



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Lingüística

# Teacher Training and Primary School Education: An analysis of the Ministry of Education's Curriculum Proposal and three Pedagogy Programs from different Chilean Universities

Informe final de Seminario para optar al grado de Licenciado en Lingüística y  
Literatura Inglesas

Fernanda Baez Gómez

Jesús Garrido Jara

Javiera Novoa Acevedo

Alison Sandoval Fuentes

Paola Sepúlveda Peña

María Jesús Zamora Tamayo

Profesor guía: Rosa Bahamondes Rivera

Santiago-Chile

Año

2019

Como grupo de seminario nos gustaría agradecer y reconocer a quienes nos han apoyado durante lo que ha sido este proceso, tanto a quienes participaron como parte del estudio como a quienes estuvieron dándonos ánimos desde marzo. En primer lugar, queremos agradecerle a nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, por la confianza que tuvo en nosotros como su grupo de seminario este año, por brindarnos siempre las herramientas y la orientación que nos hacía falta cuando se lo solicitamos y por estar siempre ahí para nosotros, además de expresar también nuestra gratitud por su constante preocupación y por la completa disposición que tuvo a ayudar a nuestro grupo. Al cuerpo de profesores que durante estos años nos han demostrado su admirable vocación docente, que nos han entregado respeto a través de sus enseñanzas tanto en la carrera como en ámbitos más allá de lo académico. Al conductor de BEAT que nos llevó a todos apretados a comer comida coreana a Patronato luego de una sesión intensiva de trabajo, y al restaurant Sukine por proveernos de comida deliciosa que nos brindó mucho ánimo para seguir trabajando. A la mamá de la Mery por confiarnos su casa para el lugar principal de encuentro para trabajar, y a Cody por su energía y ternura canina. A Charades por ser nuestra fuente principal de distracción cuando trabajamos en grupo, y a los CRUNCHIS de maní por ser nuestro aperitivo por excelencia.

Grupo de Seminario 2019



En esta especial ocasión, quiero partir por agradecerles a mis compañeros de seminario por lograr terminar a pesar de las dificultades que tuvimos durante todo este proceso. Por todas las risas, buenos momentos y todo el esfuerzo que pusimos. No saben lo orgullosa que estoy de nosotros y les deseo todo lo mejor en el futuro. Junto a ellos darle infinitas gracias a nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, quien fue un pilar fundamental en este trabajo. Nunca dejó de brindarnos su apoyo y sabiduría durante toda esta etapa, siempre preocupándose de nuestro bienestar y dándonos palabras de aliento, las cuales me dieron más confianza en mí misma de la que tenía. También quiero agradecerles a todos los profesores que me entregaron conocimientos más allá de la materia como tal, y a todas aquellas personas que conocí en la universidad, en especial a la Cata por ser mi principal y la mejor compañía durante estos cuatro años.

Finalmente, siempre estaré agradecida de mis papás por todo el apoyo, herramientas y conocimientos que me han dado a lo largo de toda mi vida y quienes han sido una de mis principales motivaciones en hacer todo lo que hago, estoy muy agradecida por todo lo que me han dado y porque estén conmigo al fin de este importante ciclo. Gracias a mi hermana, con quien sé que puedo contar para todo. A mi abuela quien siempre me ha brindado su apoyo y se ha preocupado por mí. A mi abuelo quien me hubiera gustado que hubiera visto este logro, pero sé que está orgulloso de mí dónde sea que esté. Y, por último, agradecerles a mis perritos por ayudar a distraerme y por subirme el ánimo durante todo este tiempo.

Fernanda Baez

No puedo iniciar este agradecimiento sin agradecer a mi mamita querida. Muchas gracias por siempre estar incondicionalmente conmigo, de no dudar mis decisiones, es más, apoyándome en todo lo que me propongo. Pero lo que más agradezco es tu amor infinito que siempre me has brindado. Todo lo que soy hoy es gracias a ti. Esto es por ti, mamita. Te amo mucho. Sin ser menos importante, muchas gracias hermana linda por siempre preocuparte por mí, siempre dándome consejos de cómo actuar y nunca perder de vista el norte. Hemos vivido bastantes problemas en nuestras vidas, pero hemos sido capaces de vencer cada una de ellas, y esta tesis es la prueba de que si podemos enfrentar lo que queramos. Y ahora que tenemos al Gabriel, tenemos muchas más razones para seguir luchando.

Agradezco infinitamente la ayuda y apoyo que nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, nos brindó a mí y a mis compañeras a lo largo de este proceso. Sin ella creo que no podríamos haber logrado mucho. Muchísimas gracias. Debo además mencionar a todxs lxs profesorxs que he tenido a lo largo del programa, en especial a mis profesoras Miss Coty Vivanco (QEPD) y a la gran Pascuala Infante, que me he enseñaron cosas que van más allá de lo que salen en los libros, me enseñaron a ser humano. También agradezco a todxs esxs personas hermosas que he conocido a lo largo de este viaje, ellos siempre me motivaron a seguir adelante, y espero que se vuelvan unos grandes exponentes de lo que deseen dedicarse en el futuro. Siempre estaré apoyándolos.

Finalmente, quisiera agradecer a todas mis compañeras de seminario con la que nos embarcamos en esta travesía. Fue bastante difícil, y desolador a ratos, pero siempre encontrábamos la manera de poder reír y calmar el ambiente. Le agradezco por todo el apoyo y entendimiento que me dieron a mi especialmente este año, que fue bastante difícil en temas de salud para mí. Fue un camino bastante lindo y no me arrepiento de haberlo hecho con un gran grupo como lo fueron ustedes. Las quiero mucho y nos vemos en el Sukine.

Jesús Garrido

Primeramente me gustaría agradecer a mis compañeres de seminario, que sin el constante esfuerzo y trabajo esto no sería lo que es; son unas personitas bellas e inteligentes, gracias por tanto, perdón por lo poco. La necesidad de agradecer a nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, es tan grande como el apoyo que me ha brindado desde que ingresé al programa; infinitas gracias por demostrar comprensión, preocupación y apoyo en aquellos momentos en los que las cosas iban cuesta arriba en muchos sentidos, jamás podré terminar de agradecer las palabras de sabiduría (que usted siempre parece tener) que me entregó. También me gustaría agradecer a las profesoras Pascuala Infante, miss Coty Vivanco (QEPD), Carmen Nabalón y Natalia Tranchino; profesoras que no sólo enseñan a través de lo académico sino que también desde lo humano, desde la vocación e incluso desde los memes.

Y por último, pero no menos importante, me gustaría agradecer a mi familia y amigos: gracias por estar ahí incluso cuando yo sentía que no existía; por tener paciencia durante los procesos que he vivido, durante los diagnósticos y decisiones; por quererme cuando yo no pude; por creer en mí cuando no sabía si debía abandonar todo o seguir luchando; por ser mi fuerza y motivación cuando las cosas estaban difíciles. A mis papás por ser mis fans incluso cuando sólo soy yo, por quererme, levantarme cuando no podía por mí misma y a animarme a seguir mis sueños; a mi papá, gracias por motivarme y creer que soy inteligente, incluso cuando no sé ni encender las luces intermitentes del auto; a mi mamá, por ser mi ejemplo a seguir y motivante a ser mejor persona cada día. A mi hermano mayor, a mi sobrina Isabella y sobrinos gatunos Sammy y Gastón por ser un rayo de sol incluso desde la distancia. A mis tíos que me han dado tanto amor (y comida) como a sus propios hijos. A mis tatas por creer en mí y estar orgullosos incluso cuando aún no he alcanzado ni la mitad de mis metas. A mi ita por cuidarme y amarme como una madre, me seguiré esforzando para que desde donde sea que estés, te sientas orgullosa de la persona que me he convertido. Y a mis amigos, a la familia que he elegido, en especial a aquellos que he conocido en estos años de universidad, me siento afortunada de tenerlos en mi vida.

Javiera Novoa

First of all, quiero agradecerle a mis compañeros de trabajo por su comprensión, por su buena onda y por su compromiso con todo lo que significó esto (todas las risas jamás serán olvidadas, hicieron que todo este proceso fuera mucho más llevadero). A nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, por su ayuda, por su paciencia, amabilidad y comprensión, además de agradecer también la constante preocupación por nosotros no solo por ser el grupo de tesis del que estaba a cargo, sino también por velar por nuestro bienestar como estudiantes, y como personas aparte del mundo académico; siempre valoraré sus consejos y regaños durante estos años de Universidad. También le agradezco enormemente a los profesores Clotilde Vivanco (QEPD), Georgios Ioannou, Carmen Nabalón y Pascuala Infante, quienes estoy segura ni se imaginan cuánta es mi gratitud por haberme orientado y apoyado cuando más falta me hizo.

Gracias a Furudate Haruichi y a Ikuhara Kunihiko por las marcas que sus creaciones dejaron en mí durante estos 5 años, y que me dieron una estabilidad inesperada en momentos difíciles.

A mi madre, que me vio decaída en tantas ocasiones y que estuvo apoyándome incondicionalmente con tecitos, comida rica, comprensión, contención y nanais: sin ella no sería nada en este momento. A mi hermana menor, por la enorme paciencia y por la confianza que siempre me tuvo en que todo esto iba a salir bien. A mis preciad@s amig@s por estar siempre ahí, por hacerme reír cuando lo necesité, por mandarme memes/videos ridículos y fotos de gatitos cuando tenía pena, por compartir hobbies conmigo y por darme la fuerza que necesitaba cuando sentía que el mundo se me venía abajo; sin su apoyo, muchas cosas hubieran sido el triple de difíciles, pero gracias a que siempre estuvieron ahí, nunca caí.

And last but not least, le dedico todo este esfuerzo, todo lo que logré y todo lo que aprendí durante estos años en la Universidad a mi papá. Durante el año en que me preparé para ingresar a esta carrera tú partiste de este mundo, y a pesar de lo mucho que dudé y sufrí, cumplí la promesa que te hice, y aquí estoy ahora. Me tomó un poco de tiempo y varias caídas, pero conseguí una de mis metas. Ahora lucharé por cumplir aún más de ellas, y todo triunfo seguiré dedicándotelo a ti, que desde donde estás me entregas la fuerza para seguir superándome y poniéndome de pie, sin importar lo difíciles que sean las circunstancias. Vamos por más. *“To the highest limit, to the furthest limit”* (Takeda Ittetsu).

Alison Sandoval

Primero y por sobre todo quiero agradecer a mis padres, quienes toda mi vida han hecho todo para darme lo mejor, brindándome apoyo y motivación para alcanzar mis metas y desarrollar mis intereses. Gracias por todo su cariño, paciencia, y comprensión, y especialmente por incentivar me desde pequeña a aprender inglés. A mi familia y a mi ita María, que siempre estuvo orgullosa de todos mis logros, sin importar lo que fuera. Sé que también estarías muy orgullosa de éste. A mis gatitos, todos los que he tenido a lo largo de los años, que me han dado alegría, paz, amor y compañía. A mis amigas, quienes siguen a mi lado hasta el día de hoy, y a todas las amiguitas que tengo a lo largo de Chile (y Perú): hace ya casi 4 años empecé la universidad y también en ese momento las conocí a ustedes. Me han traído una enorme felicidad durante este tiempo y estoy muy agradecida de todas las bonitas experiencias que hemos podido compartir. Gracias a los amigos que hice en la universidad; cuando entré tenía miedo de no poder encontrar gente con la cual crear lazos de verdad o que me hiciera sentir cómoda, pero los encontré a ustedes. Estos 4 años se pasaron volando, pero siempre tendré todos los recuerdos que me dieron. Gracias a la Polett, que desde el primer día me hizo sentir que iba a encontrar amigos cuando me di vuelta en la primera clase y pusimos unas caras de aquellas. A *los cabros* por todas las alegrías y buenos momentos. Gracias infinitas con distinción máxima a la Mery, desde que nos conocimos ambas supimos que íbamos a ser muy buenas amigas, pero jamás creí que iba a conocer a alguien como tú. Gracias por todo tu apoyo y por todo lo que me has enseñado, eres lo más lindo que me ha dado la u, y después de haber pasado tantas cosas juntas, terminamos este proceso juntas también. Gracias a la Universidad y a todos los profesores que me hicieron clases durante estos años por dar lo mejor de sí para enseñarle valores a sus alumnos y estar para ellos cuando se necesite, y por darme un ambiente de diversidad y aceptación, con gente que no se encuentra en ningún otro lugar. A las profesoras Irina Ilyukhina y Carmen Nabalón, y en especial gracias infinitas a la profesora Rosa Bahamondes, quien se esforzó durante todo el año para que este proyecto resultara de la mejor forma posible, preocupándose siempre por nuestra salud y bienestar. Admiro su constante compromiso con su trabajo y motivación para que siguiéramos adelante, y sé que no pudimos haber tenido una mejor profesora guía. Y finalmente, gracias a mis compañeros de seminario por todo su esfuerzo; este fue un proceso muy largo y difícil, pero son un grupo de personas muy lindo y comprensivo y todo salió como esperábamos. Estoy muy orgullosa de lo que logramos.

Paola Sepúlveda

Quiero agradecerle en primer lugar a nuestra profesora guía Rosa Bahamondes que fue un apoyo incondicional no solo en este proceso, si no que a lo largo de toda la carrera. A mi grupo de trabajo por todo el esfuerzo, empeño y apoyo pero por sobretodo, risas y buenos momentos que hicieron muy significativa esta experiencia. Al resto del cuerpo docente de mi querida facultad por demostrarme siempre que a pesar de ser buen profesional y alumna siempre será más importante ser mejor persona y respetar a todes con quienes me relaciono. Principalmente a la Profesora Pascuala Infante, Irina Ilyukhina y Carmen Nabalón quienes fueron de las mejores profesoras que he tenido y quienes me han incentivado a seguir el camino de la pedagogía por la mera apreciación y admiración que tengo por su trabajo y el lazo formado con les alumnes. Gracias.

A mi mamá, que si no fuera por ella no sería lo que soy ni estaría donde estoy, te dedico todos mis triunfos mamá. A mi papá por ser incondicional y por brindarme todo lo necesario para lograr mis sueños y metas sin nunca dudar de mi. A mis mejores amigas de la vida, quienes me han levantado cada vez que me he caído y quienes han crecido junto a mi apoyándome siempre. Finalmente, gracias a todes les amigues que me ha dado la universidad quienes me ayudaron de alguna u otra forma e hicieron de este proceso una tan linda experiencia, en especial a la Polett mi bias y a la Pola quien fue mi mayor apoyo dentro de estos cuatro años y sé que lo seguirá siendo en todas mis experiencias a futuro.

María Jesús Zamora

## TABLE OF CONTENTS

1. INTRODUCTION	15
2. LITERATURE REVIEW	17
2.1 Public Policy	17
2.1.1 Language Ideology	17
2.2 Language Planning and Policy	18
2.2.1 Corpus Planning	19
2.2.2 Status Planning	20
2.2.3 Acquisition Planning	21
2.2.4 Discourse Planning	21
2.3 Current Language Policy in Chile	21
2.3.1 English Opens Doors Program	22
2.3.2 English National Strategy 2014-2030	24
2.4 Theoretical basis	27
2.4.1 Second Language Acquisition Theories	27
2.4.1.1 The Behaviourist Theory	27
2.4.1.2 The Universal Grammar Theory	28
2.4.1.3 The Cognitivist Theory	29
2.4.1.4 The Sociocultural Theory	29
2.5 Adult SLA methods and approaches	30
2.5.1 The Grammar-Translation Method	30
2.5.2 Audiolingual Method	31
2.5.3 The Direct Method	32
2.5.4 Communicative Language Teaching	33
2.5.5 Total Physical Response	33
2.5.6 The Silent Way	34
2.5.7 Community Language Learning	34

2.5.8 The Natural Approach	35
2.5.9 Suggestopedia	35
2.6 Child Second Language Acquisition Considerations	36
2.6.1 Age as a factor in Second Language Acquisition	36
2.6.2 Age of Onset and Second Language Acquisition	37
2.6.3 Differences Between Language Learning in Children and Adults	39
2.6.4 Research Related to Children Second Language Acquisition	41
2.6.5 Teaching Techniques Associated with Language Learning and Children	43
3. METHODOLOGY	49
3.1 Institutions Selected for the Study	49
3.1.1 Ministry of Education	49
3.1.1.1 Document used for analysis	49
3.1.2 Universities	50
3.1.2.1 University A	50
3.1.2.2 University B	51
3.1.2.3 University C	52
3.2 Participants	53
3.3 Instruments	53
3.3.1 Interviews	54
3.4 Procedures	56
3.5 Analysis	58
4. ANALYSIS AND RESULTS	63
4.1 University A	67
4.1.1 Director of Studies	67
4.1.1.1 Theory	67
4.1.1.2 Methodology	67
4.1.1.3 Curriculum/Public Policy	68
4.1.2 Professor	68
4.1.2.1 Theory	68



4.1.2.2 Methodology	69
4.1.2.3 Curriculum/Public Policy	69
4.1.3 Student	70
4.1.3.1 Theory	70
4.1.3.2 Methodology	71
4.1.3.3 Curriculum/Public Policy	71
4.1.4 Institution Overview	72
4.2 University B	73
4.2.1 Coordinator	73
4.2.1.1 Theory	73
4.2.1.2 Methodology	74
4.2.1.3 Curriculum/Public Policy	74
4.2.2 Professor	75
4.2.2.1 Theory	75
4.2.2.2 Methodology	77
4.2.2.3 Curriculum/Public Policy	77
4.2.3 Student	77
4.2.3.1 Theory	78
4.2.3.2 Methodology	79
4.2.3.3 Curriculum/Public Policy	79
4.2.4 Institution Overview	80
4.3 University C	81
4.3.1 Coordinator 1	82
4.3.1.1 Theory	82
4.3.1.2 Methodology	83
4.3.1.3 Curriculum/Public Policy	83
4.3.2 Coordinator 2	84
4.3.2.1 Theory	84
4.3.2.2 Methodology	85
4.3.2.3 Curriculum/Public Policy	85
4.3.3 Student	86
4.3.3.1 Theory	86
4.3.3.2 Methodology	88

4.3.3.3 Curriculum/Public Policy	88
4.3.4 Institution Overview	89
4.4 National Curriculum Proposal for the First Grade of Primary Education	90
4.4.1 Theory	90
4.4.2 Methodology	91
4.4.3 Public Policy	91
4.4.4 Inconsistencies	92
4.4.5 Claims without Support	94
4.4.6 Institution Overview	95
5. DISCUSSION OF RESULTS AND CONCLUSIONS	98
5.1 Research Question 1	98
5.2 Research Question 2	99
5.3 Research Question 3	100
5.4 Research Limitations	103
5.5 Suggestions for Further Research	104
6. REFERENCES	106
7. APPENDICES	112
7.1 Appendix A: Consent Forms	112
7.2 Appendix B: Model Questionnaires	118
7.3 Appendix C: Transcription of Interviews from University A	127
7.4 Appendix D: Transcription of Interviews from University B	159
7.5 Appendix E: Transcription of Interviews from University C	203
7.6 Appendix F: National Curriculum Proposal for First Year of Primary Education	231
TABLES	
Table 1: Accreditation periods according to the CNA webpage (2019)	53
Table 2: Topics and objectives of the questionnaires	55
Table 3: Pseudonyms for interviewees	57
Table 4: Instances where the main ideas were identified	64

Table 5: Number of times each keyword was encountered	65
Table 6: Distribution of questions per topic	122

## ABSTRACT

The design of teacher training programs that deal with Second Language Acquisition (SLA) is expected to be aligned with the Language Planning and Policy presented by the Chilean Ministry of Education. Therefore, the present study focuses on the analysis of the National Curriculum Proposal for the First Four Grades of Primary Education in addition to three teacher training programs from different universities. The gaps this investigation aims to fill is, first, if the public policy for Primary Education is based on theory. Second, if there is a distinction made for SLA of children vs. adolescents both in the three teacher training programs and the Curriculum Proposal document. Lastly, if there is a dialogue between the English language policies and the teacher training curricula from the universities selected for the study. The major findings indicate inconsistencies within the national curriculum that might be related to the inconsistencies found in the programs. The implications of this research point towards the need to follow the extant literature in Foreign Language Teaching in children -as it differs from adult language teaching- and the need to acknowledge the different school contexts in order to improve the training future teachers are receiving.

*Key words:* Language Planning and Policies, Second Language Acquisition Theories, Ministry of Education, Teacher Training Programs, L2 English Teaching, Children SLA, Adult SLA.

## 1. INTRODUCTION

Within the field of Second Language Acquisition (SLA), most of the literature revises the different theories and methods regarding this topic considering adults as the subjects of research in terms of acquisition and learning. In turn, children's SLA has steadily been attracting attention for more than a decade (Ortega, 2011). In the case of Chile, the Primary Education policy aims to turn the younger members of the nation into bilinguals or becoming linguistically competent to communicate in both English and Spanish, with the goal of preparing them to face the reality of Chile in a globalized context, as English is seen as a tool to empower the population in different fields.

These objectives and the fact that we considered relevant to learn more about children's second language acquisition and its implications, motivated the pursuit of this line of research in the present work. Our main interest was to explore three ELT training programs and the current public policy in Chile are in relation to children's SLA.

In order to approach our object of study, i.e. the role of SLA in the teaching of English in Primary Education in Chile and, as a result, teacher training, we will study three teacher training programs from private universities in Chile as well as the Curriculum Proposal for Primary Education by the Ministry of Education.

The goal of this research was to investigate the presence of SLA theory both in teacher training programs of Chilean Universities and the Curriculum Proposal by MINEDUC. Along these lines, this inquiry would allow us to evaluate the reality of EFL teaching in the Primary Education of our educational system and the impact of the information used by these institutions concerning their own curriculums, which ultimately influences the training of teachers regarding the difference of SLA in children and adolescents. Our investigation covers areas related to language planning and policy, children SLA and teaching methods and approaches.

This research aims to demonstrate how the guidelines provided by the Curricular Proposal can affect the teacher training programs, and, as a result, affect how English is taught in classrooms. By exhibiting a lack of theoretical support as well as no specific tendency towards any paradigm of second language acquisition in children. Thus, making the Curricular Proposal unsuitable for all teacher training programs, resulting in the modification of its use inside the classroom.

Our study was organized in the following way: In the first section, we will refer to the current literature regarding various areas related to our study, such as public policy and

language planning, applied linguistics and SLA theories, where we will consider adult and children SLA along with the different theories and some other particular topics related to both age groups. Secondly, we will refer to the methods and procedures used to carry out this study, the next sections will be dedicated to the analysis and discussion of results, finishing with our conclusions about the results of our study.

The findings of the investigation point out that there are several inconsistencies found in the Curricular Proposal for the First Cycle of Primary Education, as well as a lack of theoretical support for second language acquisition in children. Consequently, this translates into teacher training programs that have to both accommodate the Curricular Proposal and fill the gaps that it presents.

## **2. LITERATURE REVIEW**

### **2.1 Public Policy**

In this section, we will present the most current concepts and positions related to language policy. We will divide the information in the following way: firstly, with a brief definition of language ideology and how it relates to language planning and policy (LPP). Secondly, the section will present how LPP is understood. This will include some definitions and its main characteristics, as well as the descriptions of corpus planning, status planning, acquisition planning, and discourse planning introduced by Hornberger and Ricento (1996) and Lo Bianco (2008). Lastly, in order to establish the context in which the present study is framed, two current public policy programs from Chile will be described, first, the English Opens Doors Program and English National Strategy 2014-2030.

#### **2.1.1 Language Ideology**

Language or linguistic ideology (LI) is defined as “any set of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (Silverstein, 1979, p. 193). It is worth pointing out that the author also presents “function” as key in the role played by linguistic ideology in language use.

From a social perspective, Woolard and Schieffelin (1994) define language ideology providing two ideas. On the one hand, they present language ideology as “self-evident ideas and objectives a group holds concerning roles of language in the social experiences of members as they contribute to the expression of the group” (p. 57). This means that language ideology is the way a group perceives the roles that a language has in society in relation to their individual ideas and purposes. These authors add that linguistic ideology is “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (p. 57). Lastly, from a broad point of view, this concept is understood as the shared notions regarding the essence of language in the world (Woolard & Schieffelin, 1994).

There are different approaches to study language ideology, some of them include language contact; competition, and politics; literacy and historical studies, to mention a few (Woolard & Schieffelin, 1994).

Considering Silverstein's (1979) definition of linguistic ideology, the link between both language policy and linguistic ideology can be identified by the fact that users (language speakers) construct different perceptions about language structure and use according to their

own beliefs, while language policy constructs or takes these beliefs and perceptions of the language and implement them into communities or countries. Tollefson (1991) argues that language policy should be defined as the institutionalization of language as a basis for distinctions among social groups or classes. He also criticizes the conventional definitions of language planning as the conscious efforts to affect the structure or future of language varieties (Tollefson, 1991).

For this particular research, we will focus mainly on language planning and policy following Cooper's (1989) in notion Lo Bianco (2008) of language planning as well as the definitions of language policy provided by Lo Bianco himself (2008) . After this, language planning and policy will be presented as one concept according to the views of Hornberger and Ricento (1996) who study the relation that language planning and policy have with the governments and states.

## **2.2 Language Planning and Policy**

In Language Planning and Policy (LPP), language planning (LP) does not have one specific definition although some ideas that have often been used are, for example, Cooper's (1989) where "Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes" (p. 45). Other definitions are concerned with the way language is viewed by people, for example, McGroarty (1997) in Lo Bianco (2008) presented language policy as a combination of official decisions along with the current public practices that are linked to language in education and its use. Also, a more simplistic definition presented by Brecht and Walton (1993) in Lo Bianco (2008) was that language policy is the connection between national language capacity and need. These are all notions that will be considered in this research to understand the way language is being implemented in Chile.

The LPP field has also referred to the perspective that governments and states have in relation to language and how this can affect the creation of different plans and policies. Hornberger and Ricento (1996) presented the idea that, when these institutions involve themselves in areas of language, they likely have nonlinguistic agendas. They claimed that language planning has often been seen as an important factor that causes language change, which works similarly in language policy (1996). In the same way, some issues are presented in the process of creation of language planning, for example, how their outcomes are not always the ones expected, as well as the fact that its implementation may or may not be fully completed and the evaluation of it could be superficial or nonexistent. This depends not only



on whether the results are positive or negative but also on who actually evaluates these results and what their purpose is to do so (Hornberger & Ricento, 1996).

Another important part of Language Planning and Policy are the people or entities involved in the making and the implementation of the decisions made, this includes states and supranational agencies as well as institutions. Hornberger and Ricento (1996) presented a way of explaining how language planning works in different areas of society, comparing the structure of LPP to an onion. With this, they mean that different layers can complete a whole. In the outer layers of the onion, we can find legislation and political processes, which encompasses the broad language policy objectives that are legislated at a national level. The next layer considers states and supranational agencies, where the authors present the roles that they have in the implementation of language policy, including the way states have supported and have been economically benefited from the ELT profession. After that, we find the institutions, for example, schools, organized religion, the media, civic and various private and public organizations, as well as the business community; all of them playing a relevant role in the planning of a language. Finally, in the center of the onion, as the main actors in language policy, are classroom practitioners (Hornberger & Ricento, 1996). According to Hornberger and Ricento, the role of the practitioners is often overshadowed by the people who implement said policies in the government, giving the idea that they only carry out the policies that have already been made by “experts”, disregarding the relevance of practitioners’ work and the power they have in the educative process. Some researchers have contradicted this notion by claiming that the teachers are the primary language policymakers, as they have the ability to transform classrooms and promote institutional change which can lead to political and even bigger social change (Hornberger & Ricento, 1996).

Regarding Language Planning, an important part of it was presented by Hornberger (2006) in Lo Bianco (2008) who systematically organized the framework of LP in activities. It consists of three different areas that are considered part of LP. These are corpus planning, status planning, and acquisition planning which will be explained below. We will also refer to discourse planning which is a concept introduced after the three main ones by Lo Bianco (2008).

### **2.2.1 Corpus Planning**

First, Kloss (1969) in Lo Bianco (2008) presented two branches within language planning, one being corpus planning, and the second one, status planning. Corpus planning is referred to as norm selection and codification managed by language experts. The functions of

this type of planning are varied, for example, it allows to overcome communication inefficiencies, which are likely connected to ideologies usually linked to a nationalist postcolonial reconstruction. On the other hand, it also allows social movements to have influence, since they can push political purposes by modifying the lexis and the discourse patterns of language. Along these lines, Lo Bianco (2008) claims that aiming for social change through linguistic reform correlates with social power and representation.

Regarding the products that come from corpus planning, we can find dictionaries, grammar, literacy manuals, and pronunciation and writing style guides, and other materials where the role of teachers is relevant since they are the ones usually involved in developing and modifying these materials (Baldauf, 2004).

### **2.2.2 Status Planning**

Status planning, in turn, is unlikely to be related to language experts in comparison with corpus planning. Status planning provides results such as laws, clauses in constitutions prescribing the official standing of languages, as well as the regulations of the use of languages in public administration. Some purposes mentioned by Lo Bianco (2008) are related to the way status planning deals with institutions and administrators. These public officials usually aim to solidify the nation and also to secure a language or the preferred orthography of it in the national territory or, in the case of imperial or economic expansion, to help spread it beyond the established region. In other words, status planning helps to see how through laws and regulations, societies can attribute roles and functions to languages (Lo Bianco, 2008). To make a comparison between the two activities mentioned, Hornberger and Ricento (1996), stated that corpus and status planning are closely related or interconnected in the sense that the standard language policies are usually immersed in corpus planning while also being involved with status planning in varieties.

Moreover, Baldauf (2004) indicated four aspects that should be evaluated in the process of deciding status planning for a second language. The first one is concerned with the status that the second language has for their communicative purpose, followed by the second aspect, which considers the role the second language has as an L2, meaning if it is considered a lingua franca or a language of instruction. Thirdly, an aspect that focuses on its role as an immigrant or minority language and, lastly, another one which focuses on the way the promotion of the second language has an impact on linguistics or language rights. Apart from this, the author Van Els (2004) in Baldauf (2004) argued that, regardless of the status purposes, the decisions made in relation to language should be done considering community

needs. Baldauf (2004) also referred to the way planning programs seem to be based on theory and knowledge mostly. However, he claimed that there is still a tendency for politicians to be in charge of LPP developing policies without any empirical knowledge or advice.

### **2.2.3 Acquisition Planning**

Baldauf (2004) mentioned acquisition planning as Language-in-Education Planning (LIEP). It generally constitutes exclusively the act of promoting language learning, but the impact that these decisions might have in potential learners is limited by the low rates of dissemination and potential reach by the audience it aims, and occasionally, the low amount of resources that the institutions have to carry out these language planning policies. Additionally, this type of planning occurs more commonly in schools rather than in other foreign language acquisition contexts, thus, in the community or the workplace it implies a less systematic situation (Baldauf, 2004).

### **2.2.4 Discourse Planning**

Discourse planning is a category of language planning analysis that understands discourse as both a shaped and performing idea, acknowledging the ideological character of discourse (Lo Bianco, 2008). It refers to how institutions, disciplines and diverse social formations model the mental state of people in relation to their own linguistic ideologies (which are accommodated to their interests and whose views about language acquisition are commonly influenced by factors related to globalization and internationalization of languages); discourse, therefore, helps to shape the population's beliefs and predisposition to new perspectives which are particularly linked to the interests of the previously mentioned groups. Discourse planning is the ideological accompaniment to other kinds of LPP practices, such as the persuasive discourses of public authorities engaged in status planning, in that it aims to influence how people think, behave and value language (Lo Bianco, 2008).

## **2.3 Current Public Language Policies in Chile**

Over the years, in Chile, different English programs have been implemented by governmental entities. They have been planned in order to improve the proficiency that our country has of this language. Two of the main programs in Chile have been the English Opens Doors Program and the Estrategia Nacional de Inglés, both of which will be presented below in order to present the general context where the present research was developed.

### **2.3.1 English Opens Doors Program (Programa Inglés Abre Puertas)**

The English Opens Doors Program (from now on Programa Inglés Abre Puertas), according to its name in Spanish) was created by the Ministry of Education of Chile in 2003 during Ricardo Lagos' government (2000-2006) and took form in 2004 during the period in which Sergio Bitar was the Minister of Education. The main objective of this program was to present public policy related to enhancing the compulsory character of English in the Chilean education system and to establish a more technical leadership to increase its availability within Chilean students; to improve the language competence within learners; and strengthen the idea of a bilingual Chile, having English as its "second" language. In more detail, the current MINEDUC web page of the program (2019) claims that they aspire, firstly, to improve the level of English of the students from the 5th year of primary school to 4th year of high school by defining national standards of the learning process of English; secondly, to focus on the development of teachers and thirdly, to provide support to the English teachers in the classrooms. It was also mentioned by the MINEDUC (2019) that, nowadays, this program is in a process to improve the quality of public education, encourage the local administration of the education system and the participation of communities in each region in order to accomplish its goals.

There are three main lines of action that PIAP has followed to accomplish these goals in Chile. Firstly, one related to the professional development for EFL teachers. The second one is the support that this program has provided to schools through English-speaking volunteer work, Summer and Winter camps in English, Public Speaking competitions, debate tournaments in English as well as overseas scholarships. The third one is in charge of measuring the levels of learning and accomplishments in the school system. All of these have been developed over the years to continue the promotion and implementation of the language in our country.

On the other hand, some views concerning this program were presented, first, by Glas (2008) where she analyzed the proposals for PIAP presenting the idea that the public discourse about ELT is dominated by economic considerations, which mainly emphasize the idea that English will lead to higher chances of employment in the future, not on the educational advantages of the actual learning of the language. With this, she claims that there needs to be a debate on the matter that would include all the participants involved in the process (Glas, 2008).

This program was one of the first initiatives made in Chile to attempt to reinforce the presence of English in education and has continued to work for the last two decades. The

reasons behind its implementation were mentioned by the ex-minister Sergio Bitar during an interview in 2011. He claimed that there was an apparent necessity of people to communicate with others in English and that, during that time, there was a lack of English teachers that could provide this service and that the ones that were doing it, were not fully prepared to do so. Concerning the fact that there is a clear focus solely on the promotion specifically of English, Bitar mostly justified this with economic references, for example, the way the language is useful for people to help them find a job (Bitar, 2011).

Later, Glas (2013) in Barahona (2016) referred to another investigation that studied this same program but more specifically followed the points of view that the teachers have about its impact in Chile. Glas showed that, in general, the teachers saw the effects of this proposal as positive and that it also helped to elevate the status of not only the subject but also of the same teachers that are in charge of it. Barahona (2013) mentioned how the creation of this program demonstrates that there is an agenda trying to accomplish English proficiency with the hopes that Chile becomes a bilingual country in the future. The intention behind this plan is not only related to the important position that English has as a lingua franca for international communication but would also come from the idea that investing in this specific language could lead to not only economic benefits but it would also help improve Chile's social status by improving the country's' English proficiency (Barahona, 2016).

