya? La primera pregunta es ¿por qué crees que no se enseñan otros idiomas en el colegio?

E1: porque tal vez como dije, no son tan universales como el inglés y se ocupan en lugares mucho más reducidos y específicamente, nosotros que aprendemos español de siempre, ya sabemos español como para aprenderlo, que igual es un idioma bastante grande, a diferencia del inglés que no lo sabemos y es un idioma mucho más grande incluso.

T: Ok, ya, pensando entonces estos idiomas adicionales y pensando en la posibilidad que los estudiantes y las estudiantes pudiesen elegir el idioma ¿ya? Porque ahora tú aprendes inglés, pero de manera obligatoria, y eso trae en los estudiantes a veces como resistencia a aprender

inglés ¿cierto? Porque es obligatorio, y es como qué lata estar aprendiendo algo que es obligatorio. Pensando en la posibilidad de poder elegir el idioma dentro de una lista ¿cuáles crees tú que son los beneficios para la sociedad, más que individual, me interesa como qué beneficios para las comunidades, para la sociedad en general, existen cuando los estudiantes aprender una LA de manera voluntaria, de manera electiva?

E1: Creo que cuando uno aprende un lenguaje así como voluntariamente, uno aprende mucho de ese idioma no sólo de las palabras sino que cuando tú lo aprendes es por gusto y terminas investigando más allá de lo que es el idioma, sino de la cultura atrás de eso y puedes tener mucho más conocimiento, y eso igual ayuda a la sociedad en el sentido que seríamos mucho más cultos.

T: Ok, pensando ahora en los obstáculos, más que en los beneficios ¿cuáles son los obstáculos de aprender una LA electiva en el colegio?

E1: Primero que nada, no sería tan fácil porque habría variadas lenguas con variadas personas que quieran aprender distintas cosas así que sería un poco más difícil organizar los horarios y tal vez no todas esas lenguas serían tan universales como el inglés.

T: Ok, pasemos ahora a como el lado económico, como los beneficios económicos, los obstáculos económicos ¿cuáles son los beneficios económicos de aprender una LA electiva? Beneficios, pueden ser individuales, o beneficios colectivos como del grupo, de la sociedad ¿cuáles crees tú que son esos beneficios de aprender una LA de manera electiva?

E1: nos podemos comunicar, un beneficio sería poder comunicarnos con mucha gente nueva, que nos traerá mucho más conocimiento. Personalmente, puedes expandir tus gustos, porque puede que te guste mucho un país con esa lengua entonces tú puedes llegar a ese país y hablar esa lengua. También económicamente en muchos trabajos te puede ayudar saber más de una lengua y te puede llegar a dar ascensos o mejor estabilidad económica, o incluso para cambiarse de país y a un país que no sé, que a ti te guste mucho más, aunque para ti sea mucho más fácil económicamente estar ahí, te ayudaría mucho más saber una lengua que a ti te gusta.

T: Ok, y ¿cuáles serían los obstáculos económicos de aprender una LA electiva en el colegio?

E1: obstáculos podría ser, que ya he dicho varias veces, que puede que esa lengua no sea tan universal y que tú te quieras ir a ese país, no puedas como unirte bien a ese país, ya sea porque es muy cerrado o etc. O que esa lengua no te sirva para el trabajo que tú quieres, podría ser eso económicamente.

T: Ok, pero si pensamos por ejemplo en lo que necesita el colegio económicamente para poder implementar la elección de un idioma a aprender ¿qué obstáculos tendría el colegio económicamente para poder hacer eso?

E1: Conseguir los profesores que hablen distintos idiomas también va a ser complicado, porque claramente van a haber idiomas que son mucho más escasos que otros y va a conllevar a tener más profesores y económicamente más dinero que tal vez no se pueda tener.

T: Ok. Vamos a pasar a la última sección que tiene que ver con lo que, cómo tú piensas en las futuras generaciones, esto es como pensando en el futuro, en lo que se puede hacer en el futuro en el colegio. Tú qué dirías sobre qué falta en el colegio para que se enseñe una LA electiva, qué le falta al colegio para poder implementar eso.

E1: Primero, los profesores, que no están, después un horario más abierto tal vez.

T: ¿Abierto en qué sentido?

E1: En el sentido en que todos los cursos tienen ocho horas de matemáticas y lenguaje, seis de historia, seis de ciencias, que tal vez no todas son cien por ciento necesarias, muchas veces agotan a los estudiantes y que se puede hacer mucho más interactivo o variado el horario permitiendo entrar a otras materias que a los estudiantes también les motive mucho más, y al final la, cómo te sientes emocionalmente aplica mucho en cómo van a estar tus notas, etc.