Concerning the effects and results that have been linked to PIAP in 2017, there was a report by the Inter-American Dialogue called "English Language Learning in Latin America" presented by Cronquist and Fiszbein (2017), which evaluated public policies in 10 Latin American countries, including Chile. The results highlight Chile as the only nation that meets standards not only with an institutional framework for English teaching, but also with progress indicators that are required by public policy standards. Cronquist & Fiszbein, who presented the results and consider teaching training as key in educational quality, claimed that Chile has given importance to the development of English teachers and their knowledge of the language. The program is said to be one of the few from the region that is well established in comparison to others. They also emphasized the fact that the programs have continued for many years is a demonstration of such consolidation (Cronquist & Fiszbein, 2017).

### **2.3.2 Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030 (English National Strategy 2014-2030)**

The English National Strategy 2014-2030 (from now on referred to as ENI, according to its name in Spanish) is a policy program of English education created by the Ministry of Education; the Ministry of Economy, Development, and Tourism; and the Ministry General Secretariat of the Presidency. It discusses and presents the steps Chile should take to become a bilingual country. This document highlights the importance of English in a globalized interaction context and is presented as a synonym of business, job opportunities, tourism, culture, and art. In fact, when this program was announced in 2014, the Minister of Education Carolina Schmidt asserted that “knowing or not knowing languages is the possibility of living in a little world or opening up the global world to be able to participate and make a difference.” The main reason behind the interest in the development of English proficiency in our country, just as the PIAP, is the importance that being proficient in English has in the globalized world and the belief that having a bilingual population in Chile is going to accelerate the development of the country. The President's letter at the beginning of the document emphasizes a perception of English learning that motivates the creation of English Learning programs with the goal of increasing bilingualism in Chilean students as a way of insertion in the so-called globalized world.

Following the idea of Chile in the actual globalized context, the Chilean workforce is believed to be in need of strengthening their proficiency in English as a second language. The general objective of this strategy is “to strengthen the proficiencies of the Chilean population in the English language, in order to accelerate the integration of Chile into a global world and therefore improve our competitiveness” (Ministry of Education, 2014). With this objective in mind, Sebastián Piñera’s government officials were assigned the mission of creating this program which considered four important axes: (a) family and society, (b) schools and students, (c) initial and continuous training of English teachers and (d) English for specific purposes.

- a. Family and society: The objective of this axis is to encourage contact with English at home and in the environment of Chilean families, so that the language becomes more familiar and natural in their daily lives. According to the results of the EF SET test and the Chilean English Proficiency Index (EPI), applied and measured by the Swedish global education company Education First (EF) in 2013, Chilean performance improved in 3.57 points in comparison to the results of EPI 2011. Nevertheless, our country was rated as one of the nations whose performance in English is “very low” according to the results obtained by the

association in comparison with the rest of the countries that also have presence of EF schools and offices. The latest EPI results measured by EF in 2019 positioned Chile in number 46 among the 88 countries that were part of the study. In the official Education First website, the company states that this year results hold a strong correlation with the TOEFL and IELTS scores in 2017, revealing similar tendencies in English knowledge nationally, although they differ in their design and the profile of the people examined. However, it is worth pointing out that, EF also mentions that the participants of this study chose to take the test voluntarily and they do not guarantee that its results are representative of the overall performance of the Chilean population (EF 2019).

- b. Schools and students: The main objective of this axis is to facilitate the development of effective communicative strategies in English for primary, secondary and college students. This was motivated by the results of the last SIMCE test, carried out in 2012 with deficient results regarding English proficiency within students in their third year of secondary education. According to the analysis of results, only 18% of the students achieved level A2 or B1 in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Moreover, it was also claimed that 26% of the students that start an early instruction of English reach levels A2 or B1, versus the 8% that reach those levels but who start their instruction of EFL in 5th or 8th year of primary school, or 4% of the students who reach A2 or B1 but start their instruction in secondary education. Hours of instruction and socioeconomic status of the students were also considered: it deals with the difference between private schools and public schools, which can be understood as a consequence of the unequal amount of resources and number of students per classroom depending on the quality of the school in question. If there are more resources, the students have more English instruction hours at school and there are fewer students per classroom. On the other hand, if there are fewer resources, the students have fewer English instruction hours and there are more students per classroom.
- c. Initial and continuous training of English teachers: This axis aims to ensure that English teachers work in line with the linguistic and methodological standards Chile as a country requires in the education of English. Here the emphasis was put into the lack of certification in 12 of the 43 pedagogy programs existing in the Universities and professional institutes. This implied that a third of the graduated

teachers obtained their title in a non-certified program. Along these same lines, it is mentioned that a Seminar carried out by the British Council and the Ministry of Education in Chile in March 2012 ("La formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad y la pertinencia") concluded that many institutions did not have a profile for their graduate students and that the curriculum between different institutions held significant differences in various areas of English pedagogy, among other points.

- d. English for specific purposes: This last axis attempts to create alternatives to English specialization that could allow the Chilean workforce to improve their competencies in their different areas of expertise. TOEIC results were considered in this axis to analyze the performance of the Chilean professionals who took the test in 2012, positioning our country in the 30th place among 45 countries. According to the competence levels evaluated by TOEIC, the results stated that the average Chilean professionals were able to understand explanations about work problems, understand news headlines and maintain conversations about contemporary events with native speakers; and that their reading comprehension abilities allowed them to understand basic technical manuals for beginners as well as to write brief descriptions of processes and filling in forms.

The different strategies that the program has in its schedule to strengthen English language learning and use of English in Chile include different teaching programs for teachers and primary school learners. For example, English movies and TV programs with subtitles in Spanish on open television; a compulsory English program from the 5<sup>th</sup> year of primary school onwards; an optional English program that covers from 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> year of primary school; an increase in the mandatory hours of English classroom instruction; didactic tournaments in English (spelling bees, debates, public speaking, etc); math and science in English in 2030; and a headstart in mandatory English teaching from 1<sup>st</sup> year to 5<sup>th</sup> year of primary school. Regarding teacher training and specialization, the idea of the government is to grant more scholarships and funding to professionals of English education plus to provide different workshops and programs whose aim is to improve the proficiency of teachers in English.

It is worth mentioning that among the particularities of this teaching strategy proposed by the government, the professionals who were in charge of establishing the different axes, as well as determining the information used as a support for this proposal and creating the suggested activities that were presented in the document were mostly engineers from various



fields, and just one of the collaborators held a degree in Education; more specifically, the degree of Primary Education Teacher and a Master's in Education by a foreign University. The person in charge, who was declared responsible for the production of the document, holds a degree in Electrical Industrial Engineering in a Chilean University and a Master's degree in Engineering by a foreign University.

## **2.4 Theoretical Basis**

The field of second language acquisition has been in charge of studying the human capacity to learn languages throughout the different stages of their lives (Ortega, 2013). In order to understand and develop this field, many theories have been proposed, these theories can be related to different aspects of second language teaching. This section will present aspects pertaining to applied linguistics, specifically, four of the most important theories of language acquisition on adult learners, followed by methods and approaches derived from said theories; and finally we will mention the differences between language learning in children and adults.

### **2.4.1 Theories**

This section will briefly describe four of the most well-known second language acquisition theories that have been described by the extant research

#### **2.4.1.1 Behaviorist Theory**

The Behaviorist theory, proposed by Skinner (1957), influenced many scholarly fields during the first half of the twentieth century. This view proposed that language learning occurred through imitation, practice, and reinforcement. This theory highlights the importance of the environment in two ways: first, from the linguistic stimuli needed to create associations among heard words, events and objects represented; secondly, when the efforts of the learners are positively reinforced in the input, habits are formed (Schmitt, 2010). Additionally, one behaviorist idea is that the formation of new habits in the L2 can be interfered by L1 habits. In regards to this, Robert Lado developed the contrastive analysis hypothesis (CAH), which accounts for the role an L1 plays in someone's L2 acquisition, which at that point in time was thought to be quite relevant. (Lado, 1964, in Schmitt, 2010

### **2.4.1.2 Universal Grammar Theory**

The Universal Grammar theory was proposed by Noam Chomsky in 1980, and it states that all humans can learn a language because there is a language faculty that facilitates the learning process of a language by shaping a grammar in the mind of the learner. Primarily accounted for in L1 acquisition, UG theory does not view language learning as such, but rather as a growing potential inherent to children whose cognitive structure is connected with the stimuli of the environment. In this theory, language learning also helps the child to trigger and shape their knowledge, where a set of general principles apply to all grammars and leave certain parameters open (Cook, 1985). "The grammar of a language can be regarded as a particular set of values for these parameters, while the overall system of rules, principles, and parameters is UG" (Chomsky, 1982). Children need evidence about a particular language to trigger their Universal Grammar mechanism, so listening to other people talking naturally will help them develop in the various areas that relate to their language learning. Language acquisition is impossible in the absence of specific innate linguistic principles that place constraints on grammars, severely limiting the range of possibilities that the language acquirer has to entertain (White, 2003). One of the issues studied and analysed under the UG theory scope is the possibility of a mismatch between the primary linguistic data (the linguistic expressions a child is exposed to in their environmental context of learning) and to the more complex linguistic knowledge acquired by them; this is called poverty of the stimulus or logical problem of language acquisition (White, 2003)

### **2.4.1.3 Cognitivist Theory**

The Cognitivist Theory originated in the 1990s, discarding the idea of the LAD, and states that learning a language is similar to any type of learning, so there is no specific area of the brain that is in charge of language learning, but networks of associations that give meaning to language through input. This theory focuses on the brain processes that underlie language acquisition. Related to these processes, Anderson (1976) proposed the concepts of declarative and procedural knowledge. Declarative knowledge corresponds to knowledge that is conscious, it can be explained and verbalized, and it becomes procedural knowledge through practice, so this type of knowledge might be harder to explain. Procedural knowledge, then, becomes automatic knowledge after repeated practice (Myles, 2002). As well as in the UG model, Cognitivists pointed out the importance of learners interacting with sources of input in order to learn (Myles, 2002). This model, expects learners to get input and

communicate, encouraging them to produce through conversation for the language process to take place.

#### **2.4.1.4 Socio-Cultural Theory**

The Socio-Cultural theory was originally proposed by the Russian psychologist L.S. Vygotsky (1896-1934), who claimed that every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level (Vygotsky, in Marginson, 2016). This theory suggests that through social interaction with others, humans develop their language and cognition, thus language is co-constructed with others and it is not simply the product of one individual acting alone in a vacuum (Schmitt, 2010). Myles (2013), when referring to this theory, said that the learning process is seen as a social and inter-mental activity, in which language plays the role of a mediation tool. Moreover, this theory examines not only the role of the input learners are exposed to, but also the role of any output produced by the learner. In terms of L2 teaching, the learners are seen both as learners and peers and the teacher is seen as a facilitator. The learners, who are novices, are not considered as tabula rasa since everyone comes with a certain degree of knowledge. A more experienced peer or facilitator (More Knowledgeable Other, MKO) would provide scaffolding to support the learner's appropriate and accurate acquisition of the target language (Vygotsky, 1978). The facilitator can help the learner not to be overwhelmed by the new information and to communicate effectively. This methodology is known as Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development (ZPD). Scaffolding is the way to organize the knowledge, so the novice could grasp the contents and bridge the gap of what s/he does not know with her/his current knowledge basis. The content, in this case, the zone, needs to be facilitated through scaffolding, thus, it won't be too challenging, not boring, and not so simple.

All the theories described above can be linked to the development of different methods and approaches that were based on said theories, which would shape language teaching overtime allowing different practices inside the classroom. Moreover, it is worth mentioning that it is not easy to find in these theories differences between the teaching of children and the teaching of adolescents/adults.

## **2.5 Approaches and methods in teaching**

Linguists and language specialists aimed to improve the quality of language teaching, they often did so by referring to general principles and theories concerning how languages are learned, how knowledge is represented, and how language itself is structured. This section will focus on the basis of approaches and methods for second language teaching while explaining how these methods derived from the SLA theories already discussed above.

Richards and Rodgers (2001) mention how changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move towards oral proficiency rather than reading comprehension. We will present a variety of methods that correspond to ones that were major trends in twentieth-century language teaching, as well as alternative approaches and methods and current communicative approaches. It is worth mentioning that these methods are focused on adult SLA.

### **2.5.1 The Grammar-Translation Method**

This method was first known in the United States as the Prussian Method, as seen in a book by B.Sears in 1845, and some of its main creators /practitioners include Johann Seidenstücker, Karl Plotz, H.S. Ollendorf, and Johann Meidinger. Richards and Rodgers (2001) explained the grammar-translation method as “a way of studying the language which approaches the language first through a detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into an out of the target language” (p.5). They go on to highlight some major trends in language teaching that are part of the grammar-translation method:

- a. Having reading and writing be the major focus whilst paying little to no attention to speaking or listening.
- b. As for lexicon, a list of vocabulary items is presented with their translation equivalents.
- c. Much of the lessons is devoted to translating sentences into and out of the target language, however, the focus on the sentence is a distinctive feature of the method since it was an attempt to make language learning easier.
- d. Students are expected to attain high standards in translation.
- e. Grammar is taught deductively, given that it was an attempt to teach it in an organized and systematic way.

- f. The student's native language is the medium of instruction. It is used to explain new items and to enable comparisons to be made between the foreign language and the student's native language.

As explained by Nagaraj (2005), this method aims to promote mechanical habit-formation through repetition of basic patterns, moreover, according to Celce-Murcia (1991), this approach is focused on the use of mimicry and memorization, and because language is seen as habit formation, pronunciation is stressed and also skills are sequenced. This is associated with what was proposed by Skinner (1957) in the way that the learning process in both of them considers this same technique of repetition or imitation with an emphasis on learning by memory which would eventually lead to the formation of a habit which is what the language process is to them.

The grammar-translation method dominated the foreign language teaching scenario from the 1840s to the 1940s, however, in a modified form it is still widely used today (Richards and Rodgers, 2001). Regardless, some grammar-translation courses resulted in the type remembered with distaste by thousands of school learners, who associated foreign language learning with a tedious experience of memorizing an endless list of unusable grammar rules and vocabulary while attempting to produce perfect translations.

Even though the grammar-translation method creates frustration for students it makes few demands on teachers, as understanding literary texts was the primary focus of foreign language study and there was little need for a speaking knowledge of the language (Richards and Rodgers, 2001). Eventually the controversies with this method led to the development of new ways of teaching languages and also raised controversies that continue to this day.

Richards and Rodgers (2001) also mentioned how the development of methods resulted in specialists noticing how children learned and how that process was different from adult language learning. There is limited research on child language learning as opposed to its counterpart adult language learning, however, one of the first observations regarding children SLA was how they use contextual and situational cues to interpret utterances and also how they make use of memorized phrases and "routines" in speaking.

### **2.5.2 Audiolingual Method**

The Audiolingual Method was started by linguists from the University of Michigan, and it was developed with the involvement of the US into World War II in 1942. There was a growing need to learn a second language and so the search for personnel fluent in German, French, Italian, and other languages started, as well as for people who could work as

interpreters, code-room assistants, and translators, etc. Because of this, it was necessary to develop a special language training program, and the program that was created had the purpose of its students attaining conversational proficiency in a variety of foreign languages. It was based on the behaviorist theory, which advocates that learning a language is a process of mechanical habit formation.

In this method, the correct use of a trait would receive positive feedback while the incorrect use of that trait would receive negative feedback (Richards & Rodgers, 2001). In this context, the instructor presents the correct model of a sentence and the students must repeat it, the same would occur when more vocabulary is added to the session. It is important to mention that in the audiolingual method, there is no explicit grammar instruction, as everything is just in memorized form. This indicated that students do not have control of their own output. Whereas the teacher is expecting a particular response for a specific task, the students may not provide the desired response, resulting in receiving negative feedback (Richards & Rodgers, 2001). Each skill (listening, speaking, reading and writing) is treated and taught separately, but the focus remains on listening and speaking abilities. The audiolingual method was similar to another method, the direct method, as it recommended that students be taught a language directly, without using the students' native language to explain vocabulary or grammar in the target language. Nevertheless, the audiolingual method did not focus on teaching vocabulary, but on grammar instead. There was also a special emphasis on having good pronunciation (Richards & Rodgers, 2001).

### **2.5.3 The Direct Method**

The direct method at times aimed to make a second language learning more like first language learning by applying natural principles to language classes, as it was argued that a foreign language could be taught without translation or the use of the learner's native language. In practice it stood for the following principles and procedures:

- 1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.**
- 2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.**
- 3. Grammar was taught inductively.**
- 4. Both speech and listening comprehension were taught.**
- 5. Correct pronunciation was emphasized.**

Considering the different teaching methods, the direct approach mentions how grammar and other contents are expected to be learned inductively by the learners (Celce-Murcia, 1991). In this way, this method would assume that some aspects are acquired without much need of

instruction as students would be able to implicitly understand some aspects of the second language, for example, verb tenses. This could relate to the Universal Grammar theory because this idea that some content is inductively learned with no need of instruction or feedback was a notion mentioned before with the theory presented by Krashen (1982). Language is taught through dialogues with useful vocabulary and common structures of communication. Learners mimic the teacher or a tape listening carefully to all features of the spoken target language. Pronunciation like that of a native speaker is important in presenting the model. The skills of writing and reading are not neglected, but the focus throughout remains on listening and speaking.

This method is drastically different from others like the grammar-translation or the audiolingual. Ultimately, further research as well as the linguistic ideologies that arose from that, shaped what would become the various approaches and methods of SLA.

#### **2.5.4 Communicative Language Teaching**

The Communicative Language teaching approach is to be found in the changes in the British language teaching tradition in the late 1960's. Both American and British proponents see this proposal more as an approach than a method. This approach aims to: a) make communicative competence the goal of language teaching and, b) develop procedures for the teaching of the four language skills. As it is talking about procedures, its scope and status are different from any other approaches or methods proposed (Richards & Rodgers, 2001). This approach is based on sociocultural theory, thus, the goal of this approach is to develop what Hymes (1972) referred to as “communicative competence”, or in other words, languages are learned through communication. This approach suggests that activities in the classroom should simulate real life situations in order to encourage and to engage students into these speaking tasks (Myles, 2002). The acquisition process will be materialized through talking, when students are able to co-construct knowledge within collaborative dialogues with interlocutors. These social events, according to Lightbown & Spada (2006), explain how language learning emerges through interaction among the participants in these social instances.

#### **2.5.5 Total Physical Response**

Total Physical Response (TPR) is a language teaching method built around the coordination of speech and action. It attempts to teach language through physical (motor) activity (Richards & Rodgers, 2001). It was developed by Asher (1965) who used different areas of knowledge as psychology, learning theory, humanistic pedagogy to create the TPR

model. This method is based on behaviorism theory. Essentially, the TPR method is linked to the “trace theory” which holds that “the more often or the more intensively a memory connection is traced, the stronger the memory association will be and the more likely it will be recalled” (Katona, 1940). In a developmental sense, Asher sees the SLA process as a parallel process to child first language acquisition. He claims that speech directed to children consists primarily of commands, which children respond to physically before they begin to produce verbal responses (Richards & Rodgers, 2001). Hence, adults should learn by the same way, recapitulating the processes by which children acquire their mother tongue. Moreover, Asher (1969) suggests that a method that involves gamelike movements reduces learners’ stress, therefore it creates a positive mood in the learner that facilitates acquisition and learning.

### **2.5.6 The Silent Way**

The Silent Way is a method of language teaching developed by Gattegno in 1972. According to Richards & Rodgers (2001), the learning hypotheses underlying Gattegno’s method are that learning is facilitated: a) if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned, b) by accompanying physical objects and, c) by problem solving involving the material to be learned. This method falls into the category of the cognitivist theory. The role of the teacher for most part of the class is to say as little as possible so that the learner can be in control of what they want to say. In other words, it is all about the capability of the learners to make their own connections of what they think about the language and how it works (Richards & Rodgers, 2001).

### **2.5.7 Community Language Learning**

Community Language Learning (CLL) is the name of the method developed by Charles A. Curran and his associates in 1972. This method suggests the use of Counseling-Learning theory to teach languages which suggest that CLL could be associated with sociocultural theory. According to Richards & Rodgers (2001), Community Language Learning draws on the counseling metaphor to redefine the roles of the teacher (the counselor) and learners (the clients) in the language classroom, and at the same time, it emphasizes the importance of interaction between participants. In fact, the CLL is seen as a learner-centered approach, as it offers instances for naturalistic language learning, and something paramount in the field of SLA, it aims to increase learner motivation.



### **2.5.8 The Natural Approach**

The Natural Approach was an attempt to develop a language teaching proposal that incorporated the “naturalistic” principles researchers had identified in studies of SLA (Richards & Rodgers, 2001). This is an influential element to consider, due to the application of SLA theories into the classroom. The authors point out how this approach is often mistaken for the Natural Method, a term that was also used to describe the Direct Method, where the term *natural* was used to emphasize how the principles underlying the method were believed to follow the principles of naturalistic language learning in young children (Richards & Rodgers, 2001). However, the Natural Approach places an emphasis on exposure and input rather than in practice. This method was outlined by Tracy Terrell in 1971. It was based on Universal Grammar theory, and the other main proponent of this L2 method was Krashen’s *i+1* theory. In fact, language is viewed as a vehicle for communicating meanings and messages. Hence Krashen and Terrell (1983, in Richards & Rodgers, 2001) state that “acquisition can take place only when people understand messages in the target language” (p. 180). Following these lines, this approach emphasizes the importance of lexical items and the use of the correct input to accomplish successful communication, exchanging not only messages but also meanings, not just learning grammar patterns as former methods such the Audiolingual Method (Richards & Rodgers, 2001).

### **2.5.9 Suggestopedia**

Suggestopedia is a teaching method developed by the Bulgarian psychotherapist Georgi Lozanov in the 1970’s. This approach is based on cognitivism theory. The theory underlying this method is that a language can be acquired only when the learner is receptive and has no mental blocks. By various methods it is suggested to the students that the language is easy - and in this way the mental blocks to learning are removed (Richards & Rodgers, 2001). Even though this method was created to learning foreign languages, Lozanov does not articulate a theory of language, nor does it seem he is too concerned with any particular assumptions regarding language elements and their organization (Richards & Rodgers, 2001).

## 2.6 Child Second Language Acquisition Considerations

This section will be devoted to present different theoretical considerations which must be kept in mind when studying children SLA, specifically related to age and the differences that can affect the acquisition of a second language.

### 2.6.1 Age as a factor in Second Language Acquisition

Regarding the different instructional settings and the types of learners, it is worth highlighting the different characteristics of the learners and the context they are in when they are learning a foreign language (Oliver & Askari, 2017). Therefore, not all methods or strategies will show the same results as they will be mediated by the environment of the classroom and also by the individual differences of the learners.

As Ellis (2004) explained, the differences that exist in the speed of SLA achievement in learners can be explained through three different factors; social, cognitive, and affective. He focused on the cognitive and affective factors, pointing out how they lie inside the learners, and make up *individual differences*. Individual differences of each learner are important in the moment of beginning second language teaching, especially if we consider that the characteristics that surround their learning are different. Furthermore, Ellis mentioned how there is an array of factors that the existing literature deems as being responsible for individual differences. Some of these factors are intelligence, memory, learner beliefs, learning style, motivation, etc. and they are grouped into four categories; abilities, propensities, learner cognitions about L2 learning, and learner actions.

Even though Ellis (1994) initially considers age as an individual factor for language teaching, he later points out that, although age strongly impacts a learner's ultimate level of achievement when learning an L2, "age" does not actually belong to any of these four categories, because it *affects* said categories (Ellis, 2004). However, the role played by age in L2 remains to be a controversial topic in the area of SLA, and it is a topic that we will consider in our research. As we are aware of the difference that exists between learning a language when you are a child in comparison to learning it when you are an adult, we will focus our research on the individual difference of age of the learners.

The aforementioned methods were of course influenced by the parallel research and theories of SLA developed until today. These methods and approaches later on would allow program planning as well as would provide guidelines for the teachers in terms of the decision-making process regarding second language teaching and planning, or more specifically, EFL in our country. The practical realities of the classroom determined both

goals and procedures and as the study of teaching methods in language teaching assumed a more central role within applied linguistics, various attempts have been made to conceptualize the nature of methods and to explore more systematically between theory and practice within a method. To clarify, Richards and Rodgers define *procedures* as the last level of conceptualization and organization. This concept encompasses the actual moment-to-moment techniques, practices, and behaviors that operate in teaching a second language according to a particular method. It is the level at which we describe how a method realizes its approach and design in classroom behavior (p.31). The authors highlight the difference of *design* and *procedure* when it comes to the classroom dynamic as the following:

At the level of design we saw that a method will advocate the use of certain types of teaching activities as a consequence of its theoretical assumptions about language and learning. At the level of procedure, we are concerned with how these tasks and activities are integrated into lessons and used as the basis for teaching and learning. (p.31)

However, the authors also mentioned how classroom observations often reveal that teachers do not necessarily follow the procedures a method prescribes, whether it is because they are adapting to their class necessities or to their linguistic ideologies. The elements that constitute a method are three: approach, design, and procedure, and they each include a variety of subelements. Nevertheless, Richards and Rodgers (2001) pointed out that it is not clear whether such a developmental formula is possible and that methods can actually develop out of any of the three categories. They mention how one can, for example, stumble on a set of teaching procedures that appear to be successful and then later develop a design and a theoretical approach that explains the procedure.

### **2.6.2 Age of Onset and Second Language Acquisition (SLA)**

The study of SLA is a field that has been vastly explored in the last decades. It was stated that systematicity and variability are two important aspects to take into consideration when it comes to SLA (Myles, 2002). Myles (2002) described two concepts: the first term deals with the stages which students follow when learning a language, also known as route of learning. The second term dealt with the speed in which students acquire a language, which is referred to as rate of learning. Both terms lead to the understanding of the students' process of learning. When talking about the age of onset, it can be related to the latter term. Age of onset can be understood as the age at which significant exposure and instruction begins in the target language (Muñoz, 2014). Early age of onset in learners is widely associated with

higher proficiency in the acquisition of a second/foreign language, a claim that finds its grounds in the Critical Period Hypothesis (Spada in ReVEL, 2004). Singleton (2006) dealt with the Critical Period Hypothesis, which suggested that the human brain becomes stiff and rigid after the age of nine (Penfield and Roberts, 1959). After this point, a language may be acquired with great difficulty and it would be impossible to achieve a good result because of physiologic constraints (Penfield & Roberts 1959). On the other hand, Lenneberg (1967) proposed that because of the complete lateralization process, having the onset at the age of two and the offset during puberty, the appearance of 'language learning-blocks' increases, then, proficiency in a foreign language would require much more effort. Regarding some authors who followed this critical period theory, they claimed that among people who had passed through the critical period, some language of aspect may be compromised, i.e. phonetic/phonological aspects (Seliger, 1978, Scovel 1988, 2000); and syntactic and semantic abilities (Molfese, 1977). Hence people may not acquire the higher ultimate attainment expected.

On the contrary, recent pieces of research on Second Language Learning reject both, the declining of learning capacities with age and the biological reasons present within the Critical Period Hypothesis. As a matter of fact, Pfenninger and Singleton (2018) mentioned how age of onset is considered a weak predictor of the learning development in a foreign language and that it does not have enough stability across different tasks and skills for it to be considered as the main character, in comparison to other factors related to context and/or bilingualism. Age effects are highly sensitive to the context and situation that the learner is in, Pfenninger and Singleton (2018) claim that depending on school context and climate, learners' educational attainment is affected regardless of their AO. Then, it can be understood that early age of onset does not have such a big impact on the learners to be considered as a key factor or as a predictor of future language proficiency of the learners.

As it was mentioned above, Ellis (2004) claimed that age did not belong to any category within individual differences but rather it potentially affects all of them, hence, age is not a decisive factor to be considered in SLA, but it does have relevance in the field. Furthermore, Muñoz (2008) presented an analysis between the differences of two types of learning context; the naturalistic setting characterized as the process of learning through immersion in a second language environment; and the foreign or formal language setting characterized as formal setting in the classroom which includes limited sessions of instruction and/or limited exposure to the target language. This suggests that it is highly recommended to assure rich teaching contexts and exposure to the target language rather than

to focus on how the real effects of age may impact on learners' acquisition process (Muñoz 2008)

Along these lines, Muñoz (2014) argued that learning contexts are related to age effects and claimed that the starting age is not as important in input-limited foreign language setting in comparison to naturalistic settings. Therefore, early starting age is beneficial for some but not for others, since the long-term attainment of the learners is much more related to the interaction of many aspects such as aptitude, motivation and intensive language contact than primarily to the age of onset in foreign language learning. This means that the results cannot be generalized before considering these differences and how they affect the learning process. Likewise, DeKeyser (2013) explained that instead of focusing on teaching learners from a young age, the focus should be made on the different approaches that are needed when teaching learners of different ages, as children need a method that involves more immersion, while adults require more formal learning method as per their explicit learning skills.

Lightbown and Spada (2006) stated that success in language learning depends on the objective of second language instruction within the school context. If the objective is, on the one hand, to reach a native-like performance, the earlier the language starts to be taught, the better. On the other hand, when the goal of a second language teaching program is to reach basic communicative skills without hindering children's first language development, it can be more efficient to begin the instruction later (Ellis, 2004; Lightbown and Spada, 2006). As shown by Murphy's (2010) research, the author suggested that older learning seems to be better in a foreign language setting, thus, the "best" age at which to start learning an L2 does not depend on this issue, but on the quality and amount of input.

### **2.6.3 Differences Between Language Learning in Children and Adults**

Tackling the topic of the differences between language learning in children vs adults, there is limited research on EFL on children in comparison to the large amount of research on adult EFL or ESL contexts. Bazo & Peñate (2001) confirm how limited the research on the EFL environment is in regards to children's learning. Moreover, they point out how repetition, comprehension checks and gestures, as specific methods of teaching, have been effective in their learning process. Furthermore, they suggest that interactional modification (e.g. short length utterances, restricted use of subordinate clauses, the percentage of different words and exaggerated intonation) is much more effective on children because it makes the input comprehensible, thus, it promotes acquisition.

Recalling Murphy's (2010) research, the author suggested that older learning seems to be better in a foreign language setting, thus, the "best" age at which to start learning an L2 does not depend on this issue, but on the quality and amount of input.

In Oliver's text (1998) some research on child interaction was presented by Long's (1983) interactionist perspective. This notion claimed that SLA is benefited by the engagement in meaningful communication of the learners to others. This author discovered that children negotiate for meaning just like adults do, by using diverse strategies, such as clarification requests, confirmation checks and repetitions, to mention a few. Nevertheless, the authors also found differences between the adults and the children comprehension checks where this was lower in children than in adults.

Furthermore, Mackey & Oliver (2002) studied the utility of negative feedback for children, where they discovered that it led to greater language development and that in spite of this, it was even more rapid in children than in adults.

Muñoz (2014) in her study explored the difference between early and late English language learners. She found out that late English learners had a better performance in comparison with the early English learner group. She concluded that an early starting age may have a significant impact for some learners but not for others. Instead of age factors, factors such as learners' aptitude, motivation, language contact, language perception are key elements to be kept in mind in terms of language attainment. In fact, Ellis (1994) believed that motivation is a factor that is subject to changes and that is flexible as the strength of an individual learner's motivation can change over time because of the influence that external factors make upon it.

Pfenninger and Singleton (2019) claimed that a home environment where the child is given exposure to academically oriented vocabulary and books is found to positively influence the child's school achievement. In comparison to adult learning, the stimuli received in childhood differs as children are believed to be in need of more help than an average adult, as they are still acquiring enough knowledge to be considered as competent speakers of their mother tongue while adults are expected to be fully competent in it.

Following these lines, De Bot's (2014) study on the effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands claimed that age is not related to better acquisition and attainment of a second language but having a good education and good teachers may do the trick.

Pfenninger (2017) discovered that older learners have an advantage in comparison to the younger ones in the sense that adults seem to have this “jump start” capacity when they are starting to learn a second language. In other words, the experience that they already have allows them to catch up relatively quickly in relation to the younger ones that started earlier. Therefore, adult learners might be considered faster when they start to learn a second language mainly because of the higher level of experience they have in comparison to younger learners.

DeKeyser (2013) explained Muñoz’s (2008) implicit/explicit distinction in language learning, suggesting that older learners do better at explicit language learning contexts than younger learners do because they have a more developed cognitive ability, which results in them being able to take better advantage of the limited circumstances that come with having a couple of lessons a week with input from teachers only. This might even mean that they can outperform younger learners in the classroom setting. According to the same author, younger learners, on the other hand, do better when learning in implicit learning settings, with large amounts of input. Therefore, the author shed light on the issue present in school programs, where the learning needs of children are not taken into consideration as this learning environment cannot provide them with the necessary input they require in order for them to take advantage of learning at such a young age (Muñoz 2008 in DeKeyser 2013). Instead of focusing on teaching learners from a young age, the focus should be made on the different approaches that are needed when teaching learners of different ages, as children need methods that involve more immersion, while adults require more formal learning method as per their explicit learning skills.

#### **2.6.4 Research Related to Children Second Language Acquisition**

Following this line of research, Muñoz (2014) interviewed learners in order to draw conclusions from experiences regarding starting age as a factor of SLA and stated that other factors, such as intrinsic motivation, are much more influential in the performance of the learner than other factors. She also mentioned how late learners might also present some advantages over young learners, regarding the influence of starting age of learning among other influential factors, she mentioned how the majority of the participants claim how having a real contact with the target language at an older age seems to have a much more prominent role in their language learning history. Muñoz went on to say how the language learning environment is responsible for much of the learning that takes place. However, it is also mentioned how the status of the foreign language (English) has had an impact on the

factors that have influenced the learners' perceptions and learning process and probably even in different ways for the younger participants and the older ones. She concluded by mentioning that in some cases the early start on a foreign language can have benefits but it does not mean it will be the same for all, as learning is the result of multiple factors such as motivation, contact with the target language and so on.

The age effect in children can be seen in terms of how children process language learning, in this case, their performance is better when there are implicit instructions and communicative situations. Another feature is how pronunciation is a factor related to age that can be often seen when early learners can easily be mistaken as native speakers (Olguin & Vega, 2014). One more aspect that has been mentioned in relation to this issue is the use of negative feedback, for example, explicit corrections, recasts, negotiation, etc. Having this in mind, Mackey & Oliver (2002) studied the usefulness of negative feedback for children, where they discovered that it led to greater language development and that it was even more rapid in children than in adults (Oliver & Azkari, 2017).

As it was mentioned in a previous section, another study related to these findings is made by Peñate and Bazo (2001), where 60 Spanish primary school children on their second year of English as a foreign language were given two tales to listen in order to test their listening comprehension. These tales were simplified under two conditions; one of them being linguistic adjustments, and the other one being both linguistic and interactional adjustments. The linguistics adjustments condition consisted of changes made bearing in mind the learners' level of proficiency and including things that they had already learned in their classes like the present tense, prepositions, wh- questions, as well as making use of new things that had not been introduced to them during class. Regarding the vocabulary of the tales, some words were either modified to words the children were familiar with or removed. As for the interactional adjustments made, they consisted of repetitions, comprehension checks through questions, and gestures. The study did not make use of illustrations in the tales, in order to obtain results based only on how the modifications made affected the children's comprehension of the tales. The results showed that most of the students had a difficult time following the narration of tales that only had the linguistic adjustments, while they showed a better understanding of the narrations that had both the linguistic and interactional adjustments made to them.

This study demonstrated that in order to make the most of their learning, younger learners need more interaction during their classes and activities like the aforementioned one, where the narration or lessons are accompanied by repetitions, comprehension checks,



gestures and stimuli of the sort that are not needed when teaching older learners. The authors (Peñate & Bazo, 2001) finally mentioned as their main conclusion that despite the importance of the modification of teacher input from a linguistic point of view, some form of interactive adjustment is necessary in order for comprehensible input in foreign language teaching to be enhanced. Furthermore, Peñate and Bazo (2001) stated how the only way for young learners to properly succeed in foreign language contexts is if they receive the necessary input, which involves amount of exposure to the language, consistent input throughout lessons, as well as methods that will work for the needs of students their age and in their contexts.

### **2.6.5 Teaching Techniques Associated with Language Learning and Children**

Lehmann and Weber (2015) in their comparison between teachers' perspectives in Chile and Germany point out that "teacher students should be trained in their reflection skills to evaluate their own teaching beliefs and their use of teaching methods and actions in relation to empirically found approaches that incorporate a more reasonable perspective on teaching" (p. 33). This means that teacher training should put emphasis on their critical thinking skills development as well as their self-reflective capacity to analyze the way they see teaching as well as their own knowledge as a way to monitor themselves. English classes should draw learners' attention in, in order to increase their interest and motivation when learning a second language. Rather than considering age as a factor, they should tackle aspects such as motivation, quality of the input, focusing on learners' characteristics and backgrounds; pedagogic methodologies and strategies used for L2 teaching, so that people would become proficient-enough speakers of English (Lehmann & Weber, 2015).

Considering the theory reviewed above, it is important to assess L2 learners' knowledge in appropriate ways considering objectives, context and age, in order to elicit the kind of knowledge that matters to the theory. Given the differences in the learning process related to age effects and the learning context, the instruments should be more fitting (DeKeyser, 2013). However the combinations of methods will depend on the structures being drawn out from the characteristics of the participants, more specifically, their individual differences.

The individuality aspect of SLA translates into a complexity of the classroom context, under classroom effects we understand a complex interplay between the effects of individual characteristics including self-confidence, personality, emotion, motivation, degrees of learners' control over their learning, perceived opportunity to communicate and willingness to communicate, and classroom environmental conditions (Pfenninger, 2017). Not only are

the dynamics of the class influential, such as the teacher-student interaction, group work and variations in tasks and their sequencing, but also a component of group size. Cao (2011) suggests that “generally students prefer small group or pair work to whole-class activity in both ESL and EFL settings”, smaller groups facilitate more peer communication and mutual understanding (Cao, 2011 in Pfenninger, 2017)

Pfenninger (2017) highlighted the importance of researchers drawing connections between language and context, he mentions how even though the different effects in age research have been observed (see for example, Muñoz, 2014) more often than not, said observations are neglected in the methodological analyses.

Students under different school contexts demonstrate different educational attainment. This has direct implications for policy makers, administrators, teachers, and parents. In the case of teachers, the interactional adjustments within the classroom play an important role for the learning process of children. Consistent with previous research, Peñate and Bazo (2001) mentioned how repetition, comprehension checks, and gestures all affect the level of comprehension in EFL primary classrooms.

Regarding efficiency in early language learning programs, Lo Bianco (2019) talked about Early Childhood Education and Care (ECEC), which according to UNESCO, is defined as “more than preparation for primary school. It aims at the holistic development of a child’s social, emotional, cognitive and physical needs in order to build a solid and broad foundation for lifelong learning and wellbeing” (2019). The author focused on ECEC systems in Australia, mentioning Baker’s distinction between ‘weak’ and ‘strong’ bilingual programs when teaching children of mixed language backgrounds (Baker & Wright, 2017). The former are programs where the learner’s L1 is seen only as a temporary resource to reach L2 and this is later notably either discarded or reduced in schooling. The latter focuses on both the L1 and L2, even after the L2 has been learned. Strong bilingual programs are usually referred to as immersion programs, where the L2 as the target language is prioritised with up to 80% of instruction, while the L1 instruction is used during the course Primary/Secondary schooling. These types of programs have had significant success rates, such as Canadian immersion language teaching, which is one of the most successful kinds of language teaching in the world (Lo Bianco, 2019).

On the other hand, weak language teaching programs might result in the children’s L1 atrophy due to lack of development and not being treated as a potential language of literacy for the learner. Moreover, weak programs can also be called subtractive, as they pose the threat of a bilingual child becoming a monolingual one, as their L1 becomes subtracted (Lo

Bianco, 2019).

Furthermore, Lo Bianco (2019) mentioned the Victorian Early Years Learning and Development Framework (VEYLDF), an initiative that guides kindergarten programs in the state of Victoria. He talked about The Victorian Department of Education and Training (The Department), which recommends three approaches to teaching language; separate subject programs, Content and Language Integrated Learning (CLIL), and Bilingual programs.

Separate subject programs have a limited duration, for example traditional foreign language teaching where instructions are presented in the target language, and the teaching is usually delivered in English. On the other hand, Content and Language Integrated Learning (CLIL) programs aim to teach non-language subjects through a foreign language, so students can learn both the language and said subject simultaneously, and furthermore use the language with a purpose (García Mayo & Lázaro Ibarrola, 2014). These programs provide the aspects of language that are specifically related to the subject, so the learner can properly understand its area. Finally, bilingual programs focus a big portion of the regular curriculum in teaching in the target language.

Lo Bianco (2019) expressed that among these methods, a long duration bilingual education is the preferred one for achieving the highest language proficiency outcomes, and also how 'bilingual programs' enclose a whole variety of programmatic possibilities, just like it happens with CLIL and subject programs.

As regards play-based learning, Lo Bianco (2019) presented the Early Years Learning Framework developed by The Council of Australian Governments, "to assist educators to provide young children with opportunities to maximise their potential and develop a foundation for future success in learning" (COAG, 2009, in Lo Bianco, 2019, p.16). One of the sections of the research paper regarding the framework, titled "Children's Learning" explains how learning for children is a holistic, complex, and dynamic process, as well as mentioning how all of the elements pertaining to learning (physical, social, emotional, personal, spiritual, creative, cognitive and linguistic) are interconnected. Furthermore, the importance of play as a context for learning was mentioned, as play:

- a. allows for the expression of personality and uniqueness;
- b. enhances dispositions such as curiosity and creativity;
- c. enables children to make connections between prior experiences and new learning;
- d. assists children to develop relationships and concepts;
- e. stimulates a sense of wellbeing (COAG, 2009, p. 10 cited in Lo Bianco, 2019).

The author explained how play aids the process of learning in children, as they can explore and create meaning through it, as well as gain enriched cognitive experiences (Lo Bianco, 2019).

The aforementioned research paper also featured Professor Iram Siraj-Blatchford (2004), regarding research she made on the most productive early learning environments. She explained how these are the environments in which facilitators include both teaching and play in the classroom in order to have effective learning settings. She also mentions how the most highly qualified teachers are those whose teaching guides the learners' thinking rather than completely dominating it. Other characteristics pertaining to the children in productive early learning environments have to do with being more likely to engage in 'sustained shared thinking', where two or more students share their views and work together to solve problems and develop several activities.

All in all, this showed how the most productive learning contexts involve both engaging and responsive pedagogies. However, despite the positive relationship found between play and cognitive development, Siraj-Blatchford (2004) also points out how most studies of play have been minimally funded and thus are small scale, short-term, and have not been replicated, leading to a scarce amount of play-based learning research.

Moreover, Lo Bianco (2019) posed a series of questions that arise from ECEC settings and teaching children, regarding what is distinctive about the ages of children when learning, what pedagogy is most suited to these ages, how to teach them, and so on. Upon research of the literature, he presented answers to these questions which highlight how ECEC bilingual education and second language acquisition programs need to be properly developed; taking into account the importance of play-based pedagogy, having multiple sources of input in the classroom and not just one professional, and immersion in everyday-situations that require a need to communicate. He also mentioned the importance of using a variety of pedagogical strategies to make for a dynamic teaching setting; such as story books, drama, visuals, and songs. Another element he talked about is the attitudes of parents to SLA for their child, and the importance of them being aware of the implications that come when introducing a second language in their child's repertoire, as well as knowing that their attitude towards this will influence the child's motivation and view of what they are learning.

Regarding strategies and methods that have been useful in the field, Lo Bianco (2019) mentioned a study by Britsch (2010) on 'photo-booklets' for English language as a way of incorporating visual communication into early childhood teacher preparation. This is a multimodal type of stimulation that promotes increased brain activity and the explicit creation

of non-linguistic representations, and by integrating discussion and writing about photographs, children get the chance to build and develop their speaking, reading, and writing skills in the language they are learning. Britsch (2010) points out how photography can be useful for children to express their interests, passions, and what they find important in ways that they might not be able to do with words.

In another approach mentioned by the author, Soderman, Clevenger, and Kent (2013) identified 'hot spots' in second language learning in preschool to grade 1 levels, referring to the incomprehension or even tension found among children when some of them know what the topic of the conversation in class is about, while some others do not. The authors introduced the use of stories, visuals, and props, in order to 'extinguish' these 'hot spots', showing ways in which children can get through them and be supported in their learning.

Brand (2015, in Lo Bianco 2019) also provided an innovative method that caters to the needs of English as a second language learners, by the use of specific examples of drama to support motivation, creativity, and flexibility in the students. According to him, this method is made to be practically implemented in Primary school level classroom settings and can also be transferable to the ECEC context.

In addition, Cutrim Schmid and Whyte (2015, in Lo Bianco 2019) talked about the use of Interactive Whiteboards as a way of using technology in a creative way to enhance the students' cultural awareness, motivation, and autonomy. The authors expressed how, in comparison to traditional primary classroom language instructional learning activities, through the specific use of technology in classroom activities children get meaningful language learning experiences.

On the other hand, Hannan (2016) used a strategy in which focused language is employed frequently and across a range of contexts. The author developed activities to support the acquisition of animal names with songs, and with the use of materials such as plastic animals, puzzles, and books, the teachers get a wider variety of opportunities to repeat the vocabulary of the songs.

Another strategy mentioned by Lo Bianco is the 'Slot-and-frame' construction, which can be used as a conscious teaching strategy by language teachers with their students during first language acquisition. These constructions consist of a set of grammatically and semantically similar words, where one of them needs to be chosen to be put on a phrase where the grammar and most of the context is fixed, but there is a slot to be filled with the words.

Ultimately, Lo Bianco (2019) concluded how the following factors are key in order to have an effective and high quality English Childhood Language Programs: trained personnel

who will work collaboratively with peers and the children's families in order to create efficient programs, professional development to deliver quality teaching, collaborative relationships between the teaching staff in order to maintain continuity, focus, and high quality in the programs, and partnerships that involve continuous and effective communication from the teaching staff with parents and community. It is important to highlight how, if factors that aid children language learning like these are not present in the classroom, teaching young learners can become inefficient.

Upon reviewing the literature, we were especially interested in how there is a lack of research on children SLA (Bazo & Peñate, 2001), as well as how this can also translate into a lack of consideration of children SLA in the proposals made by the Ministry of Education. Furthermore, we were interested in knowing how all of this influences the education received by students enrolled in English pedagogy programs for both primary and secondary education. We also wanted to find out how much theory was taken into consideration in the creation of these programs, as well as how much the Ministry of Education's Curricular Proposal of English was integrated in them.

For the development of this study, we focused on the following three objectives:

- a. Identify if there is a theory of SLA behind a current document that guides public policy in Primary Education in Chile.
- b. Analyze three teacher training programs in Santiago in relation to SLA in primary school and determine if there is a link with the current National Curriculum.
- c. Evaluate the reality of EFL teacher training in the context of Primary Education and how much information there is regarding the theoretical distinction between children and adults SLA.

These objectives mentioned above are related to our research questions, which are the following:

- a. Is the current public policy for EFL teaching in primary schools based on a theory of SLA? If so, how is this reflected in the documents that present this public policy, specifically in the Curricular Proposal of English?
- b. Is the difference between children and adolescents' SLA considered in both teacher training programs and the Curriculum Proposal of English for Primary Education?
- c. Is there a relationship between the English language policies and the teacher training curricula from the three selected universities?

### **3. METHODOLOGY**

The methodology section contains a description of the selected participants and institutions; the parameters they had to meet to be included in this research as well as the document used to carry out the analysis. Finally, the procedures that were followed in the development of the investigation will also be presented. In light of the literature reviewed for this investigation, the study falls into the category of a qualitative study with a dual-type of analysis of both interviews and documents. Furthermore, before conducting the interviews, the participants were selected through the snowball or chain sampling strategy. We initially contacted the director of studies of each university through their email address, and later on we asked them for the contact information of a professor from their program who taught classes in the areas of methodology, practice, or theory. Finally, when interviewing each professor, we asked them for the contact information of a student that had had a good performance along the program as well as in their class.

#### **3.1 Institutions Selected for the Study**

The present study analyses one document from the Ministry of Education (MINEDUC) and three teacher training programs from Chilean universities, which we will refer to as University A, University B, and University C.

##### **3.1.1 Ministry of Education**

The Chilean Ministry of Education is the organism in charge of promoting all levels of education throughout the country, as well as ensuring the rights of all students. The mission of the Ministry of Education is to provide an inclusive and quality education system that contributes to an exhaustive development of both the people and the country. This is achieved through the implementation of policies, standards, and regulations in all levels of education. In view of the essential role that the Ministry of Education has in language policy-making and the creation of standards that educational establishments should follow, it was decided that the selected documents were elemental to understand where the country stands in terms of acquiring English as a second language.

###### **3.1.1.1 Document used for analysis**

The document selected in the present study is the National Curriculum Proposal for the First Grade of Primary Education, which was taken from the webpage of the Ministry of Education. It includes the perception of English as a Foreign Language and the way this

language is viewed according to the MINEDUC. It mentions the teaching theories that are relevant for the teaching and learning of the language on this level, as well as the methodological focus that is expected for the teaching process and the general purposes and objectives it has regarding the four communicative abilities associated with English proficiency. For this study, we will consider the information provided up until the section of the orientations of evaluations, since this information is the same from the first to the fourth year of primary school: the difference is made regarding the content being taught to the different grades of the First Cycle of Primary Education. It is worth mentioning that this document was not easy to find due to the fact that it is not present with a direct link on the official webpage of the national curriculum. Thus, to be able to find it we searched directly through the Google search bar for the national curriculum for primary schools.

### **3.1.2 Universities**

To decide on the institutions that we considered for the study, the selection criteria were the following: first of all, the chosen Universities must have an English Pedagogy undergraduate program that considers both primary and secondary education as part of the training of teachers. English education in our country is mandatory from the 5th year of primary school, however there is a non-obligatory proposal made by MINEDUC from 1st to 4th year of primary school. The aforementioned criterion was considered as one of the basic requirements that we took into account when looking through the courses and teaching internships of the program and selecting each university. The second criterion we took into consideration when selecting the available programs was that they had to be accredited by the National Accreditation Commission (CNA). Considering this requirement for the selection of the institutions, it is important to mention that we were not able to include public universities due to the fact that they do not consider primary education in their teacher training programs. Thus, the institutions considered for this study are all privately funded.

#### **3.1.2.1 University A**

University A is a private university founded in the late 1980s. It offers bachelor's, master's and doctoral degrees as well as non-degree programs. The university has 3 main schools ( humanities, sciences, and arts as well as a Music conservatory. This university aims to train people through an educational experience that motivates them to develop an ethical behavior and an attitude of innovation and leadership, together with a sense of respect for



social and cultural diversity. It is fully accredited in Chile by the National Accreditation Commission (CNA) for a period of five years, and it is the first university in Chile to be internationally accredited by the United States Middle States Commission on Higher Education (MSCHE).

The program we chose is accredited for three years by the CNA and it has a duration of 5 years. It consists of 59 courses; 42 of them correspond to the area of specific training, 5 of them to the area of basic training, 7 of them to the area of management training, and 5 of them to the area of general training. The graduate profile mentions how students are expected to become professionals with a C1 level of English, according to the Common European Framework of Languages. Additionally, students are expected to have efficient and effective communicative abilities in their L2, which will allow them to create harmonious interpersonal relationships and to properly develop themselves in the professional field. Graduates from this program will practice their profession within a frame of ethical principles, exhibiting their commitment to the tasks that they have to undertake, respecting diversity in order to promote social coexistence and responsibility. Following this idea, the graduate profile focuses on explaining how professionals will conduct participatory classes that will promote individual exploration and collaborative learning; performing their profession with a sense of leadership and entrepreneurship; having an objective and realistic vision of the educational system that will be backed up by having contact with the educational reality from the very first year of their university education.

### **3.1.2.2 University B**

University B is a private university founded in the late 1990s, as part of a network of 200 institutions that are present in 65 countries around the globe. Mainly focused on social, economic and educational sciences and humanities, it has 8 faculties and 10 research centers whose disciplines range from Personal Development to Urban Security and Violence Prevention. It is currently fully accredited by the CNA for a period of five years. Unlike University A, University B belongs to the list of Universities that take part in the Deans Board of Chilean Universities (CRUCH).

The English Pedagogy program of this university is accredited for three years by the CNA and it has a duration of 10 semesters. This program has 13 years of experience in the field. According to the university's web page, their program has a focus on English as an integrated language, and on humanistic and pedagogic training. The program is divided into two cycles: the first cycle is the basic one which goes from the first semester to the fourth

semester; the specialization cycle is the second one and it lasts from the fifth to the last semester. A great number of graduates of the program can be found working in schools of either the public sector or private sector, including language institutes. Likewise, they can also work in governmental agencies of education such as Programa Inglés Abre Puertas.

### **3.1.2.3 University C**

University C was founded in the early 1980s as a private foundation with three faculties: Management Sciences, Law and Psychology. Nowadays it is a prestigious University and it is composed of ten faculties, a Humanities Center, and a Philosophy Institute. It also gives students the possibility of pursuing different programs in an afternoon/evening schedule. It is currently accredited by the CNA for a period of five years. As University B, University C is also part of the Deans' Board of Chilean Universities.

The English Pedagogy undergraduate program at this University has been fully accredited by the CNA for three years . It is imparted in a daytime regime and its duration extends for nine semesters. It has a final Teaching Internship in the last two semesters to apply what has been taught in the previous courses about English teaching. Among the courses students have to take during these four and a half years, we can find Applied Linguistics, TEFL Methodology, and Psychology-related courses. According to the graduation profile of the institution, an English teacher of this program will value diversity, multiculturalism, and interdisciplinarity. They are capable of analyzing the complexity of the national educational system, demonstrating their knowledge of the English language and their pedagogical reasoning in the classroom and school.

The number of accreditation years is "in agreement with the level of compliance of the criteria of evaluation and the purposes of the institutions or programs" (CNA, 2019). The maximum accreditation period given by the CNA is 7 years for Universities and the number of accreditation years for undergraduate University programs depends on different criteria which are established for the different degrees, but it can also be extended for 7 years. In the following table we summarized the accreditation periods for the three universities selected for this study.

Table n°1: Accreditation periods according to the CNA webpage (2019).

Institution	Current accreditation period for the University	Current accreditation period for the program
University A	5 years	3 years
University B	5 years	3 years
University C	5 years	3 years

### 3.2 Participants

There were nine participants selected for the study: three per University. Therefore, we have three directors of studies (D), three professors (P) and three students (S). In relation to their gender, it is worth mentioning that eight of them were women and only one of them a man, which might reflect the predominance of women over men in the field of pedagogy. The requirements we considered for some of the group of participants were, for the teachers to be involved in the areas of methodology, theory, and practice. In the case of the selection of students, they had to have a good performance in their program and to be in their third or fourth year in the chosen undergraduate program.

As explained in the consent form given to the participants, their identities will be confidential in this study and they will be assigned pseudonyms according to the letter assigned to their University, in order to maintain their anonymity during the analysis and organization of the data.

### 3.3 Instruments

This section will be devoted to presenting the different materials used in this study. Starting with the use of different interviews made to the students, professors, and program directors. Following this, the different documents that were used for this investigation will be

mentioned, including the information provided in the curricula of the selected programs as well as the information provided by the Ministry of Education.

### **3.3.1 Interviews**

There were three types of semi-structured interviews that were carried out depending on the responses of the interviewee. Each one of the interviews consisted of semi-structured questions divided into five topics and sections: (1) Second Language Acquisition in children and teenagers, (2) University courses, (3) Status of English in Chile, (4) State English education curriculum and connection to the program, and (5) Teaching Internship. Each one of the topics had different objectives and a different number of questions depending on the type of interviewee and the topic in question, as shown in Table 2.

The semi-structured interview questions were organized with a number of core questions which oriented the answers related to the corresponding topic, but it was subject to changes as the answers could branch to other related questions. Additionally, the number of questions was also different depending on the type of interviewee. The interviews were held in Spanish, the native language of all the interviewees.

Among the questions, the following are two examples. The entire set of questions can be found in Appendix B:

- a. Does your course make a difference between children and adults? (Topic number 2)
- b. What criteria must be fulfilled in the process of selection of the educational institutions for the teaching internships for the students? (Topic number 5)

Table n°2: Topics and objectives of the questionnaires

Topic	Objective(s)	Number of core questions per topic
Second Language Acquisition in Children and Adolescents	- Determine if the program considers the difference in primary education and secondary education.	(D) 3 (P) 4 (S) 3
University Courses	- Recognize courses of the program focused on children SLA.	(D) 4 (P) 4 (S) 5
Status of English in Chile	- Identify the purpose of English teaching and learning in our country.	(D) 6 (P) 9 (S) 4
State English Education Curriculum and Connection to the Program	- Identify how the program is related to the Ministry of Education curriculum and programs. - Understand the vision of the program regarding the Ministry of Education curriculum and programs.	(D) 5 (P) 6 (S) 4
Professional Practice	- Identify how teaching internships are assigned to students.	(D) 4 (P) 4 (S) 3

### 3.4 Procedures

The interviews were audio-recorded and they were previously scheduled through e-mails with the participants according to their availability. The interviews were carried out in person by two members of our research group: one of them would focus on asking the questions to the participants and the other person would take notes and ask any questions that the other member might have missed. After signing the consent forms, the participants would answer a set of questions regarding the objectives shown above in Table 1. The interviews lasted 30 minutes on average.

After performing all the interviews, these were transcribed by all of the members in our group and later on revised by another member of the group, so as to avoid any mistakes or misinterpretations. To maintain the confidential quality of their participation, the interviewees were assigned pseudonyms matching the letter of the University they are part of. As we previously explained, the interviewees can be identified by their role as Director of Studies (D), Professors (P) and Students (S). In University B and University C, we had some difficulties at the moment of contacting the Director of Studies due to administrative situations that the institutions were going through at the moment of requesting an interview, so we had to resort to talking to people who had administrative responsibilities and who had an ample view on the different characteristics of the program that we wanted to investigate, instead. In University B, we interviewed the Coordinator (C), who holds a position right below the Director of Studies, while in University C we contacted two people who hold assistant positions to the Director of Studies as Coordinators of different administrative areas, and one of them works as a professor of certain courses of the program. This will be properly organized in Table 3.

After transcribing the interviews, we divided our group into teams to analyze each set of interviews corresponding to each university and a team dedicated to analyzing the document of the Ministry of Education. This strategy was used because the feedback provided by the rest of the group was very important to determine whether the findings were pertinent or not. In this way, the discussion around the initial and final results allowed a better analysis of our work, as peer checking served as a way to unify our work.

Table n°3: Pseudonyms for interviewees

Institution	Quality of the interviewee	Pseudonym
University A	Director of Studies	Aurora
	Professor	Alex
	Student	Amanda
University B	Coordinator	Bella
	Professor	Boris
	Student	Brenda
University C	Coordinator 1	Cynthia
	Coordinator 2	Christina
	Student	Carmen

The analysis was made following the steps presented by Ritchie and Lewis' (2003) framework. Therefore, the first step was to thoroughly read both the interviews and the Curricular Proposal of English in order to be familiarized with their content and to be able to identify initial themes or concepts. The second step consisted in constructing an index related to the main ideas presented by the participants regarding the areas of Theory, Methodology and Curriculum/Public Policy, each of these with a set of sublabels, in order to have a general perception of the view of each program regarding the use of SLA as a general basis. Subsequently, for the step of labeling the data, another close reading of the documents was conducted in order to answer the question 'what is this about?' and classify the ideas presented in the documents into the different categories of the framework.

In order to synthesize and further organize the data, the information gathered in the labeling process was later tabulated into a data table that showed the amount of times the participants of each institution made a statement regarding the themes of Theory, Methodology, or Public Policy. Following this process, another set of labels was chosen to further analyze the documents. Unlike the first labeling process, in which we analyzed

phrases and determined whether they fit into the categories of Theory, Methodology, or Curriculum/Public Policy, for this process, we selected ten keywords pertinent to our research, and we looked for the number of times these keywords were mentioned in each of the documents. Again, the information from the labeling process was tabulated into a data table that showed the number of times each keyword was mentioned by the participants of each institution. It is worth mentioning that we did not draw any immediate conclusions from the results gathered in this process, as the labeling served as a way to get a general idea of the views from each institution. The description regarding the labels from both processes will be presented in the following section.

### **3.5 Analysis**

For the analysis of the interviews and the Ministerial document, the conclusions we drew were made taking into account our findings in relation to the labels and sub-labels we chose for the areas of Theory, Methodology and Public Policy. We analyzed the way in which each of these areas was dealt with in the document from the MINEDUC.

#### **Theory**

We considered and labeled as “Theory” all the instances in which the participants exhibited theoretical knowledge of second language acquisition, made criticisms to or praised the current Public Policy based on this knowledge, or talked about the theoretical contents dealt with in the courses from their programs. Any statement or idea made by the participants that was related to the four theories mentioned in our Literature Review Section or along any of the following parameters was also considered:

- Behaviorism
- Universal Grammar
- Cognitivism
- Socio-Cultural Theory
- Hindrances (related to theories)
- Primary and Secondary Education
- Children SLA
- Individual Differences
  
- Grammar



- Criticism
- Examples
- Adults/Adolescents vs Children

### **Methodology**

In the case of Methodology, we considered and labeled as “Methods and approaches” all instances in which the participants mentioned the methodology and approaches that were taught both in each program’s courses, as well as the ones the students declared using with the children and adolescents from their teaching internships. Overall, we considered any statement or idea made by the participants that was related to any of the nine methods and approaches presented in our Literature Review Section or along any of these parameters:

- Grammar-Translation Method
- Audiolingual Method
- Direct Method
- Communicative Language Teaching
- Total Physical Response (TPR)
- The Silent Way
- Community Language Learning
- Natural Approach
- Suggestopedia
- Class planification
- Examples
- Courses and contents

### **Curriculum / Public Policy**

In the case of Curriculum/Public Policy we considered and labeled “Curriculum” any statement or idea made by the participants were they talked about their teaching program courses in which they dealt with the national curriculum, opinions and criticism related to it or anything related to the national curriculum along any of these parameters:

- Criticism
- Ministry of Education
- Connection with the Program

Regarding the tag “Public Policy”, we considered as such any statement or idea made by the participants in which the participants made any claim regarding decrees and laws, including opinions and knowledge related to the following parameters:

- PIAP/ENI
- Role of English
- Criticism
- Connection with the Ministry of Education

### **Inconsistencies**

This label was used for all the instances in which the participants made claims on the areas of theory, methodology, and curriculum/public policy that were either not consistent with what they said further on in the interview or did not match the information provided by the other participants from the same institution.

Lastly, we labeled some predominant ideas related to the aforementioned categories that were present in most of the interviews such as the following, in order to keep track of some other relevant statements made by the participants:

### **Teaching Experience**

- Personal Experience
- Impact
- Role of the Teacher
- Examples

### **Structure of the Program:**

- Differentiation of Primary and Secondary Education
- Examples to support ideas presented
- Teaching internships
- Diversity in Teaching Internships
- Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships
- Criticism

As for the second labeling process, these were the keywords we looked for in the interviews and document that were analyzed.

### **Theory**

This keyword refers to all the instances in which the participants mentioned either the word theory or different theories of second language acquisition

### **Adolescents**

This keyword refers to all the instances in which the participants talked about secondary school students.

### **Children**

This keyword refers to all the instances in which the participants mentioned primary school children. However, we disregarded, for example, the times in which “children” was used as a generic term for both primary and secondary school students.

### **Primary Education**

For this keyword, we included all the instances in which the participants talked about either primary school or university courses that dealt with primary education and professional practice in this area.

### **Secondary Education**

This keyword includes all the instances in which the participants talked about either secondary school or university courses that dealt with secondary education and professional practice in this area.

### **First Cycle of Primary Education**

For this keyword, we included all instances in which the participants talked about first cycle of primary education, referring to the primary school period from first grade to fourth grade.

### **Methods**

For this keyword we included all instances in which the participants mentioned methodology, whether it was information about a methodology course or specific methods

### **Learning**

This keyword includes all instances in which the participants talked about the second language learning of students.

### **Didactics**

For this keyword, we included all instances in which the participants mentioned didactics, whether it was in terms of didactics courses in the program, or the use of didactics in the classroom.

### **Curriculum**

This keyword includes all cases where the participants mentioned the national curriculum, whether it was in terms of courses in the program that integrated the curriculum, or opinions regarding this document.

It is worth noting that the analysis of the National Curriculum Proposal was not analysed following the same pattern as the interviews, since items such as “Structure of the Program” and “Teaching Experience” were not expected to be in the document. To carry out the proper analysis of the text, we abode to the tags “Theory”, “Methodology”, “Public Policy” and “Inconsistencies” only, adding a new tag specific for the document of the Ministry which is “Claims without support”. We thought it was necessary to include this tag because as the document is an official written statement by the Ministry of Education, it should endure close academic scrutiny. The analysis was made by highlighting all ideas and or claims corresponding to the five labels with five different colors indicated in the Appendix F.

#### **4. ANALYSIS AND RESULTS**

In this section, we will present the analysis of the three different universities as well as the document from the Ministry of Education used for the investigation. The analysis will be divided into the three areas that we presented in the labeling of the Methodology section; Theory, Methodology, and Curriculum/Public Policy. The remaining labels presented in the aforementioned section (Teaching Experience and Structure of the Program) were not considered for the analysis; their function as labels were to organize information and identification of the different purposes of their statements.

As seen in Table 4, there were four main ideas which were analysed in the different statements of the interviewees. In the case of the National Curriculum Proposal, the ideas were identified within the same concepts and Inconsistencies and Claims without Support were added.

The purpose of these tables is to provide a general numeric overview of the areas that each of the participants mentioned and how often they were presented. The same thing happens with the document from MINEDUC.

Table N°4: Instances where the main ideas were identified

Main Tags	University A	University B	University C	National Curriculum Proposal
Teoría/Theory	C: 6 P:8 S: 5 total: <b>20</b>	C: 3 P: 13 S: 6 total: <b>22</b>	C1: 6 C2: 5 S: 8 total: <b>19</b>	10
Metodología/ Methods	C: 5 P: 5 S: 6 total: <b>16</b>	C: 3 P: 11 S: 2 total: <b>16</b>	C1: 6 C2: 8 S: 3 total: <b>18</b>	30
Currículo/ Public Policy	C: 13 P: 16 S: 8 total: <b>36</b>	C: 8 P: 10 S: 8 total: <b>26</b>	C1: 14 C2: 7 S: 4 total: <b>25</b>	1
Inconsistencias	C: 0 P: 0 S: 0 total: <b>0</b>	C: 4 P: 0 S: 0 total: <b>4</b>	C1: 0 C2: 0 S: 1 total: <b>1</b>	4
Claims without Support*	-	-	-	21

\*Exclusive for the National Curriculum Proposal analysis

The second process of analysis considered the search of certain tag words in the interviews and the National Curriculum, sorting the multiple mentions of the different concepts by context and communicative intention of the statement. For instance, the word “niño” was not considered when referring to them as students in general. As seen in Table 5, the amount of mentions was divided by interviewee and then calculated the total per institution.

Table N°5: Number of times each keyword was encountered

Keywords	University A	University B	University C	National Curriculum
Teoría/Theory	S:2 P:0 D:1 total: <b>3</b>	S:3 P:3 D:1 total: <b>7</b>	S:0 C1:0 C2:4 total: <b>4</b>	2
Adolescente(s)/ Adolescents	S:0 P:3 D:0 total: <b>3</b>	S:2 P:0 D:6 total: <b>8</b>	S:0 C1:1 C2:1 total: <b>2</b>	1
Niño(s)/Children	S:4 P:2 D:0 total: <b>6</b>	S:9 P:6 D:6 total: <b>21</b>	S:5 C1:7 C2:1 total: <b>13</b>	23
(Educación) Básica/ Primary Education	S:4 P:6 D:28 total: <b>38</b>	S:8 P:5 D:8 total: <b>21</b>	S:11 C1:17 C2:8 total: <b>36</b>	7
(Educación) Media/ Secondary Education	S:2 P:8 D:18 total: <b>28</b>	S:6 P:7 D:8 total: <b>21</b>	S:7 C1:19 C2:6 total: <b>32</b>	0

Primer Ciclo (básico)/ First Cycle of Primary Education	S:0 P:2 D:4 total: <b>6</b>	S:0 P:1 D:2 total: <b>3</b>	S:0 C1:1 C2:0 total: <b>1</b>	0
Metodología/ Methodology	S:3 P:6 D:5 total: <b>14</b>	S:9 P:4 D:2 total: <b>15</b>	S:0 C1:11 C2:17 total: <b>28</b>	1
Aprendizaje/ Learning	S:1 P:1 D:2 total: <b>4</b>	S:9 P:34 D:15 total: <b>58</b>	S:2 C1:4 C2:4 total: <b>10</b>	62
Adquisición/ Acquisition	S:2 P:0 D:5 total: <b>7</b>	S:1 P:7 D:1 total: <b>9</b>	S:0 C1:0 C2:1 total: <b>1</b>	0
Didáctica/ Didactics	S:7 P:7 D:11 total: <b>25</b>	S:4 P:4 D:0 total: <b>8</b>	S:0 C1:0 C2:0 total: <b>0</b>	5
Currículum/ Curriculum	S:5 P:6 D:7 total: <b>18</b>	S:12 P:7 D:13 total: <b>32</b>	S:6 C1:15 C2:9 total: <b>30</b>	12

---



## **4.1 University A**

The following sections will present the main ideas shared by each of the participants of University A regarding the areas of Theory, Methodology, and Curriculum/Public Policy.