T: Entiendo, exactamente. Ok, pensando en las futuras generaciones y como en el aporte sociedad que cada individuo hace cuando salen del colegio, los estudiantes y las estudiantes se transforman en actores de la sociedad, ya sea a través de sus trabajos o de lo que ellos decidan hacer y pensando que el colegio te forma como persona ¿de qué manera crees tú que aprender otro idioma rompe los prejuicios culturales?

E1: primero que nada seríamos una sociedad que tiene menos prejuicios porque al aprender este idioma y tal vez un poco más de su cultura, hemos, y todo lo que pensamos de su cultura no es así, en verdad también tienen esto, que no son perfectos, que es lo que muchas veces pasa, que idealizamos los lugares que tal vez no son así de perfectos y la globalización, que todo el mundo puede ir a otras partes, uno podría conocer y traer partes de la cultura, tal vez aspectos mejores de acá o sacar aspectos buenos de acá hacia allá, [Inaudible] verdad, y eso principalmente que puedes compartir mucho más con la gente y ser menos prejuicioso, tener menos prejuicio, en especial si ahora a los niños les enseñamos que un idioma no es necesariamente una barrera entre dos personas, puedes romper muchos prejuicio que no existen.

T: ok, bueno, y finalmente y según tu opinión ¿qué oportunidades educativas se generan para el colegio, para los estudiantes, cuando los y las estudiantes eligen que LA aprender?

E1: Pueden ser los intercambios, podrían existir muchos más intercambios, en el sentido de que ahora los principales son a España, Estados Unidos, Inglaterra que son como los tres idiomas más comunes, los dos idiomas, y podríamos salir a muchas más culturas y aprender cosas distintas.

T: ¿y qué oportunidades educativas ves por ejemplo en el colegio? Como en qué podría aportar como para convivencia escolar que los y las estudiantes pudiesen elegir un idioma de manera voluntaria.

E1: se podrían encontrar muchos más gustos de estudiantes porque tal vez un estudiante descubra que le encanta un idioma y se junta con otra persona que le encanta también ese idioma y se van creando nuevas amistades y cosas que tal vez uno no pensó que podía

acercarse a una persona y terminas acercándote a personas porque tienen algo en común que antes tú no tenías con ella. Claro, se generaría un ambiente escolar mucho más como para algunos.

T: Claro, más agradable que quizás conoces a personas de otros niveles, pero que tienen un interés en común.

E1: Claro, y habría barreras que ya no estarían ahí.

## Entrevista 05

En esta entrevista participa una estudiante de 8° básico (E2). La entrevistadora aparece como T.

T: Me gustaría saber ¿qué opinas sobre aprender inglés en el colegio?

E2: A ver, lo que opino de aprender inglés en colegio es que me parece bien, es una buena rama, pero siento que podría ser más, que se le podrían dar más prioridades puesto que en el octavo que estaba pasado yo, estábamos viendo recién una, materias que yo ya tendía aprendidas como más o menos desde sexto por voluntad propia, entonces considero que se podría dar, un poquito más de énfasis a eso porque si es que se sigue así a mí parecer en cuarto medio no van la mayoría de los estudiantes a lograr fluidez en inglés y, pero si por enseñanza, por... se me fue la palabra, si fuera por la materia a mí me gusta porque siento que puede abrir bastantes oportunidades para los estudiantes.

T: Ok, entonces por lo que yo entiendo de tu respuesta es que te parece bien que se enseñe inglés, pero que te gustaría que se le pusiera más énfasis, déjame entender ¿énfasis a qué te refieres?

E2: Me refiero a que avance un poco más rápido, porque por ejemplo el año pasado estábamos viendo algo que como yo te cuento ya tenía aprendido yo, bueno en parte fue porque fui a un instituto de inglés, pero de igual manera la mayoría de mis compañeros ya por aprendizaje propio, ya sabían entonces no, casi todos se sacaban buenas notas, era fácil, entonces siento que se le podría dar un poquito más de dificultad por así decirlo.

T: Ok, entiendo. Bueno, pensando en el inglés nuevamente, en los años que tu llevas aprendiendo inglés en el colegio, solamente en el colegio, piensa en lo que has vivido en el colegio, más allá de que por lo que yo entiendo tú estuviste en un instituto, de lo que has aprendido en el colegio ¿qué has podido aprender sobre los países donde se habla inglés?