### **4.1.1 Coordinator**

Firstly, we will focus on the participant with an administrative position. Aurora holds a position above the Director of Studies in the hierarchy of the program.

#### **4.1.1.1 Theory**

When asked about the difference between primary and secondary education, she made it clear that there is a difference regarding the acquisition processes in children and adolescents, by mentioning courses of the program which specialize in this distinction. As stated by Aurora, “el programa considera una distinción en cuanto a metodología, adquisición, exposición al idioma, y también los conocimientos y cómo estos pueden ser facilitados a los estudiantes tanto en educación básica y media” (p. 127). Nevertheless, she did not mention any theoretical support regarding this statement, neither did she mention the existence of any predominant pedagogical tendency present in the program.

#### **4.1.1.2. Methodology**

At the moment of talking about methodology, she mentioned the different courses which dealt with the different methods and approaches and used examples to support each claim. Although she demonstrated to have knowledge about methodology, her claims were more related to the different contents of the different courses rather than links to any methodological idea or a specific theory:

*Classroom management, storytellings, como forma de propiciar como warm up de forma implícita el vocabulario y los contenidos. Después, realizar actividades con big books, con puppets, y después realizar actividades que sean de uso, con un enfoque más comunicativo. Y después un wrap up, como un cierre pero apuntando todo a través de un enfoque más comunicativo e implícito que explícito. (p. 127)*

As mentioned by the subject, these various activities taught to the students in the program are considered to take into account when they have to teach children in the classroom.

#### **4.1.1.3 Curriculum/Public Policy**

There is a strong negative opinion present in the claims made by Aurora regarding the curriculum and public policies in general. In terms of public policy, she presents a link between her program and the different programs made by the Ministry of Education, for example, with the English Opens Doors Program. However, she criticizes how there is a lack of regulation regarding the necessary teacher training in the workfield. As she mentions in the next quote,

(...) De profesores de inglés para enseñanza básica porque la verdad es que muchos profesores son entrenados como enseñanza media que están haciendo inglés en enseñanza básica o inclusive en nivel preescolar en que las metodologías no son las mismas. Ahí como que al final termina en el criterio del profesional pero no siendo preparados para ello. (p. 132)

As we can see, she mentions how English teachers that had training in secondary school often end up working in primary school, which causes difficulties or problems from a methodological perspective. Moreover, this statement also reflects her views on the difference in SLA in children vs. adolescents regarding methods.

#### **4.1.2 Professor**

This section will be focused on the participant in charge of classes of the program, Alex.

##### **4.1.2.1 Theory**

Similarly to the claims made by the Coordinator of Studies of the program, Alex also mentions the fact that there are courses in the program which are dedicated to highlighting the difference between children and adolescent language acquisition, more so than referencing theory to support her statements, as she claims that “hay varias asignaturas en el programa que dan cuenta de la distinción para enseñanza del inglés en básica y media. Tenemos didáctica, efectivamente, para básica y media.” (p. 139)

Nonetheless, she talks about the importance of considering the individual differences in the learning process of students of different ages when developing an English teaching program, "porque la didáctica y estrategias que tienes que implementar tú, van de la mano con el desarrollo del alumno; psicológico, cognitivo, emocional, etc." (p. 139), and giving the future teacher the basis to visualize the various types of students that they can find, for

example in 4th year of primary education in contrast to 1st year of secondary education (p. 139).

#### 4.1.2.2 Methodology

When asked about methods and approaches taught to students in the program, Alex talked about the classes she teaches regarding methodology, mentioning some specific approaches and methods used in the classroom, as shown in this next quote:

(...) hay otro tipo de enfoques que tú utilizas, por ejemplo se usa siempre *TPR*, y *TPR* es súper esencial especialmente en el primer ciclo, en los primeros años. Después de eso, vas trabajando con otros approaches y otras metodologías. Por ejemplo, el *collaborative learning*, con este enfoque puedes ir en progresión utilizándolo desde el principio, pero claramente el resultado es distinto cuando lo utilizas con alumnos que tienen una madurez cognitiva mayor. (p. 139)

Clearly, the knowledge and use of different methodologies showcases her knowledge about the cognitive differences of SLA in children versus in adolescents, even when not supported by theory.

Furthermore, when asked about the different elements to take into consideration when teaching children and adolescents she focused on the social context that affects the acquisition of a language in different ways, for example:

Las variables son distintas en ambos escenarios. De alguna manera, no sé, siento que las variables que tienes en la básica son un poco más visibles que las puedes tener en media. En media al profesor le cuesta un poco más llegar a los alumnos, tal vez hay una barrera ahí... Bueno, está la barrera primero de la adolescencia o la preadolescencia, donde la actitud que toma el alumno comienza a generar cierta distancia con el profesor, mientras que cuando trabajas con alumnos, por ejemplo, primero o segundo básico, el alumno tiende a ver una figura más maternal o paternal en el profesor, entonces la cercanía puede ser mayor. (p. 140)

Here, the professor talks about how the age factor plays a big role in the decisions regarding methodology inside the classroom, which somehow reflects the influence of theory in the program even if it's not explicit.

#### 4.1.2.3 Curriculum/Public Policy

In regards to the curriculum and public policy, the professor mentions a series of

examples to showcase the connection the program has with the curriculum, highlighting the presence of the curriculum in the program's classes, such as the following: "Por ejemplo, nosotros en el ramo Planeamiento Curricular tratamos de abordar todos los enfoques que promueve el ministerio." (p. 141)

La idea es que yo pueda ir anclando todo, es decir, yo veo un objetivo que me plantea el currículum, que está dentro de una unidad, y digo ¿qué puedo hacer con esto? y así los alumnos iban creando y adaptando estas historias, que además tenían variedades de uso digamos, de cómo implementarlas. (p. 142)

Above, Alex emphasizes the use of the curriculum for the purpose of the class, as a way to teach the students how to work with the curriculum taking it into consideration at the moment of planning their lessons.

However, she criticizes many aspects of the curriculum as the Coordinator of Studies also did, highlighting the fact that it lacks consideration for the actual training of the future teachers.

El currículum aguanta hartas cosas, en estricto rigor... imagínate, el currículum te da todo hecho. Te pasa los *listening*, te pasa las planificaciones, todo hecho, como "tome", prácticamente te hace sentir como una marioneta que tiene que efectuar lo que dice ahí, cuando en realidad lo que debiera fomentar es la autonomía del profesional, el tener las metas súper claras (p. 148)

In this quote, the professor criticizes the purpose of the curriculum since she expresses that the fact that it hands out everything a teacher needs, there is not much space for personal decisions. This fact, from her point of view, which, in the end, affects the autonomy of the professor in the classroom and jeopardizes the learning process. This autonomy could also imply that there should be some agency in teachers when deciding how to put a language policy into practice.

### **4.1.3 Student**

This section will be focused on the student chosen from the program, Amanda.

#### **4.1.3.1 Theory**

Regarding theory, the student of this institution follows similar lines of thought as the professor and the coordinator of the program. When she is asked about the way they make the

distinction between primary and secondary school she answers by naming the courses that do so: “tenemos Didáctica Básica y Didáctica Media, en donde estamos todo el primer semestre con Didáctica Básica y se enseñan distintas metodologías para enseñarle a los niños más pequeños” (p. 151).

At the same time she mentions how said courses deal with the different types of methodologies used for children as opposed to adolescents, however, none of these are supported by theory and they seem to be based on the psychology of children and their behavior and not from the acquisition of a second language. Amanda also points out that in the different courses of the program, the professors highlight the importance of considering the context and the different resources that they might face when they become teachers.

#### **4.1.3.2 Methodology**

When talking about methodology, she mentions that there are various approaches being taught which the students should be able to apply afterwards. Each of these approaches, she said, are related to each other, although they are not examined thoroughly but rather discussed as an overview in the courses, as seen in the next quote:

Aún así recuerdo que tuvimos una clase donde nos explicaban. “Con los niños de 4 a 7 años se puede utilizar esta metodología. Después de 8 a 11, esto puede ser”, pero fue muy breve. Como para que nosotros tuviéramos noción de los procesos que ellos están viviendo o de qué forma uno puede ayudarlos para que aprendan de manera más simple. (p. 152)

Once again, it seems as though methodology is mainly treated as the behavioral differences that may be present in the classroom regarding children from a psychological perspective as opposed to a theory associated with SLA and teaching.

#### **4.1.3.3 Curriculum/Public Policy**

Regarding the area of curriculum and public policy, the student mainly mentions the courses in which the country’s curriculum was presented, explaining how students were given tasks where they had to create activities based on the contents that are considered compulsory in the national curriculum. Moreover, Amanda mentions how, rather than strictly following the contents from the curriculum, this can and will have certain modifications based on the context that they are teaching in:

Yo creo que el currículum te ordena y tu puedes ir guiándote con lo que sí o sí necesitas enseñar. La mayoría de los colegios se rigen por el currículum pero hay modificaciones. Hay modificaciones, pero es super importante tener en cuenta las unidades, por ejemplo la gramática y el vocabulario que uno va a utilizar para la unidad. (p. 155)

According to this, the curriculum is useful as a guide for teachers in the classroom. Nonetheless, the student states that there is still room for changes considering the content of the class, as she acknowledges that it is simply not possible to completely follow the contents of the curriculum in all the different teaching contexts.

#### **4.1.4 Institution Overview**

Overall, University A seems to demonstrate knowledge regarding second language acquisition theory among all three participants which shows a cohesive framework as a University. However, claims regarding the difference between the acquisition of children versus adolescents were not supported by theory but they were reflected in the program by the different classes and courses. It seems as though all courses related to methodology were divided into primary and secondary school courses as well as the teaching internship, which was present since the second semester.

Furthermore, we found zero inconsistencies in the answers of the participants as far as how the view of the university goes; both the coordinator and professor were aligned in terms of their perception of the role of English, role of the teacher and of the curriculum, that was clearly reflected in the answers of the student who seemed to stand on the same ground when it came to these questions.

The answers given by all the participants of this institution show that there is a consistency in terms of views and opinions with the curriculum or public policy. The university does have a link with the programs of the Ministry of Education in terms of the activities that they do, mainly with the English Opens Doors Program. The curriculum is also present in the program through the different courses dedicated specifically to the study of the documents. However, there is a similar criticism towards the curriculum in terms of its purpose since it is considered to be useful, but it does not leave much space for modifications. Despite this, the student seems to be prepared to make these changes in the curriculum in case it is needed as she claims to be able to apply knowledge from theory and the contents that they learned throughout the program in general.

Regarding Table 5, the most frequently used words throughout all three interviews were “Didáctica”, “Educación Básica” and “Educación Media”, which demonstrates that the program suggests its priority in connecting didactic with the differences of methodology between children and adolescents in their learning processes.

## **4.2 University B**

The following sections will present the main ideas shared by each of the participants of University B regarding the areas of Theory, Methodology, and Curriculum/Public Policy.

### **4.2.1 Coordinator**

Firstly, we will focus on the participant with an administrative position in the institution, Bella.

#### **4.2.1.1 Theory**

When asked about the difference in the acquisition of a second language between children and adolescents, she mentioned how the program does have a way of differentiating these two but only related to psychological processes. As Bella states in one of her answers, “no hay clases que digan, a excepción de psicología que esa si es niño y adolescente. A excepción de ese no hay otros cursos que sean metodológicos de cómo enseñar inglés a niños por un lado y a adolescentes por otro” (p. 160)

Then she goes on to say that as a University they do not consider from first to fourth year of primary school, even when the program is supposed to be training teachers for both primary and secondary school in its entirety, as seen in this next quote: “nosotros nos hacemos cargo de quinto a cuarto medio, pese a que es básica y media el título.” (p. 159)

Additionally, Bella mentions how there are no courses that only deal with primary education, with the exception of a course called “Young Learners” which is optional for people who have an interest in primary school or feel like they want to know more about it:

Hay como curso complementario, un curso para trabajar con *young learners*.

Entonces, los estudiantes que sientan, quizás por su experiencia en el colegio, sienten que eso tienen que desarrollarlo más, tienen la posibilidad de elegirlo. Pero no es obligatorio para todos. (p. 160)

This shows that the program does not consider primary school in its entirety yet it still claims to train teachers to work in primary school once they graduate.

#### **4.2.1.2 Methodology**

When asked about the methodology taught in the program she referred to the fact that all classes that had to do with methods were focused on integrating the four skills of the language through the use of different relevant topics, as opposed to only teaching listening skills, instance. She also mentioned how the communicative aspect is prioritized over the accurateness of the use of language by students, as stated in the next quote:

Diría que tiene objetivos más transversales que el aprendizaje mismo de la lengua, y también comunicacionales por sobre la forma. O sea que sean más capaces de comunicarse que estar pensando si está correcta la oración y ponerlo bien en la prueba. Ahí el enfoque también va hacia la comunicación. (p. 163)

Above, Bella suggests that the approach used is Communicative Language Teaching, which shows that there is knowledge about methods implemented in the program. However, the coordinator does not make use of metalanguage associated to theory or methodology, which might also suggest this presence of knowledge in the methodology area is only apparent but not consolidated.

#### **4.2.1.3 Curriculum/Public Policy**

In terms of the curriculum, the director starts by claiming that the institution does not consider the first cycle of primary education due to the fact that there is not a definitive curriculum for it, but only proposal. As mentioned in the interview:

Un curso de planificación contempla planificación desde quinto básico hasta cuarto medio, entendiendo que para esos cursos hay currículum oficial; cursos desde menos de quinto básico no los consideramos por ser... no es que sean no-oficiales pero en el fondo no hay currículum definido para eso, está la propuesta curricular, entonces nosotros nos hacemos cargo de quinto a cuarto medio, pese a que es básica y media el título. (p. 159)

The university seems to criticize the way in which the curriculum considers from first to fourth year only as a proposal and not as an official document, therefore, Bella uses this to justify not including the first cycle.



Regarding the link of the curriculum with the program, they do include courses specifically for the study of the curriculum and do agree with the general planning of the document. However, they still criticize it. As we can see in the next quote:

Entonces, el diseño del currículum en ese sentido, en el planteamiento teórico inicial, incluso por niveles, estamos de acuerdo. Pero si vemos que ese planteamiento es teórico y que la práctica es muy distinta, y ahí está el problema. (p. 165)

The director only views the curriculum as a good way to organize theory for the different grades but she claims that there are issues once the curriculum is put into practice.

#### **4.2.2 Professor**

This section will be focused on the participant in charge of classes of the program, Boris.

##### **4.2.2.1 Theory**

When asked about the difference in the process of SLA in children versus adolescents, he mentioned how there's a lack of attention by specialists when it comes to the acquisition of a second language in primary school. Boris highlighted the fact that age is not as determining factor in the acquisition of a language as the amount of input and the quality of the stimuli is, as stated in this next quote:

La edad más, más, más temprana por la modificabilidad (sic) cognitiva y la moldeabilidad del cerebro sí consta de una adquisición muy rápida, pero en general dentro de toda la etapa escolar y adultez es prácticamente homogénea la capacidad de aprendizaje. (p. 173)

Furthermore, he focuses on the importance of individual differences and how they influence the learning process, stating that they should be considered by teachers in order to maintain an adequate learning environment for all students, as stated in the next quote:

Por eso yo creo que lo primero es saber hacia dónde se quiere llegar, cuál es el estado de los estudiantes, eso en término de nivel de aprendizaje, fortalezas, debilidades, cosas por reforzar y a partir de eso se hace un plan, un proyecto de trabajo (p. 176)

Boris notes the importance of the sociocultural environment surrounding the students and how it can have an impact on their second language acquisition process, as there might

exist differences in the reality or conditions of the students. Thus, this suggests an underlying inclination to Vygotsky's Socio-Cultural Theory without specifically mentioning it.

Additionally, he highlights the change in the level of stimuli and the importance of the amount of resources because children tend to have more game-like and dynamic activities and their lessons are less theoretical, pointing out the fact that said change in methodology occurs because of the classroom context teachers face, as opposed to the development of their cognitive level as a factor. Not only that, but Boris also points out that social groups are also agents of positive and negative stimuli, as stated in the following quotes:

Lamentablemente uno tiende a prescindir de ese nivel de estímulo en la educación media porque hay veces que condiciones materiales hacen mucho más compleja la enseñanza, la cantidad de estudiantes, la cantidad de trabajo de los docentes, y creo que hay una serie de elementos que van mermando la capacidad de reinventarse e ir haciendo innovación pedagógica. (p. 175)

(...) los contextos varían mucho con la supra disposición frente al lenguaje. Si un grupo humano considera que es de ñoño o *loser* leer o no sé, también se generan estímulos negativos para el aprendizaje, ya sean tipo de conductas como “a mí no me interesa”, “a mi no me va a servir”, “a mi no me importa”, y así. (p. 175)

Once again, the professor demonstrates to possess substantial knowledge about the different elements to take into consideration when teaching, which lean towards the Socio-Cultural Theory without giving us any names. In contrast to the Coordinator of the program, Boris does seem to have a wider range of lexicon related to theory.

Moreover, the professor demonstrates knowledge about the difference within the levels of primary education, stating that social factors are much more determining in higher levels of primary education due to the personal struggles children go through socially when growing up. Sharing the same interests as their peers seems to widely affect the way children and students perceive certain things, for instance, learning and studying might have a negative perspective among students which directly influences their personal experiences with learning and studying that the same group of friends/students might have (p. 176).

#### **4.2.2.2 Methodology**

Professor Boris shows consistency between his underlying Socio-Cultural Theory inclination on his view of teaching and the Communicative Learning approach, where he mentions that the program portrays a more integrated view of the language teaching. (p. 170)

More generally speaking, the mention of methodology-related statements is linked to courses, content and the way the program structures the different courses. He mentions the courses he teaches in the program e.g “Introducción a la Educación” and “Educación Chilena” and elaborates on the activities and contents of his classes.

#### **4.2.2.3 Curriculum/Public Policy**

Regarding the way the professor views the curriculum, Boris claims that there is a lack of presence of teachers making public policies for education in our country. As presented in the interview:

Y en lo último, con respecto a currículum, también creo que es un problema transversal que en general los profesores tienen muy poca incidencia en las reformas educativas; eso es un plano un poco más histórico, pero yo sí creo que en general los que diseñan políticas no siempre están tan conectados con la pedagogía o con los mismos que están ejerciendo la docencia. (p. 187)

In this quote the professor explains how there is a lack of representations of teacher or ELT professionals in the decisions made by the different public policies. Additionally the ones who are in charge of this, according to him, are not part of the pedagogical area.

Moreover, he states that there is a lack of consistency of the different English pedagogy programs in Chile, when he says: “O sea, en general las mallas son muy similares. Compáren mallas de pedagogía. Ni siquiera el 20% son iguales. Y eso demuestra que hay decisiones políticas.” (p. 183)

Here Boris also suggests that there are different political decisions made that could be linked with this inconsistency among the programs. Therefore, in general, there is a quite negative view of the curriculum from the professor.

#### **4.2.3 Student**

This section will be focused on the student chosen from the program, Brenda.

#### 4.2.3.1 Theory

The student of University B states that there is a consideration for the notion of individual differences in general. As mentioned in the interview:

(...) claramente todas las personas tienen diferencias individuales, entonces yo creo que eso es muy importante tenerlo en consideración en el momento que uno enseña en una sala de clase, que todo estudiante es diferente, que el estudiante tiene características que lo hacen especial y que uno tiene que conocer a sus estudiantes, de manera que uno pueda aprender el inglés. (p. 192)

In this quote, the student vaguely shows that they are aware that there are needs to be considered due to the different ways in which a student might learn in the classroom and that the teacher needs to get to know their students in order to help them to develop their knowledge in English.

In the area of the distinction of the learning processes of children's second language acquisition in contrast to adults and adolescents, Brenda is conscious of the importance of students' interests and motivation, which changes depending on their grade of instruction:

(...) Quizás un niño de quinto básico conoce mejor que está aprendiendo, a un niño de primero básico que quizás ve el inglés más como un juego. Entonces, claro, quizás en primero básico no está tanto esa conciencia de que estamos aprendiendo a un niño de quinto, por ejemplo. Y también cosas que le llaman la atención de distintas formas, por ejemplo, un niño de quinto básico no tiene los mismos gustos que un niño de primero. (p. 193)

(...) la etapa cognitiva en la cual ellos están, como hacer la diferencia que proceso y qué capacidades cognitivas ellos tienen para aprender el inglés; como evidentemente no le vamos a enseñar a un niño a usar el tercer condicional en primero básico, como que ese tipo de medición uno tiene que, y también qué estrategias usar para enseñar cosas así (...) (p. 195)

She stated that children have different needs and ways of learning English, thus, she adapts her teaching methods to the target population. Even though these two groups of people are still children, Brenda accurately makes a contrast between them, in terms of acquisition. Nevertheless, she does not mention any SLA theories or methods within her statements, making it arduous to us to figure out what kind of approaches or methods she relies on in the school environment.

Moreover, the student mentions the way theory, in relation to the differences between adolescents and children, is mainly based on a psychological level. As claimed in the interview:

(...) hacemos prácticas de *micro teachings* que nosotros mismos actuamos como estudiantes de básica o de media; entonces nosotros notamos que hay distintas técnicas que se pueden usar para básica y media también ligado al proceso de la psicología, pero no es como que tengamos ramos para enseñar a niños y otro como para enseñar a los niños de media, sino que todo integrado. (p. 195)

This quote demonstrates that despite them making this distinction between primary and secondary education the program does not have specific courses for this distinction, Brenda states that it is mostly integrated in the classes that they have.

#### **4.2.3.2 Methodology**

Generally speaking, the presence of methodology related statements are linked to courses, contents and the way the program structures the different courses. Brenda explains briefly how methodology and didactic tasks are reflected in the activities that she had during the program. She highlighted the relevance of Methodology as a course, which is considered by the student as a key course, and that even though it is hard, it plays an important role due to the teaching related theory in terms of methods and approaches.

#### **4.2.3.3 Curriculum/Public Policy**

Regarding the curriculum and public policy aspect of this particular interview, the student states that they do study aspects of policies made by the Ministry of Education in different courses of the program showing that the institution does have a link with the curriculum. Brenda also mentioned how the document is used in different classes, as she mentions in the next quote:

Y claro, ahora en metodología estoy usando mucho el currículum, de hecho, nosotros tenemos que planificar en base al currículum y al programa de estudios de los colegios, entonces en base a eso nosotros planificamos y hacemos nuestras clases, y ahí le metemos de nuestra cosecha. Pero siempre guiándonos por el currículum, o sea, ha sido un proceso que ha ido muy a la par. (p. 198)

Here we could see that the program does have a link with the curriculum in the sense that it is used for the planning of the different courses, as well as adding their own ideas while still being guided by the documents.

In the same vein, the interviewee declared the following in relation to the national curriculum:

Entonces, claro, el currículum tiene como esta idea de que tiene que verse ciertos contenidos, que a mí me parece super justo, que tampoco es tan detallado, o sea si uno revisa el currículum en realidad no te dice nada, no dice mucho; entonces ahí uno tiene que empezar a picar, a profundizar y ver qué necesidades tienen los estudiantes y como uno podría quizás ligarlo al currículum(...), pero pasa que en la realidad eso no se sigue y los estudiantes tampoco saben lo que ellos deberían saber (...)porque cada currículum hay que contextualizarlo, yo eso opino, que si bien el currículum propone ciertas como reglas o estándares que tienen que ser medidos y alcanzados, todo eso se tiene que llevar a un contexto, como “*okay*, tengo este currículum pero en mi colegio pasa esto”, entonces cómo puedo adaptar esto que el ministerio me está pidiendo y luego yo como profesora tomar ciertas decisiones que pueden ayudar a alcanzar eso que se pide pero siempre y cuando viendo el contexto en donde estoy enseñando. (p. 198-199)

Brenda admits openly that the national curriculum can be useful as a guideline that specifies what content teachers should teach in the schools. However, she mentioned as well that the curriculum is not as detailed as it should be, i. e. when describing and considering students' individual differences as well as the diverse context of the educational institutions, which she claims that the curriculum disregards and it is something that teachers have to consider and adapt by themselves.

#### **4.2.4 Institution Overview**

First of all, in terms of theory, the coordinator mentions that first to fourth year to primary school are not considered in the instruction except for a single course (“*Psicología del Aprendizaje*”), but when the student is asked if the program makes the difference between children and adolescents in SLA, she mentions that she is aware of the differences between the strategies that can be used with each age group. The interviewees do recognize that there is a distinction in the learning process of each group. Nonetheless, they do not support their ideas with theories to treat these differences in actual practice in their program.

Consistency was a key in the analysis of these interviews, because while the professor followed the same line in his answers and the student seemed to share some of his thoughts, the coordinator did not appear to agree with the claims of the other two interviewees. There was not a homogeneous position regarding various topics. One of these divergences can be appreciated in their claims when asked about teaching internships: Bella mentions that First to Fourth Grade of Primary Education are not considered because they do not possess an official curriculum but a proposal; Boris, on the other hand, explained that it is not that they are not considered, but that they are subject to change depending on the teacher the interns are working with.

Despite the fact that the three participants support the National Curriculum, this guideline is still criticized in regards to the way that it is not enough for the needs of the students and teachers. It does not provide information related to individual differences that students may have nor solutions to this problem itself. More importantly, it has a critical problem, the curriculum most of times cannot be applied to all educational institutions and realities in Chile. Hence, students are not being taught in the same way nor having the same opportunities to be trained.

The University has a link with the Ministry of Education through the activities organized by the English Opens Doors Program, although their participation is not formal as in other institutions. Despite having this connection, there exists a criticism over the composition and administration of the program which rises from the University in the voice of their coordinator: they positively evaluate their implementation, not the composition of the group in charge of it.

At the moment of talking about the most frequently used words in the interviews of the participants from University B, which can be appreciated in Table 5, it is important to underline the frequency of the word “Aprendizaje” and “Adquisición”. This contrast is remarkably attractive when considering that both learning and acquisition, in the context of Language Teaching, should be developed side by side. It suggests that their knowledge of lexicon inherent to SLA theory is not suitable for a teacher training program.

### **4.3 University C**

The following sections will present the main ideas shared by each of the participants of University C regarding the areas of Theory, Methodology, and Curriculum/Public Policy.

### 4.3.1 Coordinator 1

Here, we will focus on one of the participants with an administrative position Cynthia. It is worth noting that she is in charge of the Teaching Internships of the University.

#### 4.3.1.1 Theory

The aspect of theory in the interview of the first coordinator of University C is presented first in the distinction they claim to do as a program in relation to the learning process of children and adolescents. As claimed by the interviewee:

Claro, claro que es distinto, como por ejemplo, si vas a hacer un proyecto el tiempo que le vas a dedicar en básica es distinto al de media y así. También las formas de evaluación, qué medios vas a utilizar. Sí, hay que tomar varias decisiones profesionales, entonces hay que hacer una diferencia. (p. 204)

In this quote even if Cynthia claims that there are differences to make between primary and secondary education, there are not many details related to these differences. She only mentions that in activities or evaluation there are different decisions that need to be made by the ELT professionals.

Additionally, in relation to children SLA specifically she states that the existence of different methodologies should be considered, as she mentions:

(...) la metodologías son muy distintas a implementar por las etapas de desarrollo y de aprendizaje de los niños, entonces nosotras tenemos mucho que aprender de las educadoras de párvulos y de las profesoras de enseñanza básica, porque son especialistas en primera infancia y en todo lo que tiene que ver con infancia y cómo aprenden los niños, entonces se necesita esa parte para complementar con el idioma. (p. 207)

In this quote, the interviewee again states that there are distinctions to be made in relation to the language teaching of children but does not delve into this without the support of any sort and only claims that there is a lot to learn from preschool teachers. This could imply that she is only taking into account the cognitive development aspect without considering the specificity of second language learning.



#### **4.3.1.2 Methodology**

The coordinator of the University mentions that there are certain courses which are focused on Primary and Secondary Education separately and as part of the educational system of the country, highlighting differences in their learning process:

(...) en Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje se estudian las distintas etapas que vive el ser humano y cómo se desarrolla y cómo aprenden los niños, y cómo va avanzando ese progreso en las etapas del desarrollo. Ahora, en metodología está la que es específica para primer ciclo básico y apunta a la estrategias diferenciadas de acuerdo a la edad. (p. 205)

The distinction is made in a course which focuses on the First Cycle of Primary Education in terms of Methodology, and further difference is made in the course to which the coordinator referred in the previous quote. Other than that, methodology was not addressed in other ways, except for the exemplification of the contents of some of the courses and referring to the teaching internships. There is not any methodology in particular that could be identified in her statements.

#### **4.3.1.3 Curriculum/Public Policy**

In terms of the curriculum and public policy there seems to be a consideration from the program for the different documents made by the Ministry of Education. They do consider the updates or the laws that are proposed in order to plan their courses. This is mentioned by the interviewee when she claims that:

Por supuesto, exactamente. Y estamos siempre actualizándonos, las leyes nuevas que están saliendo tenemos que actualizarlas a nuestros programas de estudio. Por eso todos los semestres tenemos que revisar, actualizar los programas. Todas estas actualizaciones que hace el ministerio, como por ejemplo la ley de inclusión, nosotros las recogemos para poder tratarlas en los distintos ramos. (p. 208)

They also show the link of their program with the curriculum when Cynthia talked about how the documents are useful for the program, as she claims that “el currículum también obviamente te da alineamiento para que tu puedas ver qué contenidos tienes que tratar, como lo vas a tratar, actividades sugeridas” (p. 204)

From this statement it is possible to gather that this program does consider the curriculum to be a guideline for the contents of the program showing that the document is an important aspect that they have in mind when they plan the program.

Other claims in relation to the curriculum deal with how useful the curriculum is as a tool in the classroom, as mentioned by the interviewee:

Yo creo que el currículum es una buena herramienta, creo que el espíritu del currículum, lo que está escrito, responde a lo que los profesores podríamos hacer en las salas de clases. Sin embargo, la implementación del currículum, que depende de decisiones profesionales que haces tú como profesora, es lo que varía de colegio a colegio, de contexto a contexto (...) (p. 208)

In this quote the coordinator claims that while the curriculum is useful when this is implemented by the teachers in class, the decisions made depend on other aspects related to the context of the school they are in. Thus, suggesting that there is a lack of representation of the different realities that are found in the educational system in the curriculum.

### **4.3.2 Coordinator 2**

In the first place, we will focus on the other participant from this institution who holds an administrative position, Christina. She is also in charge of teaching some courses in the program.

#### **4.3.2.1 Theory**

Coordinator 2 of University C mentions that there is a difference between Primary and Secondary Education in the program. She highlighted the title of the degree in the same way as Cynthia:

(...) el título es en Enseñanza Básica y en Enseñanza Media. Y uno de los ramos de nuestra malla es abocado sólo a enseñanza básica y a un ramo que se llama *Young Learners*, que es de la línea de la metodología (p. 214).

This course, which focuses on Primary Education, is also worth noting in this analysis. Christina claimed that there exists a division between primary and secondary school teacher training. Hence, the students that attend this teaching program are trained to work both with children and adolescents. Notwithstanding, there is no allusion to any SLA theory and/or method that support her statement.

Along the same lines, Christina recognized a difference between the learning processes of adolescents and children. “(...) Requiere de otras habilidades, requiere hasta incluso de tipo de vocación. Requiere metodologías más interactivas, más dinámicas. Un conocimiento también de la lengua más especial” (p. 215); thus, she gives examples on some

type of knowledge that each age group should acquire. In fact, the coordinator suggests that: “requiere otras habilidades y otros conocimientos, o tal vez también cómo aplicar este conocimiento e ir adaptándolo a mi sala y a mi alumno” (p. 215). Therefore, there are considerations for the students in terms of individual differences. They are aware that the materials and content used in the English class must be focused according to students’ needs and not just assuming that every student learns in the same way and at the same rate that another.

#### **4.3.2.2 Methodology**

Regarding the methodology, the Coordinator stated that the type of methodology implemented in the program is focused on the integration of the four skills (writing, reading, speaking, listening) without referring to any type of specific approach. Christina also highlights that courses regarding methodology are present throughout all of the semesters, as stated in the next quote:

Nuestro programa es un programa que se alinea muy de cerca pero es bastante especial. Tiene una metodología integrada donde, por ejemplo, el curso de inglés que van desde el 1 al 8 se aprende sobre la lengua, a enseñar la lengua, y se aprende el idioma. Entonces integramos un poco las cuatro habilidades del lenguaje y también integramos desde un comienzo, desde el Inglés 1, a integrar como enseñar la lengua. (p. 214)

Throughout the interview carried out there is not much information about any methods or approaches that the program is inclined to follow or inculcate to their students.

#### **4.3.2.3 Curriculum/Public Policy**

When the Coordinator was asked about her personal opinion of the curriculum she suggested that there is room for improvement when she claims:

(...) pero hay muchos aspectos sobre la personalidad que uno tiene como profesor y como en general de cómo toma ese curriculum. *It's never going to be the best, it's never going to be the way you prefer it to be. But I believe in making the best of it.* Siempre hay como detallitos que uno cambiaría, cosas que uno no está de acuerdo pero yo creo como en hacer lo mejor que uno pueda con lo que tiene. (...) Pero la idea del programa es formar ese criterio informado docente académico que pueda tomar esas decisiones y que no tome el currículum así como sin más ni más. Que solo lo adopte en vez de adaptarlo. (p. 219)

In this quote Christina states that there are different opinions about the curriculum depending on the view of the teachers, however, she thinks that even if the curriculum could be better or changed, she prefers to have a positive mindset and work with what it provides. She believes that the program promotes critical thinking in their students, so that they have the abilities to make their own decisions and they are able to adapt the curriculum in the classroom. Despite the fact she mentioned this, we were not able to see this reflected in the rest of the answers provided by her.

In terms of the connection between the program and the Ministry of Education, Christina states that they have worked with the English Opens Doors Program in different activities, as she mentioned in the following quote:

Y ahora hay una actividad que me parece que está: relacionada con el ministerio que se llaman *English Summer Camps*, y puede que haya habido otras actividades que coordinó ella con el ministerio. (p. 219)

Por el lado del alumno yo creo que es muy bueno, o sea hay varias oportunidades de becas, acá nosotros tenemos dos alumnas que salieron becadas por el ministerio. En ese sentido yo creo que es un buen programa, da buenos beneficios. Y el otro es como *no comments*. (p. 220)

According to this, the program does seem to have a link with the programs implemented by MINEDUC and states that Christina has a positive opinion of the programs since it has shown benefits for the program. However, in the last part she claims not to have an opinion on the ENI program because she then clarified that she did not know much about it, thus, she stated that it would be irresponsible to give her opinion on the matter.

### **4.3.3 Student**

This section will be focused on the interview with the student from the chosen program, Carmen.

#### **4.3.3.1 Theory**

When asked about the difference of second language acquisition between children and adolescents Carmen focused on classroom activities to exemplify her experience with

children as opposed to adults, mentioning how said activities might influence the motivation behind the learning process, as stated by her in this next quote:

En básica uno tiene que ser prácticamente como un animador o un payasito dentro de la sala de clases, básicamente es porque a los estudiantes de básica les entra todo por la vista y la motivación que ellos tienen es extrínseca, es decir, todo es de afuera. En cambio en media, es todo lo contrario o sea si los estudiantes no están motivados intrínsecamente es muy difícil motivarlos desde afuera. (p. 223)

As mentioned above, the student focuses on the behaviour inside the classroom that is supposed to make a difference in the learning process of children versus adolescents, however she does not mention any other aspects inherent to theory to support the claim.

Furthermore, Carmen talks about different aspects that can be considered inside the classroom, though most of them are to be considered in any teaching setting, as we can see in the following quote:

Sí, ahí nos enseñan como trabajar con la diversidad dentro de la sala clase, por ejemplo, ¿qué pasa si tienes un alumno que aprende más lento que el resto? ¿qué se hace en ese caso? Si me preguntas personalmente, yo creo que siempre hay que tener un *task* adicional para los alumnos que terminan primero las actividades, siempre pasa que hay alumnos que terminan primero y están aburridos y se desmotivan porque a veces las actividades se les dan fácil, siempre hay que tener un plan B para esos alumnos o incluso un plan B para alguna clase en la que te sobró tiempo. (p. 229)

Although no theory of SLA is mentioned to support these claims, it is clear that the students are trained in regards to activities which can be applied to students in any circumstances, for example when there are children who finish their assignments earlier than the rest of their classmates. Moreover, when asked about the approaches or methods for L2 teaching the program follows, the student states that they have always been encouraged to disregard any methods/approaches that derived from the Behaviorist Theory or Universal Grammar Theory, such as The Grammar Translation Method, since they consider them to be outdated. Instead, the students are encouraged to use teaching techniques which could be labeled as part of the Communicative Language Teaching Method, although it was not explicit in her statements.

#### 4.3.3.2 Methodology

As mentioned above, in regards to the methodology, Carmen highlights the fact that the program encourages their students to disregard methods such as The Grammar Translation Method, and instead replace them with any approach related to the communicative aspect, as seen in the next quote:

Y lo otro, es que siempre tienes que tener un enfoque comunicativo, por ejemplo, tuvimos un ramo que no recuerdo como se llama donde nos enseñaron cómo ha evolucionado la enseñanza del lenguaje. Entonces había uno que se llamaba *Grammar-Translation*, y muchos años atrás (refiriéndose a la época del método) se enseñaba el inglés de manera literal, era como “Aquí está el texto, tradúcelo palabra por palabra” pero hoy en día se habla de *Integrated Skills* porque ya no funciona eso, ya no sirve de nada que te aprendas todas las palabras si no estás en un contexto real (p. 225)

The student mentions how the program leans towards methods that derive from theories that consider the context of the learners, claiming that older methods do not work anymore.

#### 4.3.3.3 Curriculum/Public Policy

Regarding Curriculum and Public Policy, the Student of university C stated that the program is in line with the national curriculum; this connection is established in one of their classes.

(...) tuvimos un ramo que se llamaba *Curriculum and Planning*, y ahí nos hicieron planificar toda una unidad paso por paso porque las clases están divididas en 3 *stages*: *pre-activity*, *activity and post activity* y bueno *closure* si te alcanza el tiempo. Lo cual casi nunca ocurre porque en la mayoría de contextos más difíciles no tienes tiempo. Pero bueno, en ese ramo se estudia directamente el currículum y todas las planificaciones tienen que estar alineadas con él, pero la verdad eso no pasa en la práctica profesional. (p. 227)

In the quote above, Carmen declares that the relation between the program and the curriculum presented a class called “Curriculum and Planning”, instance in which they have to work in class planning using the curriculum and planning according to it. Nevertheless, she says that even if the curriculum is used, this one does not reflect what truly occurs in reality,

since in vulnerable contexts time appears not to be enough to complete all the stages presented by the curriculum.

#### **4.3.4 Institution Overview**

First, in relation to theory in University C, there seems to be a lack of theoretical presence in the statements made by the participants. While they acknowledge the idea that there is a difference in the learning process in primary and secondary education students as well as the in the fact that individual differences are relevant, they do not go in depth about any of these aspects, they are just mentioned. This also occurs with the methods and approaches since they do not clearly present any specific examples of them and only mention the courses that deal with this area with no further details about them.

Regarding the curriculum and public policy, there is a general consensus in terms of the link that they have as an institution with the Ministry of Education as well as the criticism they have of the documents. The institution seems to work with the curriculum in terms of the courses such as Curriculum Planning as mentioned by one of the coordinators of the program. However, there were not many details given on how the course works. Moreover, in terms of their link with the MINEDUC the participants claimed to do activities along with the ministerial programs, more specifically with the English Opens Doors Program. With this, they also consider the curriculum for English to be useful as a general guideline, nonetheless, they seem to agree that this cannot be followed without adapting it when it is required in the classroom. Despite of the actual criticism they only based their answers on general notions they have about the document, which could suggest a lack of knowledge of certain aspects of the curriculum.

Considering Table 5, some interesting results that could be taken from this institution, is that the most commonly used words by all the participants in University Care “Educación Básica” and “Educación Media” which suggests that this programs did consider a distinction between secondary and primary education in their answers. Some other words that were said almost as much are “Curriculum” and “Metodología” which could indicate that even though they were not discussed in depth, there is some notion associated with these terms.

Following this, the least mentioned keywords that called our attention were “Didáctica” and “Primer Ciclo (básico)” which suggests. first, that didactics was not their main concern as a concept, but there were some examples of activities that fall within this concept. Second, the fact that first cycle of primary education was barely mentioned by the

participants might indicate that the program does not focus on first to fourth year of primary school or that they are not familiar with the term.

#### **4.4 National Curriculum Proposal for the First Grade of Primary Education**

The following sections will present the main ideas found and analyzed in the National Curriculum Proposal for Primary Education regarding the areas of Theory, Methodology, and Curriculum/Public Policy.

##### **4.4.1 Theory**

Regarding the area of theory, the Curriculum Proposal does not make an extensive revision of it. Although the document presents certain authors to support some of the claims that are made, they are not based on second language acquisition, but rather on learning as a whole, as it can be seen in the following quote: “Para entender mejor cómo aprenden los alumnos de estos niveles, cabe referirse a elementos de algunas teorías del aprendizaje que también son relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma (...)” (p.). We can see how the document focuses on theories of learning instead of explaining with the proper literature on the subject the way in which second language acquisition in children differs from second language acquisition in adolescents.

In this way, the theory presented in the document is either not properly backed up by authors, or the descriptions made can be inferred to have a link to theories which are not specifically mentioned in the curriculum. However, there were descriptions we related to certain theories, such as cognitivism in the following quote:

Actualmente, se plantea que el aprendizaje de un idioma consiste en un proceso en el que varios factores son muy relevantes; entre ellos, que los estudiantes interactúen y colaboren entre sí de manera significativa y contextualizada; que negocien significados para apoyar la comprensión; que perciban los errores como una oportunidad para aprender y que se utilice estrategias que facilitan el aprendizaje de acuerdo a las características individuales de los alumnos. (p. 239)

Overall, the document shows a vision where children have to be actively motivated and encouraged by the teacher in order to acquire a new language.



#### **4.4.2 Methodology**

Methodology is the most present theme along the curriculum, as there are a variety of examples along the document of activities that should be carried out in the classroom when teaching children. Along the curriculum, it is mentioned how these activities must be interesting and entertaining enough to catch the students' attention so that they stay engaged, as it can be seen in the following quote:

Estimular los sentidos: Los niños necesitan participar de actividades que apelen a otros sentidos, además de los visuales y auditivos. Las tareas de la clase deben incorporar movimiento, actuación y juegos. Las actividades que involucran trabajos manuales o proyectos ayudan al niño a internalizar el lenguaje de una manera más fluida y natural. (p. 236)

The curriculum also shows a methodology for English classes which we consider might be loosely based on the Community Language Teaching Method, mentioning activities where students should interact among themselves in the classroom in order to negotiate meaning and learn by sharing knowledge. In this view of language, the teacher is seen as a monitor and facilitator who aids the student to make the most of their learning experience to gain knowledge, however, in the document this notion is claimed without support from authors. It can be inferred that the use of the Total Physical Response method as well, which claimed that these activities would help to reduce students' stress, then acquiring easily the knowledge.

#### **4.4.3 Public Policy**

Regarding public policy, the beginning of the national curriculum starts out by talking about the view that it has of English. This concept became one of the tags we decided to use to analyze the document:

El aprendizaje del idioma inglés constituye un área fundamental en el currículo debido a su relevancia como medio de acceso a diversos ámbitos del conocimiento y a su carácter de idioma global de comunicación. Por medio del inglés, es posible acceder a una amplia gama de información a través de los medios de comunicación y de las tecnologías y conocer otras culturas y realidades. (p. 235)

The passage reveals how the English language is seen by the Ministry of Education. By learning the language, people would have access to benefits such as information and new technologies, for example. Therefore, the Ministry of Education sees English as a social

mobility tool. That is why it is of paramount importance, from their perspective, to start learning from a very early age. This notion can be appreciated in the following statement:

En consecuencia, comenzar el aprendizaje del inglés a partir de primer año de educación básica significa un aporte, pues permite que los estudiantes estén expuestos al inglés desde una edad temprana y, por ende, se enfrentan al idioma de forma más natural, lúdica y fluida, enriquecen su pronunciación y se motivan fácilmente frente a las tareas y desafíos que su aprendizaje implica. (p.235)

The ministry of education's view is that the earlier the contact with the target language you receive, the better you will learn and acquire it appropriately. This suggests that the age factor should play a decisive factor at the moment of learning the language. Following these lines, it can be inferred from the passage that the curriculum's notion of acquisition is related to the foundations of Universal Grammar Theory view, which stresses the importance of age factors in order to build knowledge. Hence, to be aware of the impact of learning English in early developmental stages should have the right of priority to be learned as soon as possible children attend school.

#### **4.4.4 Inconsistencies**

Upon reading the curriculum, we deemed worth mentioning how there are some inconsistencies throughout it. The first section focuses on theories about first language acquisition, and when the text discusses the learning process of children in primary school, the curriculum deals with the basis of children's general learning process theories, as opposed to the process of acquiring a second language, as stated in the next quote:

Según Piaget, el niño está en una interacción constante con el mundo, resolviendo problemas que le presenta el entorno o tratando de dar sentido en forma activa a lo que lo rodea. El aprendizaje ocurre cuando desarrolla acciones para solucionar esos problemas. (p. 236)

The passage emphasizes the fact that children's minds are seen as constantly changing focus, as they pay attention to different things depending on their interests. Thus, it can take some time before they make solve the issues they are trying to work out. This suggests that problem -solving is an acquired ability. Although it is important to highlight the connection made by them with the constant interaction with the world. It seems like they assume children's interaction with English is as permanent as their interaction with Spanish, even

though the reality is remarkably different. Children's interaction with the world occurs permanently, which allows language acquisition by immersion thanks to this constant contact. The curriculum suggests that second language acquisition occurs in similar ways to how mother tongue is acquired. This idea by Piaget in the curriculum contradicts to Muñoz's (2008) and DeKeyser's (2013) ideas mentioned in the Literature Review Section respectively:

The distinction between naturalistic language learning and foreign language learning is often ignored in discussions of maturational constraints in second language acquisition. (p.578).

Whatever studies find out about age effects, they may not have simple educational implications; the interpretation along the lines of "just teach earlier" that seems to have inspired starting foreign language education at very early ages in many countries is almost certainly wrong, because the learning contexts for the immigrant are totally different from those of the foreign language learner (DeKeyser & Larson-Hall, 2005; Grotjahn, 2003; Hoff-Ginsberg, 1998; Hyltenstam & Abrahamsson, 2001; Patkowski, 1994; Munoz, 2006, 2008a) (in DeKeyser, p. 55)

There are some ideas present in this same section that at first glance seemed to be related to different techniques suggested for the acquisition of a second language for children inside the classroom. However, within the context of the section, the curriculum points all of these aspects out based on the general theory of learning which cannot be directly translated into Second Language Acquisition Theories:

El niño es un aprendiz activo en un mundo lleno de personas, quienes tienen un rol importante en ayudarlo a aprender por medio de cuentos, conversaciones, preguntas, juegos o la verbalización de acciones. En esta interacción, el lenguaje será fundamental como herramienta que abre nuevas oportunidades para desarrollar actividades y organizar información por medio del uso de palabras y símbolos. (p. 236)

In the quote above, when language is mentioned as a fundamental tool for the development of children, it is referring to the acquisition of the first language, which we deem as an inconsistency for the purpose of the curriculum, which is targeted to SLA in primary school. On the other hand, the phrase of "un mundo lleno de personas" refers to an environment where, ideally, children are surrounded by the target language, which does not

apply to Chilean reality as the immersion learning method is not possible because English is not a language spoken by the majority of the population.

Furthermore, another inconsistency we found in the document is that it promotes the use of activities inside the classroom with the purpose of imitating the Natural Approach, as the Curriculum Proposal mentions:

El aprendizaje del inglés a partir de primer año de educación básica significa un aporte, pues permite que los estudiantes estén expuestos al inglés desde una edad temprana y, por ende, se enfrentan al idioma de forma más natural. (p. 235)

However, at the beginning of the document it states that, considering our context, English should be taught as a foreign language, therefore, contradicting the series of activities that the document suggests:

Debido a las características del entorno, el inglés se enseña en nuestro país como lengua extranjera (*English as a Foreign Language, EFL*), lo que implica que la mayoría de los estudiantes no tiene oportunidades de hablar o practicar el idioma en la vida diaria, fuera de la sala de clases (p. 235)

#### **4.4.5 Claims without Support**

Regarding the Claim without Support tag, the document presented several instances where information was presented without being supported by any theory. For instance:

En los primeros años de educación básica, los estudiantes están comenzando a desarrollar la motivación por aprender en un contexto más formal: asumen una actitud de mayor seriedad frente al aprendizaje y están dispuestos a hacer un esfuerzo mental, enfrentar frustraciones y considerar las metas seriamente, todas cualidades de éxito escolar. (p. 237)

The last quote suggests that children at early stages of development have a better chance to have success in school, due to that motivational aspect that is required for acquiring any type of knowledge. This success is assured even if children struggle as they study in their schools. To declare such powerful statement, it would be expected for everyone who reads this information that the one in charge of writing the curriculum would have presented some authors to support his/her ideas. However, no authors were introduced in this statement to prove the realness of this claim.

Keeping the last quote in mind, the curriculum presents new information regarding children and the teaching environment they are inserted in: “esto puede obedecer a que falta

interacción entre el alumno y su contexto; es decir, a que tiene pocas oportunidades de mostrar lo que ha aprendido“ (p. ). As it was mentioned before, the lack of any sources to support these statements is a little bit shocking. The fact that such an important document, as the national curriculum of English, does not provide any theoretical means of support seems worrisome. It could be expected that the Ministry of Education should provide clear and straightforward information to all teachers in order to homogenize the teaching of English. Still, our national curriculum has many gaps of information, and questionable statements.

It is worth mentioning that the concept of motivation is presented repeatedly along the document., however, there is no parameter to define said term. This might be a problem for the programs since they are given suggestions or instructions without any type of support for these ideas. Following the same idea, in Pfenninger and Singleton’s (2016) work on age and motivation in SLA, they stated:

Since it is at a very localized level of students’ learning experience that the real potential for engaging (or disengaging) their motivation may lie, there is an increasing need for methods that obtain ecologically valid tests of age effects in a classroom. (p.336)

The quotation above clarifies that the level of SLA motivation in classroom can be potential depending on the methods used; from this information it can be inferred that motivation lies more in the appropriate methods used in the contexts in which they develop their knowledge rather than in the students’ self motivation.

#### **4.4.6 Institution Overview**

To begin with, in relation to theory with the National Curriculum Proposal for Primary Education, it was shown to us that the document does show some theories regarding acquisition of knowledge in general rather than SLA theories. In this sense,, there are no indicators of what the difference between children vs. adolescents SLA theories is. Thus this leads us to believe that the information was quite vague in that sense. In fact, according to Table 4, it is displayed that the word “Aprendizaje” appeared 62 times in the text, in comparison to the term “Adquisición” that was not mentioned at all.

According to the document presented by the Ministry of Education, The English National Strategy 2014-2030, it should be required that the teachers work along with the linguistic and methodological standards that Chile needs in the teaching of English, nonetheless, this aspect is not considered by the present curriculum.

Next, when analyzing the curriculum in terms of methodology, it does show a great variety of methods and approaches related to the acquisition of second languages. Even if it does not explain to what extent these methods and approaches are beneficial for children, they mentioned that all these techniques can blend together in the classroom. Therefore, children would be taught in very complex, rich, and diverse environments the four language skills, and the contents related to language and English.

Regarding the language planning and policy of this document, we can identify the presence of some of the activities mentioned by Hornberger (2006) in Lo Bianco (2008). First, acquisition planning is clearly present in this Curriculum Proposal since this is encouraging the use of English in our society. This goes hand in hand with status planning since the document is placing a role of this language in our society, in this case it is clear the utilitarian perspective they have in terms of the role of English, which is seen as a way to help to move up the social scale. In terms of discourse planning, as Lo Bianco (2008) presents it refers to the way institutions, disciplines and diverse social organizations model the mental state of people in relation to their own linguistic ideologies. For example, there are some claims regarding the age factor and English learning where it was basically stated that the earlier children start learning English, the more proficient and more successful they will be, due to the fact that, as it was mentioned before, the English language is considered as a social mobility tool. However, in terms of corpus planning, since we found that theoretical support for children SLA is lacking in the document, we can say that there is no presence of this activity in the proposal.

Moreover, considering Hornberger and Ricento's (1996) *Unpeeling the Onion* in relation to the way language planning works, we noticed that there is a lack of presence of the last two layers of the onion in this document, specifically the institutions such as schools or the same universities who did not seem to be considered in the creation process of this language policy. Also, the center of the onion or the classroom practitioners, seem to not be considered either for the decisions made in this document.

It is worth mentioning the inconsistencies we found in the National Curriculum Proposal for Primary Education. Mainly, the inconsistencies happened in relation to the fact that some theory or statement that an author suggested is mentioned, whilst disregarding the same previously mentioned theory. This suggests that maybe the theories that are being used to construct the guidelines are not entirely appropriate for SLA children teaching. Recalling the methods and approaches presented in our Literature Review section, most of the information in the MINEDUC document suggested the use techniques that are only

applicable to adults or to first language acquisition. SLA theories for children are limited and scattered pieces of information. Moreover, the National Curriculum Proposal fails to provide examples of activities tailored for children such as forms of repetition, comprehension checks and gestures, as specific methods of teaching (Peñate & Bazo, 2001) or play-based learning (Lo Bianco, 2019).

Finally, in terms of expressing ideas, we did find that the curriculum displayed claims without being supported by any author nor information. The fact that an official document shows little to no consideration of theoretical support, especially considering that the author is the Ministry of Education, a governmental organism in charge of Educational aspects of a country is disturbing. We also believe it is important to point out that the main problem with the English Curriculum is that the objectives are too ambitious taking into account that it is first to fourth grade children. The document does not consider the sociocultural context of learning and it disregards the chances to enhance third proposal with previous research that could support their claims. Overall, we consider that the objectives of the curriculum are too ambitious considering the Chilean reality of ELL; they are not informed enough about SLA in children, and most of their claims about language acquisition are presented from the view of first language acquisition.

## **5. DISCUSSION OF RESULTS AND CONCLUSIONS**

The following section will present a discussion of our findings and the conclusions drawn from our investigation. The first part will answer our research questions. Here we will show both, the relevant concepts drawn from the analysis of the interviews of the participants, as well as our discoveries made after the examination of the National Curricular Proposal. After that, we will present the conclusions obtained from our investigation.

### **5.1 Research Question 1: Is the current public policy for EFL teachers in primary schools based on a theory of SLA? If so, how is this reflected in the documents that present this public policy, specifically in the Curricular Proposal of English for Primary Education?**

Upon analyzing the National Curricular Proposal of English, we have agreed on the idea that this document is not based on any theory of SLA, as it mostly mentions theories of learning in general. The document does not make a description of theories of second language acquisition, nor does it explicitly declare to follow one. Through the examples it presents, at times it can be inferred that there is a tendency towards certain theories such as Cognitivism or certain hints to the Universal Grammar theory, which is already a contradiction in itself due to the different conceptions of SLA that these theories present. These hints can be found in the description of different activities to be used in the classroom. However, it is not specified whether these are the theories the Ministry of Education ascribes to. Moreover, as mentioned in the analysis, we found some inconsistencies in the Curriculum Proposal in relation to the theoretical support specifically for children, since they focus on presenting information on the general learning process of children instead of the acquisition of a second language. Also, they suggest methods and approaches that have been developed and researched for adult second language learning.

Furthermore, the lack of theoretical support in the Curriculum Proposal suggests that the basis for this document might be related to linguistic ideology as a source for language planning. In other words, the decisions and plans made in relation to second language learning reflect socio-political and economic interests Tollefson (1991). In this same vein, the role of English in our society that guides acquisition planning and the status planning policies is utilitarian. Namely, English is seen as a tool that could help people achieve a higher social status in both work and education related fields without a care for the cognitive and social processes involved in the acquisition of this language. Following this idea, when considering corpus planning, we found that their failure to provide enough theoretical support relevant for



the area of children SLA, shows that their main focus is on the role that English has as a tool for better opportunities.

Discourse planning as suggested by Lo Bianco (2008), is understood as the way institutions are considered agents of change that can shape linguistic ideology towards a certain position about a language and, thus, having an impact on the educational aspect of its acquisition. In this case, the MINEDUC's discourse planning put forward in the Curricular Proposal may influence people's linguistic ideology to think that, in the context of foreign language acquisition, younger is better based on the creation of this public policy document for 1st to 4th year of primary education, whilst the extant research in the field claims otherwise as suggested by Muñoz (2008) or DeKeyser (2013).

## **5.2 Research Question 2: Is the difference between children and adolescents SLA considered in both teacher training programs and the Curriculum Proposal of English for Primary Education?**

It is worth discussing that the facts revealed by the analysis of the interviews evidenced that the three programs presented specialized subjects in the differences between children and adolescents. Notwithstanding, the presence of this differentiation is shown in different degrees between them in subjects related to methodology, ranging from TEFL Methodology: Young Learners (University C) to Didáctica de la Especialidad for Primary and Secondary Education (University A) and Psicología del Aprendizaje (University B).

The data gathered through the interviews from the three universities revealed that all programs strive to provide their students with teaching internships in both primary and secondary school contexts. However, only two of the programs stated that it was mandatory for their students to experience both contexts during their teaching internships.

In turn, in our analysis of the Curriculum Proposal of English for Primary Education, we found that it makes reference to the distinction that must be made when teaching children in comparison to teaching adolescents; however, said difference mainly focuses on mentioning how primary school teachers should focus on planning classes and activities that are entertaining for children to get their attention, hinting that secondary school teachers should forgo this when planning classes for adolescents.

Overall, both the teacher training programs we analyzed and the National Curriculum of English seem to focus mainly on the differences between children and adolescents from a psychological point of view, referring to the most determining aspect as the different processes that growing up and learning entail. Some of the programs we analyzed reflect that

difference by having psychology courses, e.g. “Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje”, but none of them allude to their different cognitive levels of development or how they translate into the methodology of the two age groups, and neither does the National Curriculum.

Finally, both the teaching programs and the National Curriculum of English fail to take literacy into consideration when talking about second language acquisition in children, as children are not fully literate and so they do not yet have the knowledge to perform highly complex linguistics tasks (Olguín & Vega, 2014), which is what the activities proposed by the National Curriculum expect from primary school children.

### **5.3 Is there a relationship between the English language policies and the teacher training curricula from the three selected universities?**

All the institutions which were selected for this study manifested to have a relation with the Ministry of Education, participating in the different activities and instances that are part of the English Opens Doors Program such as Summer Camps, Winter Camps and teacher training instances in Chilean schools and institutes. Content and activities of the different programs are created following the National Curriculum and this is taught in the pertinent courses as it must be considered when teaching in a school context. However, some interviewees highlighted that the Curriculum requires adaptation to the school and classroom context, as its actual composition is useful only as a guide to follow in terms of the content for the class. The interviewees point out that Curriculum becomes a kind of manual which is hard to follow strictly, due to the different conditions the teacher might face when working at a school. Also, there is a criticism towards the fact that from 1st to 4th year of Primary Education there is no official document, only a Proposal. In this sense, considering the well-known intention of motivating the vision of English as Chile’s “second language”, the Ministry of Education and the public policies regarding language acquisition in schools are not pertinent as the people in charge of making public policies for Education in the governmental organism are neither teachers nor professors or simply do not seem to have proper knowledge in the area of children’s second language acquisition.

Furthermore, the three programs seem to share a common perception and criticism of the national curriculum which directly relates to the inconsistencies and claims without support we found in our analysis. As mentioned in the Analysis section, all participants stated that applying the curriculum to actual class planning was challenging. Additionally, some of the participants expressed their discontent with the difference it makes to have a proposal for

the first cycle of primary education instead of a fully developed document. Thus, their perception of it varied among them disregarding it or wanting to change it.

Moreover, the document seems to overlook underprivileged social contexts in public schools, as stated by the participants, which forced them to make modifications to the Curriculum Proposal inside the classroom due to the lack of consideration from the Ministry regarding all different contexts of learning in our country. As a matter of fact, the people interviewed added that the curriculum only worked under optimal conditions, which interfered with its integration to current teacher training programs. This means that the curriculum has only been conceived for schools that do not face vulnerable environments.

To sum up, the analysis revealed that the National Curriculum Proposal is not properly supported by a language acquisition theory, and even though they vaguely mention some literature, we still consider it is not sufficient for a document regarding the acquisition of a second language, as their claims regarding this area were made addressing either the acquisition of English as an L1 (first language, or mother tongue) or adult language acquisition, contradicting themselves about their position about teaching English as a foreign language. Additionally, it does not ascribe to any particular approach in regards to language learning. Moreover, the distinction between children and adolescents both in the three universities and in the Curriculum proposal by MINEDUC is not properly addressed and does not discriminate between the two Cycles of Primary Education when it comes to teaching techniques and methodology. In other words, they lose the focus of the different learning processes of a foreign language between children and adolescents. Last but not least, concerning the relationship between Public Policies and the teaching training curricula in the selected Universities, there are some alarming ideas to mention. First, the interviewed people in this research mentioned that the National Curriculum guided them in terms of what content they should teach in school. Nonetheless, they claimed that the methodologies suggested by the Ministry of Education are not enough for their purposes, thus, they make use of their own teaching techniques, learned in their alma mater establishments, to teach their classes. We were able to unveil this reality, due to the multiple negative comments the curriculum received by the interviewed participants.

To add to the conclusions, we drew from our analysis, and considering the importance and status the country gives to English, as well as the constant efforts that have been made to make Chile a bilingual country, we believe that it was fundamental for us to understand the way in which these changes are expected to happen. To achieve this, it was necessary to understand the way the Ministry of Education aims to achieve this through public policy, as

well as to understand the way in which this public policy shapes teacher training programs and the teaching in both primary and secondary school.

As explained in our methods section, the participants were selected using the snowball or chain sampling, which allowed us to carry out the study appropriately, as all the conditions were fulfilled and the parameters we proposed for both the institutions and the interviewees were properly met. Regarding the document from the Ministry, and given the similarity between the National Curriculum Proposal from First Grade of Primary Education to the one from Fourth Grade, we only considered the document from First Grade for our analysis. The results we obtained from our analysis as a whole were incompatible with the goals proposed by the Ministry of Education as well.

To sum up, we found inconsistencies both in the programs and the Curriculum Proposal for the First Cycle of Primary Education. The main ones are that the proposal did not provide sufficient theoretical support for the acquisition of a language in children, which is, in our opinion, rather alarming when we think that the different ideas presented in this document might have an impact on the learning process of children and adolescents throughout our country depending on the decisions made by the teachers. In relation to the analysis of the three teacher training programs, we could also find that due to the criticism made by the participants of our study, this document is not as relevant for these Universities as one might think they could be. This fact, in the end, demonstrates that the curriculum struggles to present proper guidelines that could potentially properly support the Chilean educational system in the matter of SLA. This struggle would probably come to an end if, in the process of public policy making, the Ministry of Education were to acknowledge the role played by Universities and Chilean scholars on the research on education and SLA in children and adolescents, as well as to welcome the participation of professionals who are qualified in such areas.

Furthermore, the curriculum correctly indicates that English will be taught as a foreign language in the context of our country, due to the fact that this language is not present in our social contexts. To compensate for this, it suggests that the learning environment at schools should, in a way, imitate the natural context of the acquisition of a language, revealing once again that the theories used in the curriculum are not applicable to a document regarding the acquisition of a foreign language. The natural approach (also mentioned in the curriculum) was an attempt to incorporate “naturalistic” principles as mentioned in the Literature Review section, this theory seems to be very present in the basis of the national curriculum, thus, a concern arises about the context in which English is taught in Chile.

Moreover, we can take into account what was mentioned by DeKeyser (2013) who explained that instead of focusing on teaching learners from a young age, the focus should be made on the different approaches that are needed when teaching learners of different ages, as children need methods that involve more immersion, while adults require more formal learning methods as per their explicit learning skills (Muñoz 2008 in DeKeyser 2013). This view is not reflected in the institutions that we studied in relation to their perspective of children SLA. Considering the context in which children of our country begin their instruction of English, and taking into account the claims by DeKeyser (2013) and Muñoz (2008), we have come to the conclusion that early instruction of English as a second language is not better in the Chilean education system, due to the fact that the national social context does not allow English to be taught as a second language. English is taught as a foreign language, in which case, age does not play much of a big role. Therefore, no advantages related to age apply within our context.

#### **5.4 Research Limitations**

Regarding our limitations, we believe it is worth mentioning some difficulties that we encountered along the way that prevented us from following our original research idea which will be explained further in the section of suggestions for further research. This prompted us to change some aspects of our investigation: firstly, there was a reduction of the number of documents that we had initially considered for this research because the time we had assigned for their analysis was considerably affected due to external circumstances, which also affected the process of data gathering from the selected universities and our schedule for the study. If we had maintained the number of documents we initially required, our organization would have been insufficient: for this reason, we made the decision to abide to the National Curriculum Proposal and the interviews, and analyse the information given by them.

Secondly, we encountered some difficulties in terms of the access we had to the documents from the Ministry of Education that we wanted to analyze for this study, for example, the Curriculum Proposal for the first cycle of primary education was not available when we searched for it on the web page of the National Curriculum.

In terms of the original parameters for the universities selected, initially, we wanted to compare public institutions versus private institutions in order to see if we could identify some influential factor that derived from this perspective. After some research and meetings with representatives of the public universities, we realized that primary school was not contemplated in their teacher training programs. Therefore, we had to stop considering them

as a data resource for our original plan. It was quite discouraging for us in terms of the expected research we wanted to do, but in the end, we overcame those disadvantages and carried out our research.

### **5.5 Further Research**

In relation to possibilities for further research, we believe it would be relevant to wonder why public universities do not have teacher training programs for Primary Education. Moreover, it would be pertinent to determine how these inconsistencies may affect the field of English pedagogy and education in our country. Furthermore, we deem worth mentioning that we considered only some aspects of the curriculum for this analysis but there are problems in other areas that were not considered in this research.

On a different research area, among our first thoughts on the topic of children learning, we considered the study of immigrant children whose mother tongue is not Spanish and the progression of their vocabulary acquisition processes when learning Spanish as their second language. We also thought about investigating their language acquisition process along with their English learning as a third language, as imposed by the Chilean school curriculum. Nevertheless, there was a lack of research in the field of immigration and language acquisition, but we still believe this area of study is broad and requires further investigation.

On children's English instruction in school, our research focus, we can think of other possible topics of investigation that could be of interest for future investigations. One of them is to further explore methods and techniques taught to prospective teachers that could successfully address the varied contexts of our educational reality. Additionally, literature concerning teaching methods which have children as their subject of study should be widened in future research in the fields of language learning and language acquisition, as suggested by the professor of University B in their interview. Furthermore, on the topic of children's learning, we consider that it must also be extended to the area of non-traditional teaching methods such as Waldorf and Montessori and their approaches to foreign language acquisition. Another area should probably consider the second language acquisition processes for children with disabilities, expanding the range of potential students and properly aim for inclusion within school education in the field of language learning. Lastly, we also consider that it is important to study the reasons why state Universities do not consider Primary Education when training teachers in their pedagogy programs. We wonder why these

important institutions in the teaching field of our country have not acknowledged the growing demand for Primary School English teachers.

## 6. REFERENCES

- Anderson, J. (1976). *Language, Memory and Thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Asher, J. (1965). The strategy of the total physical response: an application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3, 291-300.
- Asher, J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- Baker, C. & Wright, W. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 6th edn., Bristol: Multilingual Matters.
- Baldauf Jr, R. B. (2004). Language planning and policy: Recent trends, future directions. Paper presented at the conference of the American Association of Applied Linguistics, Portland, Oregon.
- Barahona, M. (2016). Challenges and Accomplishments of ELT at Primary Level in Chile: Towards the Aspirations of Becoming a Bilingual Country. *Education Policy Analysis Archives*, 24(82).
- Bitar, S. (2011). "Interview with Sergio Bitar" [YouTube]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=UkESfxo6s6U>
- Celce-Murcia, M. (1991). *Language Teaching Approaches: An Overview. Teaching English as a second or foreign language (2nd ed.)*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Chomsky, N. (1982). Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding. *Linguistic Inquiry Monographs*, 6.
- Cook, V. (1985). Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 6(1), 2-18. doi:<https://doi.org/10.1093/applin/6.1.2>
- Cronquist, K. and Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El Diálogo*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-América-Latina-1.pdf>
- De Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 409-418. doi: 10.14746/ssl.t.2014.4.3.2
- DeKeyser, R. M. (2013). Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding. *Language Learning*, 63(1), 52–67.



- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. *The Handbook of Applied Linguistics*. In A. Davies & C. Elder (Eds.), (pp. 525-551). Oxford: Blackwell.
- Education First. (2019). *EF EPI 2018 – Chile*. Retrieved from <https://www.ef.com/cl/epi/regions/latin-america/chile/>
- García Mayo, M., & Lázaro Ibarrola, A. (2014). Do children negotiate for meaning in task-based interaction? Evidence from CLIL and EFL settings. *System*, 54, 40-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.12.001>
- 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.
- Hannan, S. (2016). *My Italian kindergarten: an investigation of preschool language teaching*. PhD thesis, Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-93. Harmondsworth: Penguin.
- Hornberger, N., & Ricento, T. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
- Katona, G. (1940). *Organizing and Memorizing: Studies in the Psychology of Learning and Teaching*. New York: Columbia University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S., and Terrel T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lehman, T., & Weber, T. (2015). English-teachers' Teaching Perspectives and Their Use of Methods to Foster Students' Communicative Competence: A Comparison between Chile and Germany. *The Journal of Language Teaching and Learning*. 5. 22-36.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). Explaining second language learning. How languages are learned. *Oxford Handbook for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press. 29-51.

- Lo Bianco, J. (2008). Language Planning as Applied Linguistics. *The Handbook of Applied Linguistics*, 738-762.
- Lo Bianco, J., Nicolas, E. & Hannan, S. (2019). *Bilingual Education and Second Language Acquisition in Early Childhood Education: Synthesis of Best Evidence from Research and Practice*.
- Mackey, A., & Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30, 459–477.
- Marginson, S., & Dang, T. K. A. (2016). Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 116–129.  
doi:10.1080/02188791.2016.1216827
- Ministry of Education of Chile, MINEDUC. (2019). Programa Inglés Abre Puertas. Retrieved from: <https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/>
- Ministry of Education of Chile, MINEDUC. (2014). *Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030*. 1-38. Santiago de Chile: Claudio Seebach.
- Molfese, D. (1977). In Language Development and Neurological Theory, Sydney J. and Frederic A. (eds.) *Infant Cerebral Asymmetry*, 22-37.
- Cabrera, MP., & Martínez, PB. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, 55(9). 281-286.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578-596.
- Muñoz, C. (2014). Starting age and other influential factors: Insights from learner interviews. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 3, (pp. 465-484)
- Murphy, VA (2010) "The relationship between age of learning and exposure to the second language in L2 children", In: E Macaro (ed.) *Continuum Companion to Second Language Acquisition*. Bloomsbury Publishing.

- Myles, F. (2002). Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues. Retrieved from <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>
- Myles, F. (2013). Theoretical approaches. *The Cambridge Handbook Of Second Language Acquisition*, 46-70. doi: 10.1017/cbo9781139051729.005
- Nagaraj, G. (2005) [sixth since 1996]. *English Language Teaching: Approaches, Methods, Techniques*. Hyderabad: Orient Longman Private Limited.
- Olguín Villegas, K., Vega Labra, K. (2014). Analysis and comparison of the official Chilean curricula for 1st grade English and Mapudungun : vocabulary teaching and language ideology. Available in <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116176>.
- Oliver, R., & Azkarai, A. (2017). Review of Child Second Language Acquisition (SLA): Examining Theories and Research. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 37, (pp. 62-76).
- Oliver, R. 1998. "Negotiation of meaning in child interactions." *Modern Language Journal* 82, 3, (pp. 372-382)
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton. New York: Princeton University Press.
- Peñate, M. & Bazo, P. (2001). *ELT Journal*. The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. (pp. 281-287). Oxford: Oxford University Press
- Pfenninger, S., & Singleton, D. (2018). Starting Age Overshadowed: The Primacy of Differential Environmental and Family Support Effects on Second Language Attainment in an Instructional Context. *Language Learning*, 69, 207-234. doi: 10.1111/lang.12318
- Pfenninger, S., & Singleton, D. (2019). Starting Age Overshadowed: The Primacy of Differential Environmental and Family Support Effects on Second Language Attainment in an Instructional Context. *Language Learning*, 69, 207-234. doi: 10.1111/lang.12318

- Pfenninger, S. (2017). Not so individual after all: An ecological approach to age as an individual difference variable in a classroom. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 7(1), 19. doi: 10.14746/ssllt.2017.7.1.2
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). LPP and the ELT professional. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. 30 (3), 401-422
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE Publications.
- ReVEL. (2004). Interview. *Revista Virtual de Estudos de Linguagem* 2 (2).  
[http://planeta.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num\\_2/interview\\_12.htm](http://planeta.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_2/interview_12.htm).
- Schmitt, M. (2010). *An Introduction to Applied Linguistics*. London, United Kingdom: Hodder & Stoughton Ltd.
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Language*. Rowley, MA: Newbury House.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the Critical Period Hypothesis. *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 213-223.
- Seliger, H. W. (1978). Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*, William C. R. (ed.), 11-19. New York: Academic Press.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasection on linguistic units and levels* (pp. 193–248). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society
- Singleton, D. (2006). The critical period hypothesis: some problems. *Interlingüística*, (17), 48-56.

Siraj-Blatchford, I. (2004). Quality teaching in the early years. In A. Anning, J. Cullen, and M. Fleer (Eds.) *Early Childhood Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Soderman, A. K., Clevenger, K. G., and Kent, I. G. (2013). Using stories to extinguish the hotspots in second language acquisition, preschool to grade 1. *Young Children*, vol. 61, no. 1, pp. 34-41

Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality*. New York, 12.

UNESCO. (2019). *Early childhood care and education*. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, L. (1993). On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 19-42.  
doi:<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch2>

Woolard, K., & Schieffelin, B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.

## 7. APPENDICES

### 7.1 Appendix A: Consent Forms



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Departamento de Lingüística

Santiago, \_\_\_\_\_

#### **Carta de consentimiento informado**

Fernanda Baez, Jesús Garrido, Javiera Novoa, Alison Sandoval, Paola Sepúlveda, María Jesús Zamora, estudiantes del programa de Licenciatura de Lengua y Literatura Inglesas dependiente del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile e investigadores responsables del Informe Final de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en Lingüística y Literatura Inglesas, le está invitando a tomar parte como participante en el estudio que será realizado sobre las distintas posturas respecto de la formación de docentes del idioma inglés como lengua extranjera en Chile.

El propósito de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en nuestra investigación.

#### **Objetivo de la investigación**

Obtener información relevante sobre la formación inicial y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro contexto como país. Esta recolección de datos se realizará a través de entrevistas realizadas a jefes de carrera, profesores y estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Inglés de actuales planteles universitarios en nuestro país.

#### **Procedimientos**

Su participación es completamente voluntaria y consiste en responder una entrevista, cuyos temas a tratar conciernen materias relacionadas a la pedagogía y su postura frente a la formación de profesores. La entrevista será grabada y transcrita, y será utilizada como material de análisis en nuestra investigación.



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Departamento de Lingüística

### **Confidencialidad**

Los resultados de la investigación se comunicarán en un Informe Final de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en Lingüística y Literatura Inglesas. Su participación en este proyecto será completamente anónima, ya que no se revelará su identidad como participante en ningún momento. Las respuestas de la entrevista sólo serán utilizadas para fines asociados a este estudio y analizadas por los investigadores responsables y la profesora guía de la tesis de grado Rosa Bahamondes. La información recolectada tendrá carácter estrictamente confidencial y se almacenará en la Facultad de Filosofía y Humanidades, bajo el cuidado de los investigadores velando porque nadie ajeno a la investigación tenga acceso a ella.

### **Beneficios, riesgos y derechos**

Su participación como informante en esta etapa de la investigación es voluntaria y no será remunerada. Usted puede realizar todas las consultas que estime convenientes antes de la realización de la entrevista. Si usted decide participar en esta investigación, tendrá la libertad de omitir preguntas hechas en la entrevista y dejar de participar en cualquier momento, sin que deba dar razones para ello y sin que esto le signifique ningún perjuicio o pérdida de beneficios ya adquiridos por usted. No se contemplan beneficios directos para usted en este estudio; sin embargo, su participación puede ayudarnos a saber más sobre la formación inicial de profesores en nuestra área de interés, además de orientarnos respecto a la realidad de estos en el contexto educacional a nivel escolar de nuestro país. Usted podrá conocer los resultados de esta investigación una vez concluida, para lo cual podrá, si lo desea, contactar a los investigadores responsables y acordar un procedimiento para ello.



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
Departamento de Lingüística

**Investigadores responsables y contacto**

Fernanda Andrea Baez Gómez

Jesús Ignacio Garrido Jara

Javiera Andrea Novoa Acevedo

Alison Bárbara Sandoval Fuentes

Paola Belén Sepúlveda Peña

María Jesús Zamora Tamayo

Correo del grupo de seminario: [seminario.uch2019@gmail.com](mailto:seminario.uch2019@gmail.com)





UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
Departamento de Lingüística

Santiago, \_\_\_\_\_

### **Carta de consentimiento informado**

Fernanda Baez, Jesús Garrido, Javiera Novoa, Alison Sandoval, Paola Sepúlveda, María Jesús Zamora, estudiantes del programa de Licenciatura de Lengua y Literatura Inglesas dependiente del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile e investigadores responsables del Informe Final de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en Lingüística y Literatura Inglesas, le está invitando a tomar parte como participante en el estudio que será realizado sobre las distintas posturas respecto de la formación de docentes del idioma inglés como lengua extranjera en Chile.

El propósito de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en nuestra investigación.

#### **Objetivo de la investigación**

Obtener información relevante sobre la formación inicial y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro contexto como país. Esta recolección de datos se realizará a través de entrevistas realizadas a jefes de carrera, profesores y estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Inglés de actuales planteles universitarios en nuestro país.

#### **Procedimientos**

Su participación es completamente voluntaria y consiste en responder una entrevista, cuyos temas a tratar conciernen materias relacionadas a la pedagogía y su postura frente a su formación como futuros profesores. La entrevista será grabada y transcrita, y será utilizada como material de análisis en nuestra investigación.



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Departamento de Lingüística

### **Confidencialidad**

Los resultados de la investigación se comunicarán en un Informe Final de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en Lingüística y Literatura Inglesas. Su participación en este proyecto será completamente anónima, ya que no se revelará su identidad como participante en ningún momento. Las respuestas de la entrevista sólo serán utilizadas para fines asociados a este estudio y analizadas por los investigadores responsables y la profesora guía de la tesis de grado Rosa Bahamondes. La información recolectada tendrá carácter estrictamente confidencial y se almacenará en la Facultad de Filosofía y Humanidades, bajo el cuidado de los investigadores velando porque nadie ajeno a la investigación tenga acceso a ella.

### **Beneficios, riesgos y derechos**

Su participación como informante en esta etapa de la investigación es voluntaria y no será remunerada. Usted puede realizar todas las consultas que estime convenientes antes de la realización de la entrevista. Si usted decide participar en esta investigación, tendrá la libertad de omitir preguntas hechas en la entrevista y dejar de participar en cualquier momento, sin que deba dar razones para ello y sin que esto le signifique ningún perjuicio o pérdida de beneficios ya adquiridos por usted. No se contemplan beneficios directos para usted en este estudio; sin embargo, su participación puede ayudarnos a saber más sobre la formación inicial de profesores en nuestra área de interés, además de orientarnos respecto a la realidad de estos en el contexto educacional a nivel escolar de nuestro país. Usted podrá conocer los resultados de esta investigación una vez concluida, para lo cual podrá, si lo desea, contactar a los investigadores responsables y acordar un procedimiento para ello.



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
Departamento de Lingüística

**Investigadores responsables y contacto**

Fernanda Andrea Baez Gómez

Jesús Ignacio Garrido Jara

Javiera Andrea Novoa Acevedo

Alison Bárbara Sandoval Fuentes

Paola Belén Sepúlveda Peña

María Jesús Zamora Tamayo

Correo del grupo de seminario: [seminario.uch2019@gmail.com](mailto:seminario.uch2019@gmail.com)

## 7.2 Appendix B: Model Questionnaires

### 1. Jefe(a) de carrera

#### Tema 1: SLA en niños o en adolescentes

- ¿El programa considera la diferencia entre la enseñanza básica y media? ¿Cómo así?
- ¿Será diferente hacer clases a niños de básica que a niños de media?
- ¿Se hace también una distinción entre primer y segundo ciclo básico?

#### Tema 2: Ramos

- ¿El programa tiene ramos que se enfoquen en la enseñanza dirigida a personas de distintas edades (adultos, niños, jóvenes, etc)?
- ¿De qué se tratan?
- ¿Como se les enseñan estos ramos a los estudiantes del programa?
- ¿De qué se trata o qué temas cubre el ramo de Lingüística Aplicada, por ejemplo?  
¿Hay otros ramos en esa misma línea?

#### Tema 3: Inglés en Chile

- ¿Qué rol cree que tiene el inglés en nuestra sociedad?
- ¿Por qué cree que es importante la enseñanza del inglés en nuestro país?
- ¿Cuál es el rol que cumple el programa en la enseñanza del inglés?
- ¿En qué áreas se destacan en la formación de profesores? (en términos de formación)
- ¿Qué les motiva en su programa para preparar a profesores?
- ¿Cree usted que hay una real demanda de profesores de inglés en Chile?

#### Tema 4: Currículum estatal y conexión con el programa

- ¿Cómo se plantea el diálogo entre el currículum de inglés propuesto por el Ministerio de Educación en el programa?
- ¿Es un factor el Currículum de inglés en la toma de decisiones relacionadas con la carrera?
- ¿Qué opinión se tiene de éste?
- ¿Realizan actividades en conjunto con el Ministerio? ¿Cómo cuáles?
- ¿Cuál es su opinión respecto de los programas ministeriales de enseñanza del inglés?  
(Inglés Abre Puertas y Estrategia Nacional de Inglés)

## Tema 5: Práctica profesional

- ¿Qué criterios se deben cumplir en el proceso de elección de los establecimientos para las prácticas profesionales de los alumnos (privados, subvencionados, etc.)?
- ¿Cuáles con sus centros de práctica?
- ¿Tiene la universidad algún vínculo con los establecimientos?
- ¿Cuál es el espectro (tipo de colegio, locación) de los colegios seleccionados?

## **2. Profesor(a)**

### Tema 1: SLA en niños o en adolescentes

- ¿Cómo ve usted el aprendizaje en niños?
- ¿Hay alguna diferencia con el aprendizaje de una lengua en adultos?
- ¿Cómo enseña usted idiomas o teorías sobre enseñar en educación básica y media?
- ¿Qué aspectos importantes hay que tener en cuenta para enseñar inglés?

### Tema 2: Ramos

- ¿Cuáles son algunas consideraciones metodológicas que se deben tener al enseñar a niños?
- ¿Y qué pasa con los alumnos adolescentes? ¿Todos aprenden igual?
- ¿Su ramo hace una diferencia entre niños y adultos? ¿Como así?
- ¿Como se le enseña su ramo a los estudiantes del programa?

### Tema 3: Inglés en Chile

- ¿Qué rol cree que tiene el inglés en nuestra sociedad?
- ¿Qué rol cree que tiene el profesor de inglés en la educación chilena?
- ¿Por qué cree que es importante la enseñanza del inglés en nuestro país?
- ¿Cómo se relaciona esta importancia con su ramo/el programa?
- ¿De qué manera se ve reflejada en su ramo/el programa la relevancia que se le da al inglés en Chile?
- ¿Cuál es el rol que cumple el programa en la enseñanza del inglés?
- ¿En qué áreas se destacan en la formación de profesores? (en términos de formación)
- ¿Tiene su programa alguna relación con inglés abre puertas?
- ¿Cree usted que hay una real demanda de profesores de inglés en Chile?

#### Tema 4: Currículum estatal y conexión con el programa

- ¿Usted ve necesario incluir el currículum del Ministerio en sus clases?
- ¿Usted considera el currículum nacional para la elección de contenidos de su ramo?
- ¿Cómo influye el currículum en las decisiones que se toman en la carrera?
- ¿Qué opinión se tiene de éste?
- ¿Realizan actividades en conjunto con el Ministerio? ¿Cómo cuáles?
- ¿Cuál es su opinión respecto de los programas ministeriales de enseñanza del inglés?  
(Inglés Abre Puertas y Estrategia Nacional de Inglés)

#### Tema 5: Práctica profesional

- ¿Qué criterios se deben cumplir en el proceso de elección de los establecimientos para las prácticas profesionales de los alumnos (privados, subvencionados, etc.)?
- ¿Cuáles con sus centros de práctica?
- ¿Tiene la universidad algún vínculo con los establecimientos?
- ¿Cuál es el espectro (tipo de colegio, locación) de los colegios seleccionados?

### **3. Estudiante**

#### Tema 1: SLA en niños o en adolescentes

- ¿Toda la gente aprende igual?
- ¿En algún momento, en los años que llevan de estudio, han visto si hay alguna diferencia entre enseñar en básica vs enseñar en educación media?
- ¿Hay alguna diferencia entre adquisición de idiomas en educación básica y media?

#### Tema 2: Ramos

- ¿Tienen ramos teóricos en su malla?
- Cuando les enseñan, ¿hay una diferencia entre enseñar a niños de básica y enseñar a niños de educación media?
- Cuando se le enseña a niños, ¿hay algo que se deba tener en cuenta?
- ¿Qué te ha enseñado la metodología?
- ¿Cuál es la diferencia entre metodología y didáctica?

### Tema 3: Inglés en Chile

- ¿Por qué crees que se enseña inglés en Chile?
- ¿Para qué se enseña inglés en Chile?
- ¿Cuál es tu rol como profesor en la enseñanza/aprendizaje de inglés en nuestro país?
- ¿Cómo crees que el programa te ha ayudado a generar esta opinión/darte cuenta de tu rol?

### Tema 4: Currículum estatal y conexión con el programa

- ¿Ves una relación entre lo que cubres en clases con el currículum del Ministerio (como reglas o acciones en la sala de clases)? ¿Lo usan? ¿Es un parámetro?
- ¿Lo ven únicamente en un ámbito o les sirve para determinar acciones en la sala de clases?
- Sobre actividades en conjunto con el Ministerio de Educación (summer camps, spelling bees), ¿cómo les llega la información sobre estos?
- ¿Piensan que es necesario integrar lo que dice el currículum? ¿Por qué?

### Tema 5: Práctica profesional

- ¿Cuáles son los lugares en que hacen la práctica?
- ¿Tienen oportunidad de hacerla en básica y media?
- ¿Sabes qué criterios utilizan para designar las prácticas?

Table 6: Distribution of questions per topic

<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Profesores</b>	<b>Jefes de Carrera</b>
<b>1. Adquisición de una segunda lengua en niños y adolescentes</b>	Identificar si el programa considera la diferencia de SLA en básica y media.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Toda la gente aprende igual?</li> <li>- En algún momento, en los años que llevan de estudio, ¿han visto si hay alguna diferencia entre enseñar en básica vs. enseñar en educación media?</li> <li>- ¿Hay alguna diferencia entre adquisición de idiomas en educación básica y media?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo ve usted el aprendizaje en niños?</li> <li>- ¿Hay alguna diferencia con el aprendizaje de una lengua en adultos?</li> <li>- ¿Cómo enseña usted idiomas o teorías sobre enseñar en educación básica y media?</li> <li>- ¿Qué aspectos importantes hay que tener en cuenta para enseñar inglés?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El programa considera la diferencia entre la enseñanza básica y media? ¿Cómo así?</li> <li>- ¿Será diferente hacer clases a niños de básica que a niños de media?</li> <li>- ¿Se hace también una distinción entre primer y segundo ciclo básico?</li> </ul>
<b>2. Ramos</b>	Identificar si existen ramos en el programa que se enfoquen en ASL en niños.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Tienen ramos teóricos en su malla?</li> <li>- Cuando les enseñan, ¿hay una diferencia entre enseñar a niños de básica y enseñar a niños de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son algunas consideraciones metodológicas que se deben tener al enseñar a niños?</li> <li>- ¿Y qué pasa con los alumnos adolescentes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El programa tiene ramos que se enfoquen en la enseñanza dirigida a personas de distintas edades (adultos, niños, jóvenes, etc)?</li> <li>- ¿De qué se tratan?</li> </ul>



		<p>educación media?</p> <p>- Cuando se le enseña a niños, ¿hay algo que se deba tener en cuenta?</p> <p>- ¿Qué te ha enseñado la metodología?</p> <p>- ¿Cuál es la diferencia entre metodología y didáctica?</p>	<p>¿Todos aprenden igual?</p> <p>- ¿Su ramo hace una diferencia entre niños y adultos? ¿Como así?</p> <p>- ¿Como le enseña su ramo a los estudiantes del programa?</p>	<p>- ¿Como se les enseñan estos ramos a los estudiantes del programa?</p> <p>- ¿De qué se trata o qué temas cubre el ramo de Lingüística Aplicada, por ejemplo? ¿Hay otros ramos en esa misma línea?</p>
<p><b>3.</b></p> <p><b>Inglés en Chile</b></p>	<p>Identificar con qué propósito se enseña o aprende Inglés en nuestro país.</p>	<p>- ¿Por qué crees que se enseña inglés en Chile?</p> <p>- ¿Para qué se enseña inglés en Chile?</p> <p>- ¿Cuál es tu rol como profesor en la enseñanza/aprendizaje de inglés en nuestro país?</p> <p>- ¿Cómo crees que el programa te ha ayudado a generar esta opinión/darte</p>	<p>- ¿Qué rol cree que tiene el inglés en nuestra sociedad?</p> <p>- ¿Qué rol cree que tiene el profesor de inglés en la educación chilena?</p> <p>- ¿Por qué cree que es importante la enseñanza del inglés en nuestro país?</p> <p>- ¿Cómo se relaciona esta importancia con su ramo/el programa?</p>	<p>- ¿Qué rol cree que tiene el inglés en nuestra sociedad?</p> <p>- ¿Por qué cree que es importante la enseñanza del inglés en nuestro país?</p> <p>- ¿Cuál es el rol que cumple el programa en la enseñanza del inglés?</p> <p>- ¿En qué áreas se destacan en la formación de profesores? (en términos de formación)</p>

		<p>cuenta de tu rol?</p>	<p>- ¿De qué manera se ve reflejada en su ramo/el programa la relevancia que se le da al inglés en Chile?</p> <p>- ¿Cuál es el rol que cumple el programa en la enseñanza del inglés?</p> <p>- ¿En qué áreas se destacan en la formación de profesores? (en términos de formación)</p> <p>- ¿Tiene su programa alguna relación con inglés abre puertas?</p> <p>- ¿Cree usted que hay una real demanda de profesores de inglés en Chile?</p>	<p>- ¿Qué les motiva en su programa para preparar a profesores?</p> <p>- ¿Cree usted que hay una real demanda de profesores de inglés en Chile?</p>
--	--	--------------------------	---	---

<p><b>4. Currículum estatal y conexión con el programa.</b></p>	<p>Identificar cómo el programa universitario se relaciona con el programa del Ministerio de Educación / Entender la visión que el programa universitario tiene del programa del Ministerio de Educación.</p>	<p>- ¿Ves una relación entre lo que cubres en clases con el currículum del Ministerio (como reglas o acciones en la sala de clases)?          ¿Lo usan? ¿Es un parámetro?          - ¿Lo ven únicamente en un ámbito o les sirve para determinar acciones en la sala de clases?          - ¿Piensan que es necesario integrar lo que dice el currículum?          ¿Por qué?</p>	<p>- ¿Usted ve necesario incluir el currículum del Ministerio en sus clases?          -¿Usted considera el currículum nacional para la elección de contenidos de su ramo?          - ¿Cómo influye el currículum en las decisiones que se toman en la carrera?          - ¿Qué opinión se tiene de éste?          - ¿Realizan actividades en conjunto con el Ministerio?          ¿Cómo cuáles?          - ¿Cuál es su opinión respecto de los programas ministeriales de enseñanza del inglés? (Inglés Abre Puertas y Estrategia Nacional de Inglés)</p>	<p>- ¿Cómo se plantea el diálogo entre el currículum de inglés propuesto por el Ministerio de Educación en el programa?          - ¿Es un factor el Currículum de inglés en la toma de decisiones relacionadas con la carrera?          - ¿Qué opinión se tiene de éste?          - ¿Realizan actividades en conjunto con el Ministerio?          ¿Cómo cuáles?          - ¿Cuál es su opinión respecto de los programas ministeriales de enseñanza del inglés? (Inglés Abre Puertas y Estrategia Nacional de Inglés)</p>
---	---	---	---	---

<p><b>5. Práctica profesional</b></p>	<p>Identificar en qué consiste la asignación de práctica profesional para los alumnos.</p>	<p>- ¿Cuáles son los lugares en que hacen la práctica? - ¿Tienen oportunidad de hacerla en básica y media? - ¿Sabes qué criterios utilizan para designar las prácticas?</p>	<p>- ¿Qué criterios se deben cumplir en el proceso de elección de los establecimientos para las prácticas profesionales de los alumnos (privados, subvencionados, etc.)? - ¿Cuáles con sus centros de práctica? - ¿Tiene la universidad algún vínculo con los establecimientos? - ¿Cuál es el espectro (tipo de colegio, locación) de los colegios seleccionados?</p>	<p>- ¿Qué criterios se deben cumplir en el proceso de elección de los establecimientos para las prácticas profesionales de los alumnos (privados, subvencionados, etc.)? - ¿Cuáles con sus centros de práctica? - ¿Tiene la universidad algún vínculo con los establecimientos? - ¿Cuál es el espectro (tipo de colegio, locación) de los colegios seleccionados?</p>
---------------------------------------	--	---	---	---

### 7.3 Appendix C: Transcription of Interviews from University A

UNIVERSITY A: Director of Studies (AURORA)

P1: Primero, vamos a hablar sobre la adquisición de segunda lengua en niños y adolescentes. Le queríamos hacer la pregunta si es que el programa considera la diferencia entre la enseñanza básica y media.

AURORA: Sí, el programa considera una distinción en cuanto a metodología, adquisición, exposición al idioma, y también los conocimientos y cómo estos pueden ser facilitado a los estudiantes tanto en educación básica y media. Precisamente la carrera es para profesor de inglés para educación básica y media, por lo tanto considera asignaturas diferenciadas en cuanto a didácticas para educación básica, didácticas para educación media, prácticas intermedias y prácticas profesionales, tanto para educación básica como para educación media. Y la asignaturas que tienen relación en este caso con lingüística aplicada, con adquisición de idiomas, metodologías para la enseñanza del idioma ya sea segunda lengua y lengua extranjera. Y poseemos unas asignaturas de conocimiento general del estudiante que es de literatura, pero otro que es de literatura infantil, precisamente para poder aproximar la enseñanza del inglés también a través de la literatura pero abocado a lo que es enseñanza básica, por lo tanto, hay como un equilibrio tanto en contenidos y dentro de la malla, apuntando a que haya esa paridad para educación básica y media.

P2: Y por ejemplo, ¿qué metodologías utiliza o se basan?

AURORA: Tanto en lo que es educación didáctica para educación básica y las prácticas intermedias para educación básica está alineado con, por ejemplo, modelar y facilitar el conocimiento que tiene en relación con *circles*, rutinas, para los estudiantes. Déjame recordar todos los detalles. *Classroom management*, *storytellings*, como forma de propiciar como *warm up* de forma implícita el vocabulario y los contenidos. Después, realizar actividades con *big books*, con *puppets*, y después realizar actividades que sean de uso, con un enfoque más comunicativo. Y después un *wrap up*, como un cierre pero apuntando todo a través de un enfoque más comunicativo e implícito que explícito.

Commented [1]: Structure of the Program: Differentiation of Primary and Secondary Education

Commented [2]: Theory: Primary and Secondary Education

Commented [3]: Methodology: Class planification

Commented [4]: Theory: Primary and Secondary Education  
Methodology: Courses and contents

Commented [5]: Methodology: Communicative language teaching

Commented [6]: Methodology: Communicative language teaching

P3: Y dentro de estas metodologías que enseñan, ¿se hace también una distinción para los métodos entre primer ciclo básico y segundo ciclo básico?

AURORA: Sí, existen dos didácticas básicas. Didácticas Básica I y II pensando para el primer ciclo y segundo ciclo, y ahora dentro del segundo ciclo, 7° y 8° básico caen en esa categoría como un tanto intermedia, o que juegan como comodín, tanto para media como para básica, pero si están diferenciadas así. Ahora las prácticas intermedias y profesional es básica ya sea como combinando ambos ciclos.

Commented [7]: Theory: Adults/Adolescents vs Children

P4: ¿Y nos podría dar un ejemplo de cómo se hace la clase con respecto a hacer esta diferencia entre básica y media?

AURORA: Entre básica y media por ejemplo, ¿en cuanto a didáctica o como a las prácticas?

P5: Sobre cómo preparan a los que van a ser profesores en un futuro...

AURORA: En este caso, eso como modela (sic) el aula sea principalmente en la asignatura de las prácticas intermedias y didácticas. En el caso de las prácticas, sobre todo la intermedia en que el estudiante tiene como a la par la asignatura de didáctica. Si bien el estudiante no nos puede como in situ desarrollar la clase entera porque es una práctica intermedia, si se pide que el estudiante y el profesor supervisor lo debe observar más de dos veces en el semestre. Ver que pueda generar parte del plan, ya sea la parte introductoria de la clase, un *story circle* o la parte de término, parte de la clase, pero no la parte final. Y ahí el profesor retroalimenta no sólo en términos de la metodología sino que también en cuanto a idioma, como varios otros aspectos. Y hay lecturas asociadas que se piden que el estudiante ponga en práctica también, por lo tanto en la asignatura de didáctica, con la práctica intermedia están como correlacionadas en cuanto a lo que se está exponiendo al estudiante, y cómo lo tiene que hacer. Uno con retroalimentación in situ y el otro siendo en términos de didáctica, la presentación, la modelación y la facilitación de los contenidos y colaborar en su desarrollo, su implementación, su diseño.

Commented [8]: Structure of the program: teaching internships

P6: Hablando también de esos ramos, estábamos muy interesados en el ramo de Didáctica de la Enseñanza Básica y también en Lingüística General y Aplicada. ¿Nos puede hablar un poco mas de eso?

AURORA: Sí, claro. En la asignatura Lingüística General, la verdad es que es una asignatura más de la especialidad, directamente donde se profundiza más los contenidos de estructura lexicográficas, sobre los grupos semánticos, sobre la pragmática, sobre sociolingüística. Es mucho más sobre el área lingüística, mientras que la asignatura de Lingüística Aplicada va directamente hacia las estrategias metodológicas existentes para la enseñanza, considerando a la vez la evolución del aprendizaje, la diferencia entre adquisición, aprendizaje, periodo crítico también pero para la enseñanza del idioma. Por lo tanto son dos asignaturas bastantes diferentes en ese sentido.

Commented [9]: Theory: Examples of Courses and Contents

Commented [10]: Methodology: Examples of Courses and Contents

P7: Con respecto a esas estrategias metodológicas, ¿como cuales? ¿Nos puede dar por ejemplo?

AURORA: A ver, esta desde Krashenden (sic), *Critical Period Hypothesis*, *Grammar Translation Methods*, que estuvo muy en boga hace mucho tiempo. Se da cuenta también de diferentes tipos de metodologías basadas en proyectos, en desafíos, pero esos son como los más contemporáneos, 20 años atrás. Me acuerdo de un programa en la asignatura, cuenta como una revisión diacrónica en términos teóricos y también dando cuenta de cómo los pros y los contra de cada uno, porque de todo se puede rescatar algo y cuales son más efectivos según los diferentes contextos también y según la realidad chilena que es diferente... Krashen...

Commented [11]: -Theory: Cognitivism  
Universal Grammar  
-Methodology: Grammar-Translation

P8: Y qué rol cree que tiene...

AURORA: Disculpe, ahora me estoy acordando, tienen una asignatura antes que tiene que ver con adquisición del idioma pero que es como transversal en toda la escuela de la educación. Por lo tanto después en Lingüística Aplicada que es de la especialidad, se hace referencia tanto como a Piaget también a aspectos de la filosofía del lenguaje con Wittgenstein todo el aspecto social de adquisición también.

Commented [12]: Theory: Examples

P9: Con respecto al contexto social de aquí de Chile, ¿qué rol cree que tiene el inglés en nuestro país?

AURORA: La verdad es que es un rol, a mi parecer, bastante estratégico. Desde un punto de vista de la educación y la enseñanza del inglés, creo que es una herramienta que a los estudiantes, cualquiera sea la edad y cualquiera sea el tipo de establecimiento educacional, es

una herramienta que les sirve para la vida en cualquier ámbito que se decida estudiar y trabajar. Por lo tanto debiera ser ojalá igual y mejor para aquellos establecimientos públicos en que es una herramienta que puede servir para lo que sea. Por lo tanto desde ese punto de vista es estratégico del punto de vista de la educación, que esa es la creencia que nosotros como carrera también poseemos y también la convicción que se debe enseñar desde una temprana edad porque propicia que el estudiante tenga más acceso a otras áreas de conocimiento. Si la tecnología casi todos tienen acceso a internet, y el mayor acceso a información está. Pero si la información mayoritariamente está en inglés, por lo tanto mientras más acceso al idioma tienes más acceso a información tiene. Pero el idioma en sí, yo creo que se ocupa como una herramienta política de cualquiera sea el concepto político en que facilita o no facilita la movilidad social.

Commented [13]: Public Policy: Role of English

P10: Cuando nosotras estábamos analizando la malla de su carrera, vimos que hay un ramo que se llama Pedagogía y Responsabilidad Social. ¿Nos puede hablar un poco sobre ese ramo?

AURORA: Sí, la asignatura corresponde a una segunda asignatura práctica inicial porque la primera corresponde a práctica inicial en donde se estudia, se observa el entorno, se toma conocimiento sobre las normativas legales que afectan como el establecimiento y el entorno donde está, desde como la Ley Súper 8, el hecho de que no se pueda vender cigarrillos o alcohol. Y la práctica de responsabilidad social que es la segunda práctica como en segundo año. En el inicio de la carrera, tiene que ver, que es transversal a todas las carreras de educación, no es solo de inglés y los estudiantes guía se incorporan dentro de un establecimiento a observar desde los recreos, no en la sala misma, algo que ellos crean que pueda ser mejorable, y en base a eso crear un pequeño proyecto interdisciplinario y ponerlo en práctica. Por ejemplo, si es que en el recreo se ve, en una escuela básica que en realidad los alumnos de 7° y 8° y 6° tiene tomado todo el patio y los más chiquititos en realidad como que están ahí recluidos por que les va a llegar un pelotazo. Un caso que el que más recuerdo, era de generar un proyecto en que se puede limitar parte del patio e instaurar una zona del patio con cosas que sean precisamente para lo más chiquititos en que los grandes no se van a ir a meter, entonces esto tiene que ver con poder contribuir desde un proyecto simple en base a necesidades que sean observadas. Esto igualmente es en colegios públicos o subvencionados, acá no es para colegios privados.



P11: Con respecto al rol que cumple el inglés en nuestro país, ¿de qué manera se conecta con este programa de pedagogía?