E2: de lo que he podido aprender, bueno, un poco de cultura general he aprendido, sé que por ejemplo, en Reino Unido es un gran centro turístico, o sea nos hicieron ver un video de veinte cosas propias del Reino Unido, sé que también Estados Unidos es algo, es un país muy influyente y por eso nos están principalmente enseñando inglés y la verdad es que no mucho de lo que yo recuerde, probablemente me hayan enseñado más pero yo no lo recuerdo.

T: ya, pero eso es como lo que más te quedó ¿cierto? Reino Unido, Estados Unidos, esos son como los países principales de los que te hablan.

E2: sí, existen muchos otros países, Singapur, Australia, Nueva Zelanda, India, muchos, pero esos son los que yo recuerdo que me hayan enseñado en el colegio.

T: ok, entiendo, vamos a hablar, vamos a pasar entonces, ya hablamos de inglés ¿cierto? Te parece bien que enseñemos inglés, que te gustaría que fuera un poco más difícil, como desafiante.

E2: que se avance más rápido un poco en la materia diría yo

T: y que...

E2: claro, eso era lo que quería expresar

T: ok, y tú me comentas que has aprendido algunos aspectos culturales, pero principalmente del Reino Unido y de Estados Unidos, pasemos a pensar en los otros idiomas o más bien como en el factor que no tenemos en el colegio y en muchos colegios de Chile, que tiene que ver con que uno puede elegir, cierto, a ti te llega inglés porque es obligatorio, cierto, entonces ¿por qué crees tú que no se enseñan otros idiomas en el colegio?

E2: por qué creo yo, la verdad es que porque no sería tan influyentes a los ojos de la enseñanza, yo creo que es por eso principalmente y si no, pues para no saturar a los estudiantes de tantas materias, lenguas, porque algunas personas se les da mejor lenguaje, inglés, cosas como esas y a otras no, entonces podría ser algo interesante para los estudiantes, pero mi razón principal diría que es porque no consideran tan influyentes a nivel global esos idiomas.

T: claro, tú reconoces que el inglés tiene como una característica universal ¿cierto?

E2: sí, es el idioma usado para, por si es que no sabes el idioma natal de otra persona, puedes usar el inglés que es el que la mayoría puede usar. El otro día veía una tabla que es la comparación de otros idiomas europeos y bueno, asiáticos, es el más fácil de aprender.

T: claro, bueno, por todo el tema que tú decías de la influencia de Estados Unidos, cierto, cuando te refieres a que es influyente qué áreas dirías tú que es como las que más resaltan cuando tú hablas de influyente ¿en qué es influyente?

E2: a ver, es influyente evidentemente en cultura, o sea uno tiene todas las empresas de los Estados Unidos aquí en Chile, Mc Donald's, Burger King, qué más podría ser, Apple, todas esas empresas también tiene uno muchos cines acá, de allá perdón, se ve mucho el nombre de los Estados Unidos que se sabe que es un país con poder y también se influye al llegar hasta acá porque bueno, todos hablan de que allá hay muchas cosas buenas entonces, a eso me refiero con influyente.

T: Ok, entiendo tu punto ¿cuáles crees tú que son los beneficios para la sociedad, ya, como en colectivo más que en individual, cuáles son los beneficios para la sociedad de aprender una LA de manera electiva?

E2: de aprender una lengua adicional electiva ¿a nivel estudiante o ya todo, sean ya mayores de 60 años?

T: a nivel del colegio, por ejemplo, tú vas a entrar a primero medio ¿cierto? Imagínate tú que tuvieras la posibilidad de elegir entre, no sé, tres idiomas que te ofrece el colegio, supongamos que el colegio te ofrece inglés, chino mandarín y lengua de señas, imagínate que los estudiantes pudiesen tener esa posibilidad ¿cuáles crees tú que serían los beneficios para la sociedad porque en algún momento van a salir del colegio, cierto, y van a ser un aporte y lo son, son un aporte la sociedad en general, entonces cuáles crees tú que serían los beneficios de que un estudiante pudiese elegir el idioma que quiere estudiar?