AURORA: En la carrera en sí, recoge información sobre cómo está funcionando el inglés en los establecimientos y cual es la necesidades que hay, lo cual realimenta lo que nosotros tengamos que ver en los planes de estudio directamente. No solamente a través de centro de práctica, sino que también a través de los estudiantes que están trabajando y también a través de actividades que están como clasificadas dentro de vinculación con el medio. Ya sea que nos pidan ayuda para hacer, como *spelling bee* o redes de establecimientos que nos pide apoyo para hacerles capacitación en áreas que ellos vean que tienen necesidades. Pero también cuando nosotros vamos los ofrecemos o sea por eso como que se hace un ciclo virtuoso y también participamos en proyectos con el Programa Inglés Abre Puertas para poder reforzar y apoyar todo lo que tenga que ver con la iniciativa del inglés. En 2016 estaba el programa de vínculo universidad y escuela que fue 2016 y 2017, para precisamente apoyar a los profesores de inglés en los colegios con los estudiantes en diferentes actividades y este año estamos participando todo el año, el nombre yo encuentro que no está bien puesto, es como Refuerzo del Inglés con actividades extracurriculares para 5° y 6° básico que tiene un enfoque de producción oral que se basan los contenidos que efectivamente han visto en 5° y 6° básico pero hemos tenido que explicar como a los profesores y a nuestros mismos estudiantes que no es un refuerzo sino que es ocuparlo. Y todas las actividades están diseñadas para que ocupen lo que hayan ido aprendiendo, entonces toda esa participación desde diferentes aristas nos permiten ver cuáles son las necesidades más emergentes de la comunidad educativa en sí. También nos permite ver qué aspectos nosotros debemos reforzar en nuestros estudiantes y de ahí, pasa hacia los contenidos de las asignaturas que nosotros podamos hacer.

Commented [14]: Public Policy: Connection with the Ministry of Education

Commented [15]: Curriculum: Ministry of Education

P12: ¿En qué áreas la universidad y el programa se destacan en la formación de profesores pero con respecto a la formación en general?

AURORA: La verdad que, si nos tenemos que basar directamente como en resultados de evaluación diagnóstica que ahí se explicita directamente, tiene una fortaleza en relaciona a todo lo que es el aspecto de preparación de las asignaturas, que tiene que ver directamente en el área de didáctica y dominio del idioma. En su totalidad, podemos decir que si preparamos buenos profesores pero siempre hay áreas que uno puede mejorar más que otros pero la proficiencia lingüística y el conocimiento didáctico es como lo más potente.

P13: Y en el programa, ¿que es lo que los motiva a preparar a profesores?

AURORA: La verdad es que yo diría que preparar profesor y además inglés. Inglés es como el área disciplinar, como nuestra especialidad, pero preparar profesores tiene que ver precisamente con poder preparar a futuros profesionales que puedan impactar en la formación de unas 20 generaciones que no es menor, en cuanto a convertir y proporcionar estrategias a aquellos que nosotros no impactamos, en que tengan más destrezas y herramientas para construir su vida de una mejor forma.

Commented [16]: Teaching experience: Role of the Teacher

P14: En su opinión, ¿cree que hay una real demanda de profesores de inglés en Chile?

AURORA: Sí, si existe una demanda alta de profesores de inglés. De profesores de inglés para enseñanza básica porque la verdad es que muchos profesores son entrenados como enseñanza media que están haciendo inglés en enseñanza básica o inclusive en nivel preescolar en que las metodologías no son las misma. Ahí como que al final termina en el criterio del profesional pero no siendo preparados para ello. Y hay una alta demanda también en el sector privado, no refiriéndome a establecimientos de enseñanza, sino que para capacitar a profesionales de otras áreas que requieren el idioma. Por lo tanto hay mucha ATE y centros que prestan el servicio de profesores de inglés para las empresas, pero esos profesores al final salen de los colegios entonces hay que tratar de cubrir todo. Y ojalá los colegios, que es donde más los necesitan.

Commented [17]: Public Policy: Criticism

P15: Con respecto al currículum estatal, ¿cómo se plantea un diálogo entre el currículum de inglés propuesto por el ministerio con el programa en sí?

AURORA: En este momento consideramos que por un lado, el plan de estudio prepara a profesores de inglés que pueden enseñar donde sea. Ahora, respecto a la propuesta curricular con este nuevo currículum estatal, hay varias cosas que considerar. Y de las cuales no puedo dar respuesta en su totalidad, porque no está en los programas. Por un lado, se mantiene que la enseñanza del inglés obligatorio se haga de 5° a 4° medio siendo sugerida la enseñanza en inglés desde una temprana edad. Pero ahí el diseño del programa o todas aquellas especificaciones quedan a la sugerencia y criterio del establecimiento siendo que puede que tenga un colegio público todo su plan hasta 4° básico y después vuelve a 5° básico con contenido que la verdad ya los alumnos están en conocimiento o sea hay que producir ese

engranaje de mejor modo. Y después están las sugerencias curriculares o sea obligatoria hasta 2° medio y después 3°, 4° medio ya no hay. Y las nuevas propuestas curriculares actualmente tampoco las hay y si es necesario considerar la enseñanza del inglés en 3° y 4° medio para aquellos centros de formación técnica, porque va a ser obligatorio para ellos pero que no necesariamente han tenido inglés antes. Entonces ahí es necesario crear algún ajuste en que tanto los estudiantes de educación científica humanista como los de técnicos, tengan en cierta medida también igualdad de condiciones en 3° y 4° medio para enfrentarse al uso del idioma por lo tanto es que yo me imagino que debe haber otro enfoque que a lo mejor puede ser... no tengo la menor idea porque eso no está en este momento, o sea la misma pregunta que tengo, ¿qué se va a hacer? A lo mejor orientar más hacia aspectos de estudios técnico profesional o laboral con un enfoque más comunicativo, no lo sé. Pero es al menos así como yo diría que se podrían unir ambos tipos de estudiante que tiene la misma obligatoriedad de estudiar inglés y que no tiene las mismas condiciones.

Commented [18]: Curriculum: Criticism

P16: Y siguiendo lo mismo, ¿qué opinión tiene personalmente del currículum?

AURORA: A ver hay varias estrategias o modificaciones que se están haciendo que, no es que esté en desacuerdo con ellos, pero creo que están siempre siendo remediales frente a problemas existentes. Ahora entiendo que tienen una gran implicancia y aunque digan muchas cosas que porque el inglés no se enseña desde temprana edad, mi convicción es porque no están los profesores. No es un tema de que idealmente debe saber el idioma materno primero para aprender el inglés, no. Para mí la razón fundamental es que no hay cantidad de profesores, así de simple. Esa es mi convicción y es lo que he podido ver en términos de cifras de profesores. Pero creo que debiera haber una reformulación a nivel estatal, visión estatal no de gobierno, sobre la enseñanza del inglés, desde nivel preescolar hasta 4° medio. O sea, poder rediseñar el currículum actual como esta, porque no dice relación con una estructura lineal, coherente y demandante desde un nivel preescolar a 4° medio, no está. Si ha habido una evolución por ejemplo en el currículum, hace unos 10 años atrás, en que se propiciaba todas las habilidades receptivas más que productivas, ahora ya se está propiciando también lo productivo, pero ir de a poco siento que todas las políticas al final son remediales frente a problemas y no que haya una transformación curricular planeada a largo plazo.

Commented [19]: Public Policy: Criticism

P17: Y respecto al vínculo que tiene el programa con el ministerio, ¿realizan alguna actividad en conjunto?

AURORA: Si, participamos en actividades de capacitación a docentes a través del Programa Inglés Abre Puertas, tanto para capacitaciones de invierno o de verano tanto en la Región Metropolitana como en la Región de O'higgins que hemos ido para allá. Eso principalmente.

Commented [20]: Public Policy: PIAP/ENI

P18: Y respecto a esto mismo, ¿cuál es su opinión respecto a estos programas ministeriales, como por ejemplo el Programa Inglés Abre Puertas?

AURORA: De las capacitaciones, son capacitaciones a docentes las cuales encuentro que es muy significativo para el docente. Porque que si bien puede reforzar algunas áreas y en temáticas que están dirigidas que aquellos los pone el ministerio, acceden profesores que no siempre tiene actualización en su establecimiento. Por lo tanto encuentro que eso es sumamente importante para poder mantener al profesor activo estando como nutriéndose de información, volviendo de la teoría a la práctica.

Commented [21]: Public Policy: PIAP/ ENI

P19: También volviendo al tema de los ramos, dentro de la malla encontramos dos ramos que se llaman Currículum y Evaluación Para el Aprendizaje y Planeamiento Curricular en Inglés, ¿que abarcan esos ramos?

AURORA: La primera asignatura que es Currículum y Evaluación es transversal a la escuela de educación, es decir, es interdisciplinario pueden haber estudiantes de musica, educacion física, ingles, etcétera donde precisamente estudian el aspecto teórico del curriculum educacional chileno, y los aspectos más básicos que tiene que ver con evaluaciones, los conceptos de reliability, validity. Y en la asignatura de Planeamiento ese corresponde a una asignatura de la especialidad por lo tanto lo dictamos en inglés y tiene relación con poder conectar los aspectos curriculares que están ya diseñados desde el ministerio con la planificación y las estrategias de planificación de cada clase desde el inglés. Eso no lo ve Didáctica.

Commented [22]: Curriculum: Connection with the program

P20: Volviendo a los programas de ministerio, ¿cuál es su opinión respecto a la Estrategia Nacional de Inglés? Que es la que contemplaba desde el 2014 al 2030 con varias propuestas para implementar el inglés a nivel nacional.

AURORA: No se como decirlo muy elegantemente (risas). La verdad es que me parece que la idea es loable, me encantaría que fuera así. Sin embargo, sin una reformulación estructural de la malla curricular de inglés, si bien uno puede ver que hay un empuje a la carrera docente y toda la implicación que pueda tener, porque eso es a largo plazo, no es tan inmediato, bien. Pero la misma idea existió en el año 2000 precisamente de realizar esa transformación y en aquel año 2000 en que se aplicó una evaluación gratuita diagnóstica para todos los que trabajaban como profesores de inglés, del cual solo el 20% sabía hablar en inglés y el 2% tenía un manejo C1 y el resto no alcanzaba a estar en nivel 1 del (inaudible). Si en aquel momento todos los profesores que entraban a estudiar a inglés, no reprobaron ninguna asignatura salía pero así maravillosamente y se titularon en los años que corresponden, faltaban 50 años para tener el nivel de profesores el número de profesores de inglés necesarios. Por lo tanto, es irreal en términos de cantidad de profesores y es irreal en términos de el cambio estructural que se necesita en el curriculum. Osea, si el cambio se hace ahora, se que hay problemas de que no hay profesores de inglés en educación básica que puedan hacer educación básica que puedan hacer inglés. Hay otro tipo de programas. Pero recién esos estudiantes van a salir con un nivel de ingles que sea mejor y que eventualmente los que ingresen a estudiar y así elegir. Por lo tanto, si esto fue el año 2000 y estamos a 2020 prácticamente este plan para que sea realmente ejecutado del 2014 al 2030, el nivel de transformación y revolución que se debiera tener no se condice con lo que hay realmente entonces no veo que los plazos funciones, ni las formas.

Commented [23]: Public Policy: Criticism

P21: Entrando en el área de la práctica profesional de los estudiantes la carrera, queremos consultar, ¿qué criterios consideran en el proceso de elección de establecimientos en los que los alumnos hacen la práctica?

AURORA: Perfecto. Hay criterios de selección que después se van evaluando también junto con los estudiantes en término de cada semestre y también con el profesor supervisor. En cuanto a buscar también el equilibrio que nosotros queremos tener de establecimientos públicos y públicos vulnerables, subvencionados y particulares. El estudiante tiene que pasar por todos los establecimientos, por todos. Que ojalá nuestro estudiante pueda tener como profesor guía dentro del colegio tanto en todas sus prácticas, ya sea en la práctica profesional pero es el mismo criterio para la práctica intermedia. Que puedan observar y aprender de modelajes del profesor dentro de las clases que estén alineados con los que nosotros esperamos de un profesor. Entonces ahí en la evaluación a final de semestre el profesor guía para nosotros es importante. Porque si un profesor que hace la clase en español y que en realidad le dice a nuestro estudiante,

Commented [24]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

no te preocupes haz la clase en español, no nos sirve. El establecimiento realmente desee un trabajo en conjunto pues sabemos que para el establecimiento en verdad tener un estudiante en práctica puede implicar más trabajo si es un trabajo bien hecho. Por lo tanto eso nosotros lo valoramos y por eso ofrecemos actividades en que nosotros podamos como retroalimentar. Y que no sea el establecimiento que en realidad a través de nuestro estudiante en práctica esta solucionando un problema con sus profesores de inglés. Entonces hay varias cosas que, la verdad un va evaluando como parte de aquellos requisitos con el centro de práctica en el programa mismo. Una que estoy pensando como diferentes situaciones en que se puedan aplicar como requisitos per se, también evidentemente que el establecimiento sea reconocido por el ministerio de educación porque dentro de ellos caen también colegios Waldorf, por ejemplo en que hay algunos que están reconocidos y otros que no.

Commented [25]: Structure of the program: Professional Practices

P22: Por ejemplo los Montessori los consideran también.

AURORA: Solo si estan reconocidos, sino no.

P23: ¿Y qué tienen en mente al seleccionar estos particulares establecimientos?

AURORA: La variedad en términos de públicos, subvencionados, privado y también distribución dentro de la región metropolitana. Tenemos centros de prácticas desde San José de Maipo, Peñaflo, Lampa, osea toda la región metropolitana y que haya una variedad geográfica también, no que necesariamente estén cerca de nuestro campus, para nada.

Commented [26]: Structure of the program: Diversity in Teaching Internships

P24: ¿Y estas prácticas tiene la oportunidad de hacerlas tanto en enseñanza básica como en enseñanza media?

AURORA: Sí.

P25: ¿Considerando el ciclo básico 1 y 2?

AURORA: Exacto. En este caso la práctica es intermedia básica e intermedia media. Por lo tanto ahí es en 7° y 8° el que juega como ambos niveles y en práctica profesional es básica y media. Ahí no se divide en ciclos, es la didáctica la asignatura de didáctica que nos dividió en

Básica I, pensando en el primer ciclo, Básica II pensando en el segundo ciclo, pero las prácticas, básica o media

Commented [27]: Structure of the Program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships

P26: ¿Y eso se selecciona al azar? O ustedes asignan bueno un estudiante X va a hacer la práctica en enseñanza básica nivel 1 en este colegio o ¿como se asignan las prácticas?

AURORA: Bueno, está asignado en el noveno semestre la práctica profesional básica, osea, todos van a tener básica según la posibilidad del establecimiento con los que ya tenemos los acuerdos de colaboración y que son centro de práctica si es que puede ser el primer ciclo o el segundo ciclo. Ahí la verdad es que depende mucho de lo que el establecimiento también pueda ofrecer. Por lo tanto, a algunos les toca el primer ciclo o el segundo ciclo pero están haciendo la misma práctica profesional básica.

P27: Entonces, el espectro de los colegios seleccionado tiene que ver con la locación y también con el tipo de colegio.

AURORA: Exacto.

P28: Y que estén reconocido por el ministerio.

AURORA: Sí, que estén reconocidos por el ministerio, porque nos ha tocado colegios Waldorf que no estan reconocido por el ministerio entonces ahí no.

P29: ¿Le gustaría agregar algo más? Con respecto a la carrera.

AURORA: Desde mi perspectiva independiente del ministerio de educación, es que muchas universidades que tienen la formación para pedagogía en inglés principalmente es en educación media y la verdad es que, osea, bienvenido sea, pero no es la única área donde se necesitan profesores de inglés. La verdad es que faltan muchos profesores de inglés para la enseñanza básica entonces sería ideal que existiera más la formación de profesor de inglés para básica y para media. Y si bien el estudiante ya cuando sea profesional, él va o ella va decidir si va a media, si va a básica y si hace ambos. En nuestra experiencia, nuestros estudiante titulados están haciendo en básica y en media, o algunos prefieren más básica o media. Pero la formación del profesor de inglés para enseñanza media de forma exclusiva, no se condice con la necesidad

laboral actual, y perjudica en cierta medida el desempeño de los mismos profesores de inglés en el establecimiento.

Commented [28]: Public Policy: Criticism

P30: ¿Y qué cree que falta para que se pueda hacer esta? ¿Qué hace falta para que haya más profesores de básica?

AURORA: Yo creo que habría que verlo desde dos líneas, una, que las universidades digan si el profesor de inglés, y hay muchos que en la descripción del perfil de egreso dice profesor de inglés para cualquier nivel, y otro para profesor de inglés y otros dicen solo media. Entonces bien si yo, saliendo de cualquier universidad postuló a un colegio que es para básica y dice profesor de inglés nada más, puedo entrar y puedo hacer clases, pero mis herramientas pueden tener carencias respecto al nivel donde efectivamente me están pidiendo enseñar. Entonces ahí yo creo que tiene que ver con cómo las universidades en si, que los programas que sean transparente con la información y por otro lado que el ministerio rearme el currículum de forma apropiada e incluya el ciclo básico de frentón. Entonces ahí yo creo que va por diferentes aristas.

Commented [29]: Public Policy: Criticism

Commented [30]: Curriculum: Criticism



UNIVERSITY A: Professor (ALEX)

P1: El primer set de preguntas va dirigido a la diferencia que se hace en los distintos programas sobre la enseñanza básica y media, así que nos gustaría saber ¿Cómo el programa o al menos su ramo ven esa diferencia?

ALEX: ¿La diferencia entre básica y media? Bueno, es importante la diferencia. Hay varias asignaturas en el programa que dan cuenta, digamos, de la distinción para enseñanza del inglés en básica y media. Tenemos didáctica, efectivamente, para básica y media; también tenemos una de las asignaturas que es planeamiento curricular, que aborda el currículum en general, y también ahora aborda el currículum opcional que es de primero a cuarto básico. Ahora, es importante, también, considerar que en lingüística (los alumnos del programa) al ver, por ejemplo, las etapas de los alumnos, de los estudiantes, los chicos también logran visualizar de alguna forma el tipo de alumno que tienes suponte, en cuarto básico, con el que tienes en primero medio. Las diferencias importan porque la didáctica y estrategias que tienes que implementar tú, van de la mano con el desarrollo del alumno; psicológico, cognitivo, emocional, etc. Por lo tanto, es súper importante que un programa que esté destinado para básica y media, tenga esta distinción, esta diferenciación, especialmente en metodología o didáctica, para el grupo, por ejemplo *young learners*, o *beginners*, y para los adolescentes.

Commented [31]: Theory: Primary and Secondary Education

Commented [32]: Curriculum: Connection with the Program

Commented [33]: Theory: Primary and Secondary Education, Individual Differences, Examples

P2: Y dentro de esa diferencia en la metodología, ¿nos podría contar un poco más sobre qué se les enseña a los alumnos acá para ir implementando distintas metodologías?

ALEX: Claro, te puedo contar de lo que hemos hecho nosotros, yo he trabajado en básica. No he tenido la oportunidad de trabajar en metodología para media, sin embargo sí en currículum de media. Pero claro, la enseñanza del inglés se toma desde otra arista, desde una arista un poco más lúdica, más entretenida. Claramente siempre guiada por los planes y programas que establece el ministerio, pero hay otro tipo de enfoques que tú utilizas, por ejemplo se usa siempre *TPR*, y *TPR* es súper esencial especialmente en el primer ciclo, en los primeros años. Después de eso, vas trabajando con otros *approaches* y otras metodologías. Por ejemplo, el *collaborative learning*, este enfoque puedes ir en progresión utilizándolo desde el principio,

Commented [34]: Teaching Experience: Personal Experience

Commented [35]: Curriculum: Connection with the program

pero claramente el resultado es distinto cuando lo utilizas con alumnos que tienen una madurez cognitiva mayor. Entonces, las estrategias, las actividades, las metodologías que ven, a veces pueden ser las mismas así como en el ejemplo de *collaborative learning*, pero el resultado es totalmente distinto, y el enfoque, el *approach* que tiene el profesor frente a niños que están en primer ciclo, segundo ciclo, o en básica digamos, es totalmente distinto.

Commented [36]: Methodology: Collaborative Learning, Total Physical Response (TPR)

P3: Dentro de estas diferencias, ¿Qué aspectos cree que son importantes tomar en consideración para hacer clases de inglés?

ALEX: ¿En qué sentido?

P4: Por ejemplo, si estamos hablando de primer ciclo básico, segundo ciclo básico, más allá de la diferenciación de los cursos digamos, ¿Qué otros elementos tienen que tomar en cuenta los alumnos al enfrentarse con niños de básica a diferencia de con niños de media?

ALEX: Lo que pasa es que yo creo que las variables son distintas en ambos escenarios. De alguna manera, no sé, siento que las variables que tienes en la básica son un poco más visibles que las puedes tener en media. En media al profesor le cuesta un poco más llegar a los alumnos, tal vez hay una barrera ahí... Bueno, está la barrera primero de la adolescencia o la preadolescencia, donde la actitud que toma el alumno comienza a generar cierta distancia con el profesor, mientras que cuando trabajas con alumnos, por ejemplo, primero o segundo básico, el alumno tiende a ver una figura más maternal o paternal en el profesor, entonces la cercanía puede ser mayor. Desde ese tipo de áreas, el profesor puede tomar ventajas para proceder en la enseñanza, no para otras cosas, por supuesto. Por lo tanto, la enseñanza está muy de la mano con el área afectiva en los primeros años. Si bien es cierto, con los alumnos adolescentes también hay una parte emocional y afectiva importante, pero el enfoque es otro. El enfoque, entonces, está en la comprensión, en un escuchar desde una perspectiva un poco más psicológica. Entonces, la necesidad y cómo tú tratas de suplir esa necesidad para abordar el aprendizaje es distinto. En mi opinión muy personal, siento que se facilita un poco más con los pequeños, porque las variables son menores, creo yo, y son más visibles, más evidenciables. Ahora, cuando tú recién egresas, cuando recién sales del colegio igual es un desafío grande, porque falta experiencia, porque no es fácil controlar 45 niños, entonces igual los desafíos son grandes. Pero a la medida que empiezas a entrenarte, tú te das cuenta que esas variables son más fáciles de controlar o de manejar.

Commented [37]: Theory: Hindrances

Commented [38]: Teaching Experience: Role of the Teacher

Commented [39]: Methodology: Communicative Language Teaching

Commented [40]: Teaching Experience: Impact

P5: Respecto al *Collaborative based approach/collaborative learning*, una de sus alumnas nos habló de este y de cómo el profesor debe relacionar lo que los niños están aprendiendo con la sociedad para que el aprendizaje sea significativo. Nos gustaría saber si el programa tiene alguna corriente pedagógica específica que se le enseña a los alumnos o si esto depende de cada profesor.

ALEX: ¿Acá en nuestro programa? Por ejemplo, nosotros en el ramo Planeamiento Curricular tratamos de abordar todos los enfoques que promueve el ministerio. Sin embargo, pienso y creo, por lo que yo he experimentado, siempre hemos tratado de trabajar, efectivamente, con *collaborative approach*, y en las prácticas se evidencia mucho esto porque en los colegios es donde hay que implementarlo. También, una de nuestras profesoras trata de seguir una línea que es sobre el desarrollo del pensar, el *critical thinking*, o también *thinking design*, como desde esa mirada también. Ahora, en términos prácticos y concretos en los colegios básicamente te están pidiendo, o más bien te piden siempre, que consideres el *collaborative work*, porque es súper efectivo. Es efectivo en todos planos, en básica y media. No es que nosotros nos guemos solamente por uno, yo creo que a nuestros alumnos tratamos de mostrarles toda la variedad, sin embargo, yo siento que las actividades que realizamos tanto las didácticas como en otras áreas, tratan sobre trabajo colaborativo definitivamente.

Commented [41]: Curriculum: Connection with the Program

Commented [42]: Methodology: Communicative Language Learning, Examples

P6: Pasando al tema de los ramos de los que usted está a cargo, vimos que está a cargo de Didáctica, *Grammar*, y *Meeting the Needs*. ¿Nos podría contar un poco sobre la visión de los ramos, cómo se imparten las clases y de qué tratan estas?

ALEX: En el caso de las gramáticas, es abstracto pero no tan abstracto como por ejemplo la gramática sintáctica que se ve en otras universidades. Nosotros acá tratamos de hacer la gramática un poco más simplificada, tenemos cuatro gramáticas y de alguna manera se trata de contextualizar. Yo soy coordinadora del área de gramática y dentro de las actividades que yo he implementado en el programa, digamos actividades nuevas, es que los alumnos puedan considerar la gramática, que ellos elaboren y diseñen actividades de juego donde trabajen con gramática. Entonces, en mis clases, al inicio de cada clase, uno o dos alumnos están a cargo de un *warm-up activity* y ese *warm-up activity* da cuenta de un tema gramatical en particular que nosotros estemos tratando en las clases. Por lo tanto, si bien es cierto la gramática como yo les decía es un poco más abstracta, yo trato de que los alumnos tomen este concepto abstracto y lo

Commented [43]: Theory: Grammar

vean y visualicen cómo lo harían en una clase regular, ya sea haciendo un juego, o haciendo algo entretenido con los alumnos. Así, de alguna forma ellos se familiarizan con eso un poquito más para no verlo de una forma tan aislada. En el caso de metodología también hicimos cosas bien entretenidas, yo en metodología también implemente alguna novedad en el programa que fue efectivamente *storytelling activities*, donde a los chicos les pedimos que diseñaran, adaptaran, elaboraran, crearan un *storytelling activity* porque la didáctica que hice yo era para básica. Eso también resultó ser súper exitoso porque de alguna manera los alumnos tuvieron la libertad de crear o adaptar algo, y ver cómo se lo enseñarían a los alumnos. Ahora, esto siempre tiene que ir de la mano con objetivos, no es que sean actividades aisladas. La idea es que yo pueda ir anclando todo, es decir, yo veo un objetivo que me plantea el currículum, que está dentro de una unidad, y digo ¿qué puedo hacer con esto? y así los alumnos iban creando y adaptando estas historias, que además tenían variedades de uso digamos, de cómo implementarlas. Podía ser con títeres, podían contarlas ellos. De hecho, en el curso de la alumna que entrevistaron salió una de las primeras obras que como programa hemos llevado a distintos colegios. Las chiquillas adaptaron una historia, vinieron acá unos colegios de niños pequeños, vieron la historia, y después finalmente se fue generando esto de llevar esta historia, presentar esta historia en inglés, con un lenguaje súper simplificado. Eso también es un gran tema para los alumnos, el simplificar el idioma les cuesta mucho porque cuando llega la hora de hacer una clase creen que están hablando con sus compañeros o con un profesor, entonces eso les cuesta mucho, el bajar y simplificar el idioma. Creo que la actividad ha sido bastante exitosa porque todavía se mantiene. En el curso de *Meeting the Needs* se da una visión más general del tipo de alumno que tenemos dentro del aula, donde vemos la diversidad del alumno. Ahora, como el ramo es solo de un semestre no tenemos la posibilidad de abordar toda esta gran gama de distintos alumnos que tenemos. Yo básicamente me centro en alumnos tomando en cuenta el contexto nacional, de qué da cuenta la ley y los decretos, por ejemplo para que cuando los chicos lleguen a los colegios y les digan tienen que hablar con el PIE ellos no tengan que preguntarse qué es el PIE, o si les dicen que tienen que trabajar con el decreto 83170, trabajar con DUA, la idea es que ellos sepan con antelación sobre esas cosas. Antes no teníamos ese curso, y los alumnos salían a las prácticas y no tenían ni idea de esto, entonces ahora la idea es darles un barniz de esta información y presentarles cuáles son las típicas necesidades especiales que encontramos al interior del aula, transitorias y permanentes. Yo les presento la parte teórica, y son ellos los encargados de ver la didáctica. De hecho, ahora vamos a tener una exposición de los materiales didácticos que ellos adapten para alumnos de cursos en particular y con una necesidad educativa especial.

Commented [44]: Methodology: Examples of Courses and Contents

Commented [45]: Curriculum: Connection with the Program

Commented [46]: Methodology: Examples, Courses and Contents

Commented [47]: Theory: Individual Differences

Commented [48]: Public Policy: Connection with the Ministry of Education

Commented [49]: Teaching Experience: Examples

P7: Qué interesante. Respecto al ramo de Didáctica, las alumnas me contaban que era para niños de básica pero entiendo que también está Didáctica para alumnos de media. ¿Usted no está a cargo de ese?

ALEX: No.

P8: ¿Y no sabría un poco las diferencias que hay entre esos ramos?

ALEX: No, no sabría porque nunca lo he enseñado.

P9: Pasando al tema de la visión que se tiene del inglés en nuestro país y la relevancia que se le da, queríamos saber cuál cree usted que es el rol del inglés en la sociedad Chilena.

ALEX: Mira, para ser súper franca, yo creo que no le dan una relevancia importante efectiva. Partamos por las medidas que ha tomado este gobierno frente al inglés, lanzando plataformas o herramientas que la verdad no son absolutamente útiles, no son en la práctica lo que efectivamente se necesita. Partamos hablando por las modificaciones o las leyes de mejoramiento de la educación, donde la verdad de las cosas si bien es cierto hay un paso en el tema de reducción de horas lectivas y no lectivas, mejoramiento de remuneraciones, eso es un paso importante y muchos profesores se sienten desmotivado con esto. Sin embargo, yo creo que es importantísimo ver el tema de la calidad educacional. Por ejemplo, nosotros no podemos pensar que los alumnos que nosotros estamos entrenando son para contextos privados, tenemos que pensar que la educación pública es la que debiese liderar todo, y no es así. E inglés, nada pues. Inglés creo que es de los ramos menos importantes en los colegios, entonces es casi considerado, y perdonando el ejemplo que voy a dar, como el ramo de religión. Yo he tenido la oportunidad de hacer clases en distintos contextos, y años atrás tuve la oportunidad de trabajar en *English in Office* enseñándole a profesionales de distintas áreas como comercial, contabilidad, etc. y era un factor común que ellos decían “Es que yo no aprendí inglés en el colegio” ya sea por el profesor, o qué sé yo, y eso es algo común. Entonces, pasa que muchas veces el profesor de inglés no cuenta con los recursos, o no tiene el apoyo del colegio. Inglés es súper secundario, cuando una vez un ministro dijo “No, Chile va a ser un país bilingüe de aquí al 2020” o sea, estamos lejos de eso porque primero que todo, para ser bilingüe debiésemos adoptarlo como *second language* y eso no va a suceder, y *foreign language*, o sea, es súper

Commented [50]: Curriculum: Criticism

poco el inglés que el alumno utiliza efectivamente, de hecho el alumno de pregrado, una vez saliendo, ya titulándose, comienza inmediatamente su desgaste del idioma. Entonces la verdad de las cosas es que, ¿si inglés se considera de manera seria? Yo creo que no, porque se hacen tantas cosas, se tratan de hacer tantas cosas, pero en estricto rigor, a la hora de la implementación son poco los colegios que realmente le dan la relevancia que inglés tiene, y tiene mucha relevancia. No es por nada que todos los profesionales después de que salen del colegio o la universidad toman cursos de inglés. Si el inglés tuviese el valor que debiera tener, créeme que hay un alto porcentaje de institutos que no existirían porque querría decir que lo que se vió en inglés en el colegio fue una base importante, y eso no pasa.

Commented [51]: Public Policy: Criticism

Commented [52]: Public Policy: Role of English

Commented [53]: Public Policy: Criticism

P10: Relacionado con esa misma relevancia, ¿Cuál cree usted que es el rol que cumplen los estudiantes como futuros profesores?

ALEX: Yo en mis clases trato de ser súper honesta, mirando como siempre mi realidad, mi experiencia ya que yo trabajé once años en colegios, y también las vivencias de los alumnos practicantes que he estado observando y guiando por muchos años en sus procesos de práctica profesional e intermedia. La verdad es que pasa que el profesor al salir de la universidad creo que son muy pocos aquellos que son agentes de cambio efectivo, porque muchos entran en los ciclos viciosos de los colegios donde se desmotivan, no trabajan, hay problemas con los sostenedores, y muchos factores que afectan a este profesional que está comenzando. Entonces, son pocos aquellos que generan efectivamente un cambio. Pero sí conozco varios, hemos tenido alumnos nosotros que han hecho estos cambios donde han pasado a ser incluso líderes comunales, por decirlo así. Entonces creo que el alumno tiene que empoderarse de eso. Sin embargo, las prácticas profesionales son el primer porrazo que se dan, porque salen del colegio, y se dan cuenta que no funcionan bien, que se llevan mal, que los sostenedores, que los UTP, los mil problemas que hay en los colegios, y eso en algún minuto los comienza a desmotivar. Yo creo que le falta un poquito al alumno empoderarse. He conversado con varios alumnos acá y ellos sí quieren cosas y sí son positivos, yo creo que esa es la mirada, tener la mirada positiva de querer hacer algo. Entonces yo creo que sí se puede, yo siempre tengo la esperanza de que sí se pueden hacer cosas, y no es ir luchando contra la corriente, sino no perder ese foco. ¿Cuál es mi foco? trabajar con alumnos a los que les voy a enseñar una disciplina que es importante, en este caso el inglés. Y hay cosas tan simples que se pueden hacer, súper sencillas. Ahora, en los años en los que yo trabajaba (en colegios) no había acceso tan fácil a la tecnología. Ahora yo puedo exponer a mis alumnos a tener contacto, por ejemplo, con alumnos de Turquía en

Commented [54]: Teaching Experience: Personal Experience

Commented [55]: Teaching Experience: Role of the Teacher

Commented [56]: Structure of the Program: Teaching Internships

inglés, y es así de fácil. En mis tiempos era escribir una carta, llevarla al correo, mandarla, y recibir una carta de vuelta para recién tener una conexión así como *penpal*, pero ahora no se da eso, ahora es un click.

Commented [57]: Teaching Experience: Personal Experience

P11: Respecto a lo que hablamos de la visión del ministerio respecto a la importancia del inglés en el país en sí, ¿Tiene el programa alguna relación con los programas del ministerio tales como inglés abre puertas, las estrategias del inglés, y la variedad de programas que el ministerio ha propuesto para ser un Chile bilingüe? ¿Cree que esto ha influenciado de cierta forma el programa o la visión que se ha tenido?

ALEX: No. Yo creo que se consideran, de hecho acá nosotros participamos con actividades del PIAP.

Commented [58]: Public Policy: Connection with the Ministry of Education

P12: Así nos contó su alumna, nos dijo que habían actividades del ministerio de las que se les informaba por correo, y recibían décimas por participar.