E2: A ver, primero que nada, evidentemente poder comunicarse con las personas que sean de esa lengua natal, segundo también he visto bastantes artículos científicos que afirman que el aprendizaje de un segundo idioma te hace más fácil, te da una facilidad para aprender las cosas, entonces siento que también sería un aporte, también se podrían llegar a más aspectos culturales de los hablantes en cuestión, creo que eso se engloba en mi primera afirmación, pero podríamos considerarlo como otra, y creo que esos serían los principales, obviamente podría decir muchos más, pero serían ya englobables en lo que ya he dicho.

T: ok, como a modo general esos crees tú que serían los beneficios, y ¿cuáles crees tú que serían entonces los obstáculos de poder aprender una lengua adicional electiva en el colegio?

E2: los obstáculos, primero que nada motivación, muchas personas quieren salir del colegio para poder ir a la universidad y puede que quieran estudiar acá en Chile y no les importe irse a China a estudiar, entonces les representaría para eso una carga más de lo que ayudaría, luego, otro obstáculo sería que, bueno, yo diría que también es englobable en lo que ya dije pero que se les sature con muchas materias en el colegio y mucho más no sería, porque es simplemente un aprendizaje, no hay mucho que dificulte un aprendizaje que la propia motivación.

T: Claro, cuando tú hablas por ejemplo de que se te saturen como los ramos o las asignaturas que tú tienes, yo, o sea como información adicional, te digo que cuando yo me imagino por ejemplo que en un colegio se pueda elegir el idioma, yo lo pienso como en reemplazo de inglés, ocupar las horitas de inglés pero que tú pudieras voluntariamente elegir, sí voy a estar en inglés o voluntariamente elegir voy estar en lengua de señas, por ejemplo, cachai, entonces claro, ahí no habría saturación porque en realidad tendrías la opción de elegir, qué idioma es el que finalmente ya está dentro de como las asignaturas y no sería como sobrecarga, sino que simplemente el idioma que vas a aprender no sería inglés obligatorio, sino que podría ser inglés voluntario, chino voluntario, lengua de señas voluntario, pero que tengas que escoger entre esa oferta, por ejemplo.

E2: entonces en principio no sería ninguna, no habría ningún obstáculo con saturación, obviamente seguir habiendo personas que por voluntad no lo quisieran aprender pero ya sería algo menor porque se estaría voluntariamente introduciendo, no invasivamente.

T: Claro, sería como yo me imagino ya el colegio ofrece tres idiomas y por lo menos ya tengo algo de poder de poder elegir entre esas tres, ok ¿no ves ningún otro obstáculo más?

E2: pensando rápidamente, no, eso sería lo principal que obstruiría.

T: ok, pasemos al tema económico, ya, ¿cuáles son los beneficios económicos de aprender una lengua adicional electiva? Beneficios económicos para los estudiantes en general, para sus carreras, en el futuro, a eso me refiero.

E2: eso tendría, eso incluiría, estudios ¿verdad? O eso vienen en una rama aparte

T: me refiero a los beneficios económicos de aprender una lengua adicional electiva, o sea como, las consecuencias positivas de que esa opción existiera a nivel económico.

E2: a lo que yo me refiero es si por ejemplo yo dijera que un beneficio es poder ir a estudiar a otro país de esa lengua natal, en una universidad de esa lengua natal ¿eso contaría como un beneficio o sería ya un beneficio educativo?

T: Claro, entiendo hace donde va tu pregunta, yo creo que está relacionado, por ejemplo, cuando yo decido estudiar una carrera, cierto, lo hago pensando en mi futuro y lo hago pensando también en mi futuro económico, ya, como cómo voy a sustentarme en el futuro, así que yo creo que eso igual se engloba dentro de los beneficios económicos.

E2: Entonces siendo así, obviamente lo que ya dije de poder ir a estudiar a otro país también podría ser, algo bien parecido pero que no engloba dentro lo mismo que sería emigrar a un país para trabajar si es que por ejemplo algún estudiante decidiera emprender económicamente con algún negocio podría también hacer negocios con el país en cuestión o con los países en cuestión, o con los países en cuestión que hablen ese idioma y luego también podrían, económicamente pensando sería más o menos eso, sí sería más o menos eso.

T: ok, entiendo, y ¿cuáles son los obstáculos económicos de aprender una lengua adicional electiva en el colegio?

E2: obstáculos económicos, a ver, obviamente una lengua en el colegio te la van a dar aprendizaje gratuitamente, porque estamos yendo al colegio, entonces no se podría decir que los estudiantes tuvieran que pagar para poder aprender esa lengua, entonces qué otro obstáculo económico, la verdad es que no se me ocurre ninguno, siendo sincero no se me ocurre ninguno.

T: ok, mira te doy como una idea, imagínate que tú eres director de colegio y tienes que implementar tres idiomas ¿qué obstáculos económicos para tu colegio crees que existirían? Suponiendo que tiene las características del Lenka Franulic.

E2: primero que nada, la posible falta de profesores de esa lengua, la falta de profesores de esa lengua, la falta de material de ese idioma, sería algo más, la verdad es que no soy muy ocurrente en eso, pero yo creo que sería eso

T: ok, ya, pasando a la última sección de las preguntas, las tres preguntas que siguen están enfocadas en que tú pienses en las futuras generaciones, ya, en los estudiantes y las estudiantes que vienen, que son chiquititos y que en algún momento van a tener que empezar a cuanto se llama, a aprender idiomas ¿ya? ¿qué crees tú que falta en el colegio para que se enseñe una lengua adicional electiva?

E2: a ver, primero que nada, algún tipo de motivación para aprender otra lengua que no sea el inglés, porque se nos da bastante énfasis en que el inglés es muy, abre muchos caminos, es muy poderoso, que blablablá, pero por ejemplo, en el mapudungún, qué beneficios te podría dar el mapudungún, yo la verdad es que lo mejor que se me ocurre es poder hablar con los nativos y entender su cultura, pero probablemente y muy probablemente me estoy pasando muchos beneficios de poder el mapudungún y se nos podrían enseñar, entonces primero que nada, fomentar la motivación para que se quieran aprender otros idiomas, segundo que nada, diría que empezara a aplicarlo aunque sea mínimamente, empezar a

aplicarlo, la enseñanza de esos idiomas, aunque sea muy chiquitito y para mí sería eso, creo que eso sería lo que podrían, se podría mejorar en ese aspecto.

T: ok, entiendo ¿de qué manera crees que aprender otro idioma rompe los prejuicios culturales?

E2: ¿romper los prejuicios culturales en qué sentido?

T: por ejemplo, nosotros los chilenos tenemos prejuicios culturales, tenemos ideas preconcebidas sobre la nación mapuche, por ejemplo, cierto, que lo vemos a través de los medios de comunicación a veces, y que hay acciones que se asocian a la comunidad mapuche ¿de qué manera crees tú que aprender por ejemplo, mapudungún u otro idioma podría romper esa idea como fija que tenemos los chilenos y chilenas sobre cierta comunidad por ejemplo los mapuches, o la gente que se expresa a través de la lengua de señas, no sé, portugués en Brasil, cómo son los brasileños, cierto, tenemos ciertas ideas sobre las otras personas, entonces cómo crees tú que aprender un idioma de la comunidad que sea ayuda a como resolver esos prejuicios, esas ideas que tenemos sobre las otras personas.

E2: Obviamente, se podría decir que entendiendo su mismo idioma podrías comunicarte con ellos de una manera más fácil y entender, no entenderlos literalmente en su idioma, sino que entender su situación, ver todo lo que vaya en órbita a ellos, entonces yo creo que eso podría solucionar muchos malentendidos y prejuicios del pueblo en cuestión, bueno, sería eso, sería poder interactuar más las personas de esos pueblos, un poco más la verdad.

T: Ok, entiendo, finalmente y según tu opinión, ¿qué oportunidades educativas, ya, pensemos en oportunidades educativas como, no sé, colaborar, etc. se generan cuando los y las estudiantes tienen la posibilidad de elegir una lengua adicional que aprender?

E2: ¿qué oportunidades educativas se generan?

T: cuando los estudiantes pudiesen elegir el idioma que quieren estudiar

E2: ¿esto sería pensando nacionalmente, o que ellos van a emigrar o inmigrar, etc.?

T: esto es pensando en el Lenka Franulic

E2: en el Lenka Franulic, yo digo que se podrían hacer eventos de educación, si es que todos los estudiantes empezaran a aprender esas, esas lenguas en cuestión o esos idiomas, se podrían hacer eventos con los hablantes de esas lenguas y se le podría dar más, un enfoque más dinámico a esas lenguas, entonces yo pienso que sería más entretenido si es que efectivamente empezáramos a entenderlos se abrirían las puertas a futuros eventos que bueno, no se me ocurre ahora mismo un ejemplo, pero yo pienso que podrían ser entretenidos

E2: claro, poder encontrarse como con otros, con personas con distintas motivaciones, pero al final todos queriendo aprender un segundo idioma ¿cierto?