ALEX: La verdad es que yo no soy muy pro del tema de los incentivos con décimas, porque yo siento que la persona que elige estudiar educación es por una parte vocacional. La parte formativa es esencial, no estamos hablando de trabajar horas extras, estas actividades son parte de tu trabajo formativo. Por esto, yo considero que una persona que quiere estar expuesta, por ejemplo, en un colegio y hacer algo, todo eso es aprendizaje y todo eso es para ti. Es como cuando tú vas ganando experiencia y experiencia, y eso sirve en tu currículum, en cambio estas instancias, estas exposiciones son crecimiento para cada alumno, y yo no tendría por qué darle una décima por ir, porque no está haciendo un favor, está ganando algo. El alumno de hoy, y no hablo sólo de mis alumnos sino del alumno en general, siente que para todo debe tener retribución, y yo considero que eso no es así. Ahora, nosotros sí efectivamente mantenemos una conexión estrecha con PIAP y siempre nos están invitando y se establecen conexiones, convenios, y actividades en común. Acá se utiliza como *venue* nuestra universidad, y vienen para acá a hacer exposiciones, entonces sí, está esa conexión. Ahora, ¿que nosotros adoptemos su enfoque o algo por el estilo? no, no lo veo así.

Commented [59]: Teaching Experience: role of the teacher

Commented [60]: Public Policy: PIAP/ENI

P13: ¿En qué área cree que destacan la formación de profesores de esta universidad en comparación a otras?

ALEX: ¿En qué áreas? Bueno, yo he tenido la oportunidad de trabajar en otras universidades privadas acá en Santiago. De las que yo conozco, en términos del idioma, yo creo que estamos igual bien. Podría ser mejor, pero está bien. Creo que también en el tema de la diversidad de los alumnos, la diversificación, la presentación, el conocimiento respecto a esta diversidad también es importante porque hay universidades donde saben o escuchan algo de *Special needs* pero sería, nada más. Algo que igual al alumno le cuesta un poco absorber, pero nosotros sí lo presentamos, es esta conexión directa con el currículum para que pueda ser plasmado de una manera concreta.

Commented [61]: Theory: individual differences

Commented [62]: Curriculum: Connection with the program

P14: Respecto a eso mismo, ¿Cómo cree usted que se ve representado el diálogo entre el currículum nacional y la carrera?

ALEX: Como les decía denantes (sic), nosotros para todas las actividades consideramos el currículum. Por ejemplo, yo en mi curso *Meeting the Needs*, que no tiene mucho que ver con el currículum mismo, los alumnos tienen que hacer una actividad donde ellos en la sala de clases van a implementar actividades con una de estas *special needs* asignadas. Entonces, por ejemplo, ¿qué harían considerando DUA, considerando *differentiated assessments and evaluation, instruction too?* por ejemplo, los alumnos a los que les asigno *Attention Deficit Disorder*, ¿cómo abordan el aprendizaje en alumnos que tengan *attention deficit disorder?* ellos tienen que ir al currículum y decir, “ya, mira, en sexto básico tenemos tal unidad, tomemos esta unidad y hagamos actividades para la unidad, pero tenemos que considerar las necesidades de los alumnos” entonces comienzan de alguna manera a unir y conectar currículum, tipo de alumno, se visualiza al alumno, en qué etapa está, madurez, *special needs*, qué se hace para esto, DUA, DUA me dice que tengo que... porque no puedo hacer una actividad para Juanito que tiene *ADHD*, y otras actividades para los otros. Tengo que hacer una actividad o muchas actividades para todos mis alumnos donde todos tengan acceso de igual manera. Que ellos vayan a tomar distintas pistas, pero eso es la diversidad. Entonces, yo creo que claramente nosotros consideramos estos temas cuando hacemos estas actividades.

Commented [63]: Curriculum: Connection with the Program

Commented [64]: Theory: Individual Differences  
Curriculum: Criticism

P15: Relacionado también a la pregunta anterior sobre en qué destacaría este programa en comparación a otros, al ver las mallas de distintos programas nos dimos cuenta que muchos de ellos no tenían ramos que consideraran la diversidad de los alumnos como en *Special Needs*. Relacionado a lo que nos ha contado usted y lo que nos contó su alumna respecto a que les enseñan del rol comunitario que tienen los profesores, vimos también que en el perfil de egreso



mencionan el rol social de los egresados. ¿Sería este también un área en el que destacan en comparación a otros programas?

ALEX: Yo creo que sí, yo creo que lo destacaría porque como les digo yo he estado en contacto con otros alumnos de otras universidades, y si bien en los años iniciales hay una visión general de *Special Needs* en neurociencias, nosotros lo profundizamos en el área de inglés, es decir, ¿qué pasa con este alumno que hasta este años no más, según las modificaciones de la ley, debería estar eximido y ya no va a estar más eximido? El año pasado yo di una charla para los coordinadores de PIE para la comuna de Santiago. Todos me decían “¿ya pero cómo vamos a poder adaptar adecuaciones curriculares en inglés?” Porque no tienen idea de inglés, es distinto matemáticas, porque todos pasamos por matemáticas, y todos supimos, qué se yo, por lo tanto de alguna manera se facilita, y el idioma se facilita, la adaptación de material o de actividad o de estrategia. Aquí ¿cómo lo vas a hacer si el profesional no sabe del idioma? por lo tanto, yo considero que igual es importante que eso se pudiera resolver en los programas, porque no basta con dar una charla o un seminario, tú tienes que profundizar esto, de hecho yo he conversado con la directora que sería ideal que este curso, por ejemplo, durara un año. ¿Por qué? porque nosotros vemos teoría, ciertas actividades, pero los chicos en quinto, cuando efectivamente llegan a la práctica me dicen “Miss, tengo un alumno que es sordo, no sé cómo enseñarle inglés, ¿cómo lo hago?” y yo digo “Pucha, no tengo el tiempo para hacerte un curso de lenguaje de señas, a ver busquemos actividades.” y no es eso, de estar buscando una actividad en *isolation*, tengo que tener una progresión, una planificación clara, y yo creo que los colegios carecen de eso. Yo he hecho muchas charlas de *Special Needs* y especialmente de autismo, y todos dicen “es que no tenemos material, no sabemos cómo hacer la planificación” y ¿por qué pasa esto? porque no se incluyó esta área. El año pasado también tuve la posibilidad de ser revisora en una tesis de unos alumnos que también trabajaron con diversidad, pero era diversidad de género. Eso es otra cosa que también hoy se está dando con mucha fuerza y que el profesor, los chicos, podrán tal vez saber cómo tratar a un par que esté en este proceso, pero es súper distinto a tener a un alumno y lidiar con los papás y los otros profesores y todo lo que dice la comunidad educativa frente a eso. ¿Qué hace el alumno que no sabe esta diversidad de género importante, cómo enfrenta todo esto? entonces yo creo que los programas carecen mucho de eso. Nosotros tratamos de aportar desde esa mirada pero igual falta, y sí es una fortaleza pero aún falta.

Commented [65]: Public Policy: Criticism

Commented [66]: Theory: Individual Differences

Commented [67]: Curriculum: Criticism

P16: Aparte de la toma de decisión que se ve influenciada por el currículum nacional, también como usted menciona se ve un poco las diferentes opiniones que se tienen del currículum nacional según las distintas universidades. ¿Cuál cree usted que es la opinión que se tiene en esta universidad, o su opinión personal, sobre el currículum nacional respecto de la enseñanza del inglés?

ALEX: En realidad, yo la verdad de las cosas es que mi opinión muy personal pasa por el tema de lo que les decía denantes (sic); de la falta de recursos, la falta de relevancia que se le da al idioma inglés y a la calidad de la educación en general. Yo creo que un profesor tiene un rol trascendental en un aula. Pero cuando el profesor no es bien tratado, cuando el profesor no recibe las garantías mínimas, cuando a los alumnos también se les vulneran sus derechos, cuando todas esas cosas confluyen, en definitiva el resultado es súper paupérrimo, aún cuando el paperless aguanta harto, el currículum aguanta hartas cosas, en estricto rigor... imagínate, el currículum te da todo hecho. Te pasa los *listening*, te pasa las planificaciones, todo hecho, como "tome", prácticamente te hace sentir como una marioneta que tiene que efectuar lo que dice ahí, cuando en realidad lo que debiera fomentar es la autonomía del profesional, el tener las metas súper claras, pero por ejemplo, lo que pasa con cuartos medios, existen objetivos para todo un año cuando se saben que los chicos de cuarto medio terminan como en Septiembre, Octubre las clases porque ellos después dan PSU, entonces ellos tienen ramos regulares como medio año. Entonces todo ese tipo de cosas... yo siento que les falta mucho, y no hablo solamente de este gobierno, hablo en general. El tema de las fiscalizaciones, todo el tiempo vamos mejorando ciertas cosas, pero...

Commented [68]: Teaching Experience: Role of the Teacher

Commented [69]: Curriculum: Criticism

P17: Claro, su alumna también nos contaba que siempre lo que se le pide en la universidad, en las clases, es un poco tomar en consideración el currículum como guía, pero justamente en la práctica uno se da cuenta de que no puede hacer uso de todo, sobre todo dependiendo del contexto en el que estás; si te toca una práctica en equis colegio y luego en un colegio completamente diferente, no se puede hacer la misma clase.

ALEX: Claro, ahora, dentro de eso mismo yo creo que es importante que a los alumnos se les exponga a distintos escenarios, es decir, que sepa por ejemplo que le puede tocar un colegio que tenga todos los cursos, lo cual es fantástico, así como también le puede tocar trabajar en un contexto súper vulnerable, y si viene cierto el esfuerzo puede ser mayor desde alguno de los ángulos, también lo que tú produces, tu resultado, a veces incluso es mucho más satisfactorio

que otros en este último contexto, porque sabes que los obstáculos que tuviste que enfrentar fueron mayores. Por esto, yo creo que es súper importante que los alumnos también se enfrenten a estos distintos escenarios, y no así como decir “ya le vamos a dar práctica en un colegio privado nada más” como algunas universidades trabajan, donde todo es perfectito. Yo creo que eso no debe ser así, es más, yo considero que la educación pública es súper importante, yo creo que los regímenes de educación debieran ser pensados en base a la educación pública, y no en la privada, porque es ahí donde nosotros tenemos que hacer las mejora, y las mejoras en todos los sentidos. Muchos profesionales se van al área privada porque uno tiene que trabajar por plata, por comodidad, si en definitiva tú tienes que generar un ingreso para tu familia, qué se yo, por lo tanto el sector privado es el que más plata te paga. Entonces ahí se entra nuevamente en el ciclo, y los estudiantes de educación pública son los que peores resultados tienen, son los que salen con inglés más bajo, con resultados PSU más bajos. ¿Por qué? porque los profesionales prefieren irse a las áreas privadas, es lógico. Entonces lo que debería hacer el estado, no el gobierno, el estado debería velar para que todo esto tan bueno que tienen los chicos que salen (de un programa de pedagogía) de ser profesionales, se fueran al escenario público. Y esto es un problema que no solo se ve en educación, sino en salud también.

Commented [70]: Structure of the Program: Diversity in Professional Practices

P18: Justamente relacionado a la práctica teníamos las últimas preguntas, relacionadas a la asignación de prácticas profesionales que tienen los alumnos. Nos gustaría saber, ¿qué criterios de deben cumplir en el proceso de elección de establecimientos para la práctica profesional, o qué criterios sigue este programa para elegir sus centros de práctica?

ALEX: Yo hasta el semestre pasado trabajé en las prácticas profesionales y estaba en contacto directo con la coordinadora de prácticas que hubo en ese momento, por lo tanto sí sabía cómo eran los procesos. Nosotros en ese minuto estábamos trabajando con convenios a través de los distintos municipios. Ahora, los convenios van directo de colegio a colegio. Claro, hubo un tiempo cuando yo recién llegué a esta universidad, que se tendía a ir a estos típicos colegios privados, a la corriente media privada. Es como lógico, porque si esta es una universidad privada, se debiese pensar en eso. Ahora, comenzó a abrirse esto, y el programa comenzó también a diversificar su tipo de colegio. Claro que hay ciertos filtros, por ejemplo si nosotros en algún minuto tenemos alumnos en práctica que recibieron malos tratos, por ejemplo, o que estuvieron expuestos a violencia, se van descartando esos colegios. También está nuevamente esa otra parte que decía yo, donde está la educación pública es ahí donde debemos buscar mejoras, pero claro los colegios también tienen que hacerse responsables y proporcionar las

Commented [71]: Public Policy: Criticism

medidas mínimas de seguridad para los profesionales. Nosotros hemos tenido alumnos en práctica donde han habido balaceras afuera, entonces, ¿qué haces? No puedes llevar a tus alumnos en práctica a colegios donde sabes que eso suceda, ¿te fijas? porque es una exposición, el colegio, la comuna, hay que tener medidas para eso, y sí yo veo que no están esas medidas entonces no puedo exponer a mis alumnos, y esos son filtros. Nosotros al final recibimos feedback, acá se le hace una encuesta a los alumnos donde se les pregunta por los colegios. De hecho, el semestre se descartó un set de colegios donde nosotros siempre llevábamos a nuestros alumnos por distintas razones, factores comunes que hubo ahí y se descartó en definitiva, entonces sí hay filtros para poder seleccionar los colegios. Pero hay variedad, hay colegios privados, colegios públicos, vulnerables, de todo.

Commented [72]: Structure of the program: Professional Practices

P19: Dentro de esa misma variedad, ¿tienen oportunidad todos los alumnos de hacer la práctica en básica y media?

ALEX: Todos *deben* hacer práctica básica y media. Tenemos la práctica intermedia y la profesional, y ambas son en básica y media. Tienes en intermedia dos, que van a ser básica y media, se llama POP, que es práctica de observación de participantes en básica y después en media, y después la profesional. La práctica inicial no son dos, sino que es para hacer un contacto más cercano entre el alumno y el colegio, y luego se pasa a las disciplinares en básica y media, intermedia y profesional.

Commented [73]: Structure of the Program: Differentiation of Primary and Secondary Education

P20: Y en básica ¿Las prácticas son en cursos al azar, o está la oportunidad de hacer práctica en primer ciclo básico y en segundo ciclo básico?

ALEX: En básica, tratamos de considerar alumnos de primero, incluso de kínder, hasta sexto. Y si es un colegio sólo de básica, se puede jugar desde primero a octavo. Pero si es un colegio que tiene incluida la media, se trata de considerar sólo hasta sexto, para después de séptimo hacia arriba considerarlo como media.

Commented [74]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P20: Bien, gracias. ¿Le gustaría agregar algo más?

ALEX: No.

UNIVERSITY A: Student (AMANDA)

P1: Nuestro trabajo es una investigación sobre la postura que se tiene sobre la formación de profesores y cómo eso influencia la visión del inglés, la relevancia del inglés en nuestro país. El primer set de preguntas va referido al ámbito de que la carrera es Pedagogía Media y Básica. La primera pregunta es si hay alguna diferencia concreta que les enseñen a ustedes sobre hacer clases en básica o media.

AMANDA: Yo creo que en la Didáctica, porque tenemos Didáctica Básica y Didáctica Media, en donde estamos todo el primer semestre con Didáctica Básica y se enseñan distintas metodologías para enseñarle a los niños más pequeños. Y después, el segundo semestre, está el período de transición que es para Enseñanza Media, que también ahí está el ramo de Didáctica y Currículum, en donde te muestran los contenidos para alumnos de Enseñanza Media y qué actividades puedes hacer para esos alumnos.

Commented [75]: Theory: Primary and Secondary Education, Examples Curriculum: Connection with the program

P2: Y en términos de metodología, ¿qué les enseñan de básica y media? ¿Tienen algún ejemplo? ¿De qué forma les enseña el profe esta metodología?

AMANDA: Por ejemplo, ahí están los distintos *approach* que uno puede aplicar, y de cierta forma puedes relacionarlos con lenguaje que ellos pueden utilizar después, que está relacionado a la vida cotidiana, o puedes relacionarlo a distintas asignaturas, para que de verdad todo esté correlacionado, y de cierta forma el aprendizaje no quede en la asignatura de inglés sino que igual pueda relacionarse, y eso permite que sea más significativo.

Commented [76]: Methodology: Examples of Courses and Contents

P3: Y estos *approaches* que les enseñan, ¿les dicen que son de alguna corriente en específico? ¿Como que la U les intenta enseñar diferentes *approaches*?

AMANDA: Como que, de cierta forma, es una pincelada de cada *approach*. Vemos textos relacionados a distintos *approach*, los discutimos y después, la próxima clase, “ya, creen una actividad que tenga este *approach*”. Entonces hay trabajos en grupo y cada uno está encargado de uno, y así va habiendo distintas diferencias, o en qué se parecen algunos, cómo puedes cambiar la actividad para que sea otro *approach*.

Commented [77]: Methodology: Examples of Courses and Contents

P4: Entonces primero tienen Didáctica Básica y después la media.

AMANDA: Exacto.

P5: Dentro de la básica, ¿también les hacen la diferencia entre primer ciclo y segundo ciclo?

AMANDA: Tuvimos tres ramos de didáctica, creo. El primero era la introducción, que era algo muy amplio, y después eran más específicos, pero aún así recuerdo que tuvimos una clase donde nos explicaban. “Con los niños de 4 a 7 años se puede utilizar esta metodología. Después de 8 a 11, esto puede ser”, pero fue muy breve. Como para que nosotros tuviéramos noción de los procesos que ellos están viviendo o de qué forma uno puede ayudarlos para que aprendan de manera más simple. Nos enseñaron a distintos autores para entender las etapas de los niños.

Commented [78]: Theory: Children SLA  
Methodology: Examples of Classes o Contents

P6: Estábamos viendo la malla, y vimos que había uno que se llamaba Didáctica de la Especialidad Básica I y II, y la Especialidad Media II.

AMANDA: Ah, entonces fueron dos Básica y dos Media.

P7: Relacionado con el tema de los ramos, tienen ramos teóricos, obviamente. Sobre metodología, ¿nos puedes contar sobre algún otro? Como de adquisición más que nada, como el que me contaste en que les enseñaban los distintos períodos de los niños.

AMANDA: Neurociencia y Psicología de la Educación, esos eran en español, y son ramos de formación pedagógica.

Commented [79]: Methodology: Courses and Contents

P8: ¿Y qué veían en Psicología de la Educación?

AMANDA: Fue la primera vez que vimos a Piaget, Vigotsky, y en ese ramo igual se hablaba por ejemplo de la ansiedad, de cómo reaccionan los niños a la ansiedad, cómo afrontar eso, pero era mucho más biológico.

Commented [80]: Theory: Examples

P9: Hay uno que es Lingüística General y Aplicada, ¿o no? ¿Qué ven relacionado con Lingüística?

AMANDA: La primera Lingüística era muy general, había algunas teorías pero era muy general. Después hay otra lingüística que igual fue más significativo porque eso uno lo conectaba con Currículum y con Didáctica, entonces ahí se conectaban todos, y uno aplicaba lo de Lingüística y lo de Currículum a la Didáctica. También veíamos por qué al niño le podría costar adquirir el lenguaje, como los problemas de adquisición.

Commented [81]: Curriculum: Connection with the program

P10: ¿Podrías contarnos más?

AMANDA: Ponte tú, está (inaudible) que, si es muy alto, al niño le va a costar adquirir el lenguaje, entonces nos enseñaban sobre eso. Y también distintas teorías que hay en las cuales tú adquieres el lenguaje. Me acuerdo que tuvimos que hacer un ensayo de eso, y cada uno tuvo que hablar sobre la forma en que cada uno adquirió el lenguaje. Si es social, o por películas, no sé.

Commented [82]: Theory: Examples  
Methodology: Examples

P11: Y Adquisición de Lenguaje, ¿también era solo enfocado en básica y media o era muy general, en ambos?

AMANDA: Ese era muy general.

P12: Como me hablaste un poco de que en la Didáctica se toma en cuenta el diferenciar adolescentes más grandes, cuando ustedes tienen esos ramos teóricos, ¿les dicen algo en específico que tengan que tomar en consideración al hacerle clases a niños de diferentes edades?

AMANDA: Yo creo que en lo que más nos hacen énfasis es ver el contexto, en qué lugar vas a enseñar tú, y también ver los recursos, ya sea tiempo, material, espacio... esos es super importantes para el planificar, porque muchas veces nosotros hablábamos y decíamos "ya, una planificación debe tener cuántas actividades, ¿cuatro?" Pero generalmente, de esos cuatro actividades que uno planifica, uno no puede realizar las cuatro si estás en un colegio en que el contexto es totalmente distinto a un colegio privado, por ejemplo, en donde tú tienes una mayor cantidad de alumnos, entonces hay que tener siempre eso en cuenta. En los ramos de práctica nos hicieron estudios de caso, entonces te ponían problemáticas y tienes que tratar de resolverlas.

Commented [83]: Theory: Individual differences

P13: Ahora, un poco más relacionado con la carrera en nuestro país y cómo es el inglés en Chile, ¿por qué crees tú que se enseña inglés en Chile? ¿Cuál es su propósito?

AMANDA: Yo creo que porque el mundo se ha vuelto globalizado más que nada, y es el idioma más importante para poder comunicarte con otros países. De cierta forma, es el requisito para que sigas estudiando, para que puedas tener un trabajo o para que puedas irte a otro país a estudiar, siempre está el inglés. El inglés es super importante. Es como una herramienta muy útil para cualquier carrera que el niño decida estudiar en el futuro, en lo que se quiera desenvolver.

Commented [84]: Teaching experience: Role of English

P14: Con ese mismo propósito, ¿cuál creen ustedes que es el rol que tienen ustedes como profesor, o los profesores que enseñan lengua?

AMANDA: Yo creo que, relacionado al contenido, es super importante que todo lo que uno enseñe se acerque a lo que los alumnos viven en su cotidianeidad, porque de esa forma ellos van a estar... no sé, creo que van a sentirse en contacto con el idioma, de poder reconocer ciertas palabras, o estructuras que de verdad sean cotidianas, porque no sirve, por ejemplo, enseñarle a un niño la gramática que nosotros estamos viendo en quinto año. Ellos nunca la van a usar, es algo totalmente formal, más académico, entonces a ellos no les va a ser útil para su vida cotidiana ni para su futuro, a menos que sí se quieran especializar en algo que sea un doctorado o algo así, es un requisito. Nos dicen mucho que tomemos en cuenta los intereses de los niños para nuestras clases.

Commented [85]: Teaching Experience: Role of the Teacher

P15: Esta opinión que tienes tú, ¿crees que se ha formado al estar en la carrera, con la visión que tienen tus profesores y que les han impartido, o es algo que igual tú pensabas desde siempre? Pues, estábamos viendo el perfil de egreso y salían cosas más que nada de mejoramiento personal de los alumnos más que una visión comunitaria del profesor.

AMANDA: Claro. Por ejemplo, por experiencia, en el colegio nunca sentí que lo que me enseñaban en inglés yo lo iba a utilizar en el futuro, no me servía porque no estaba en contacto con el idioma, y si tú no estás en contacto con el idioma, de cierta forma no se desarrolla. Cuesta mucho más, y yo creo que por eso hay... está por ejemplo el *content based*, que ese approach tú lo puedes relacionar con distintas asignaturas, entonces eso permite igual que los



alumnos estén en contacto con el inglés. Y todo se va conectando, y eso permite que ellos aprendan algo mucho más fácil y mucho más rápido.

Commented [86]: Methodology: Examples

P16: ¿El programa te ha ayudado a generar esta opinión?

AMANDA: No sé, creo que yo en el colegio siempre estuve cercana al idioma porque siempre me gustó ver series en inglés y cosas así, entonces por mi parte siempre sentí que el idioma era importante.

P17: Pasando a otro tema, relacionado con la situación estatal y la situación de nuestro país, ¿ven en clases o a lo largo del programa que hay alguna relación entre lo que a ustedes les enseñan y el currículum del Ministerio?

AMANDA: Todas las clases de didáctica son basadas en el currículum del ministerio, y de hecho tuvimos un ramo que se llamaba Planeamiento Curricular que se enfocaba totalmente en lo que el Ministerio de Educación mostraba, y cómo ver cada parte de las bases curriculares, para poder entender los objetivos.

Commented [87]: Curriculum: Connection with the Program

P18: Y junto con la metodología y los *approaches* que les enseñaron, ustedes aparte usaban el Currículum para tomar decisiones dentro de la sala.

AMANDA: Exacto, para hacer las actividades. En *micro teaching*, te tenías que basar en los contenidos que salen ahí, A cada uno le asignaban la metodología que uno tenía que usar y el curso y la unidad, entonces ahí era más fácil.

Commented [88]: Curriculum: Connection with the program

P19: ¿Por qué piensas que es necesario integrar el currículum a la sala?

AMANDA: De cierta forma, yo creo que el currículum te ordena y tu puedes ir guiándote con lo que sí o sí necesitas enseñar. La mayoría de los colegios se rigen por el currículum pero hay modificaciones. Hay modificaciones, pero es super importante tener en cuenta las unidades, por ejemplo la gramática y el vocabulario que uno va a utilizar para la unidad.

Commented [89]: Curriculum: Criticism

P20: Relacionado con la práctica, ¿qué lugares tienen para hacer práctica?

AMANDA: Depende de en qué práctica estás, porque la primera práctica, en que tuvimos que hacer observación...

P21: ¿Desde qué año tienen prácticas?

AMANDA: Desde primer año, en segundo semestre. En esa práctica tú tenías que conseguirte el colegio, para algunos fue mucho más difícil porque no puedes hacerla en el colegio del que egresaste, entonces si estás en primer año es difícil hacer contacto. La segunda era social, y en esa a todos nos enviaron al mismo colegio. La tercera era de básica y tenías que hacer una clase o dos clases, y en esa te asignaban un colegio. Y la cuarta que hemos hecho fue igual, pero en media, tenías que hacer como tres clases creo, y también te asignaban el colegio. Y ya después, el próximo año vendría siendo la práctica profesional en primer semestre básica y en segundo semestre media. Por lo que sé, te pueden asignar un colegio o también puedes buscar uno.

Commented [90]: Structure of the Program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships

P22: Eso mismo iba a preguntar. ¿Tienen todos los alumnos la oportunidad de hacer básica y media?

AMANDA: Es un semestre básica y el otro semestre media, por obligación.

Commented [91]: Structure of the program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships

P23: ¿Sabes qué criterios utilizan en la U para elegir los centros de práctica, o no tienes idea?

AMANDA: Ni idea. He visto... Yo estuve en un colegio en El Bosque que tienen a muchos alumnos practicantes pero es porque estaban trabajando en un proyecto de Inglés. Por ejemplo, el día del Inglés o cosas así, entonces la Universidad crea vínculos, y además el profesor del área de Inglés en ese colegio egresó de esta Universidad, entonces ahí está también el contacto con algunos colegios, y la mayoría de los colegios con que la Universidad tiene un convenio son porque se han realizado proyectos antes o porque hay estudiantes que eran de la Universidad.

Commented [92]: Teaching experience: personal experience

P24: También quería preguntarte sobre los campamentos de inglés.

AMANDA: Esos son del Ministerio eso sí.

P25: Sí, hay otras actividades. Cuéntame de eso en específico, sobre actividades que haga la Universidad y que tengan que ver con el Ministerio

AMANDA: Osea, esa es del Ministerio y cualquier persona que estudie pedagogía en Inglés que esté en cuarto año puede participar.

Commented [93]: Public Policy: PIAP/ENI

P26: ¿Y les informan aquí en la U a ustedes que existe esa posibilidad, o tú sabías?

AMANDA: La jefa de carrera casi siempre envía mails de información de distintos talleres y cosas así. Igual hay muchas actividades a las que uno puede ir como voluntaria, por ejemplo yo el año pasado fui a un spelling bee y fui como jurada de ese concurso, entonces hay muchas opciones donde los alumnos de Pedagogía en Inglés, ya siendo de segundo año, pueden participar en actividades con otros colegios.

Commented [94]: Public Policy: PIAP/ENI

P27: La idea es que ustedes se muevan para tener esas conexiones, ¿o no?

AMANDA: Exacto, por ejemplo, se envió un correo y dicen “necesitamos voluntarios para tal día, en el colegio tanto tanto” entonces uno se inscribe y además uno tiene una retribución, que puede ser en la asistencia o en algunas décimas.

Commented [95]: Public Policy: PIAP/ENI

P28: Ah ya, igual es como un incentivo de la U. Volviendo un poco a lo de la práctica y lo de los colegios, algunos los eligen ustedes, ¿verdad? ¿Tienen que elegir ustedes o les dan la opción no más?

AMANDA: Existe la opción.

P29: Y de los que asigna la Universidad, ¿han notado si son todos en diferentes contextos? Como privados, emblemáticos...

AMANDA: A mi una vez me tocó en un colegio vulnerable y después me tocó en un colegio municipal que era vulnerable pero no tanto como el anterior. Hay gente que les ha tocado en colegios privados, colegios bilingües... Yo he estado en colegios municipales que tienen un contexto vulnerable pero ahí uno puede ir escogiendo, en verdad. Uno tiene la preferencia, y hay ciertos criterios igual, por ejemplo la cercanía, colegios cerca de donde vives. O lo otro, es

como en el caso de X que la mandaron al Cajón del Maipo porque realmente necesitaban alumnos practicantes ahí, entonces estaba esa oportunidad de hacerlo como voluntario.

Commented [96]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P30: Ok, ¿te gustaría agregar algo más?

AMANDA: No la verdad.

P30: Ok. Muchas Gracias.

#### 7.4 Appendix D: Transcription of Interviews from University B

**UNIVERSIDAD B:** Coordinator (BELLA)

P1: ¿El programa considera la diferencia entre la enseñanza básica y media?

BELLA: actualmente sí, el título que nosotros entregamos es de profesor para básica y media. Y en el diseño curricular se contemplan ambas cosas en distintos cursos, por ejemplo, el curso de la psicología del aprendizaje. Hay uno más focalizado en psicología del aprendizaje de niños, hay otro más focalizado en el aprendizaje de adolescentes. Ambos cursos, si bien no son parte de la línea metodológica si son un curso previo a los cursos metodológicos, entonces eso en el fondo es como aprenden, como que cosas pasan a nivel cerebral, cognitivo, emocional, social, que definen el aprendizaje de estos estudiantes en el futuro, entonces en el futuro de la formación nuestra. Y en la línea metodológica, diría que hay una diferencia quizás no tan explícita en el diseño curricular, pero más en el diseño de los programas de cursos. Por ejemplo, un curso de planificación contempla planificación desde quinto básico hasta cuarto medio, entendiendo que para esos cursos hay currículum oficial; cursos desde menos de quinto básico no los consideramos por ser... no es que sean no-oficiales pero en el fondo no hay currículum definido para eso, está la propuesta curricular, entonces nosotros nos hacemos cargo de quinto a cuarto medio, pese a que es básica y media el título. O sea, no nos hacemos cargo actualmente de *very young learners*. However, hay una malla nueva que se va a implementar el 2020, entonces hay varias cosas de las que voy a decir ahora que quizás van a ser distintas el próximo año. De hecho, yo no sé si preferirían que yo abordara el plan nuevo o el actual que termina ahora.

Commented [97]: Theory: Adults/Adolescents vs Children  
Methodology: Examples

P2: Quizás un tocar un poco de ambos, para hacer una comparación de cómo estaban viendo la pedagogía previo al plan nuevo y luego que es lo que contemplan, por qué se editó la malla para que vieran estos contenidos que antes no tenían.

Commented [98]: Curriculum: Criticism

BELLA: Entonces en el plan nuevo, justamente por este tema de que si bien el título era básica y media pero curricularmente no está explícito eso, definimos que el título nuevo es de profesor de inglés no de básica ni de media, profesor de inglés. Entonces, eso más el diseño curricular apuntan a estudiantes de quinto a cuarto medio, pero en el fondo el título es genérico.

Commented [99]: Inconsistencies

P3: Esto es porque, ¿será distinto a hacer clases a niños de básica y niños de media?

BELLA: Sí, claramente. Ahí, en la línea metodológica nosotros justamente vimos que ese es un cambio que necesitábamos, y si bien el programa no ofrece formalmente formación para *young learners*, si hay como curso complementario un curso para trabajar con *young learners*. Entonces, los estudiantes que sientan, quizás por su experiencia en el colegio, observaciones, sienten que eso tienen que desarrollarlo más, tienen la posibilidad de elegirlo. Pero no es obligatorio para todos.

Commented [100]: Inconsistencies

P4: ¿Entonces no se hace una distinción clara entre lo que es primer y segundo básico?

BELLA: No, no hay clases que digan, a excepción de psicología que esa sí es niño y adolescente, a excepción de esa no hay otros cursos que sean metodológicos de cómo enseñar inglés a niños por un lado y a adolescentes por otro. Si se trabajan ramos como Currículum o Planificación, pero de manera transversal. Dentro de Planificación se considera como planificar para primer y segundo ciclo. O dentro de curso de Currículum se habla del primer ciclo y del segundo, o en el programa de diseño de materiales. En todos los cursos se trabajan ambas cosas, pero no hay un curso específico para hablar de *young learners* de primer y segundo ciclo.

Commented [101]: Inconsistencies

Commented [102]: Curriculum: Connection with the program

P5: Entrando en el tema de los ramos por ejemplo ¿el programa tiene ramos que se enfocan en enseñanza dirigida a personas de diferentes edades? Por ejemplo, niños, adolescentes.

BELLA: Sí, pero de manera transversal.

P6: Acá tenía puesto para preguntar sobre psicología del aprendizaje del niño y el adolescente, porque si no mal recuerdo cuando revisamos la malla estaban separados en niño y adolescente como mencionaba usted.

BELLA: Ese también es un pequeño cambio que viene, que es que en la introducción a la psicología que teníamos ahora va a ser una psicología educacional, porque el otro era muy genérico, de las teorías psicológicas. Entonces ahora viene psicología educacional, psicología del aprendizaje del niño I, y psicología... claro, ahora entiendo. Es del niño y del adolescente I y II.

Commented [103]: Theory: Examples of Classes and Contents

P7: Estos ramos ¿cómo se les enseñan a los estudiantes de pedagogía? Estos ramos que intentan marcar la diferencia entre enseñarle a niños y adolescentes.

BELLA: Es que como el curso de psicología no es de la línea metodológica como tan de enseñanza, se focalizan más en el aprendizaje. Nosotros tenemos focos por año. Independiente del curso que estén. Por ejemplo, en el primer año nosotros nos focalizamos o nos aseguramos de que los ramos de ese semestre estén todo enfocados hacia el tema de la escuela como institución. Independiente de los ramos que haya. Por ejemplo, está Introducción a la educación, sociología; incluso ramos que uno podría decir que no tienen mucho que ver con eso, expresión escrita, inclusión, en fin. Se espera que, nosotros trabajamos como con la idea de la integración, de un currículum integrado, entonces siempre la dirección va hacia hacer sentido de todos esos ramos como paralelos, dándole un foco, entonces, como sociología, pero con el foco de la escuela como institución, como abordar ese foco en primer año. En segundo año está el foco de la escuela como comunidad, ya los ramos van apuntando hacia allá. En tercer año, que es donde están los cursos de psicología, el foco es el aprendizaje. Entonces, los ramos de psicología apoyan como un paso previo a lo que van a ser las metodologías focalizando más en el aprendizaje que en la enseñanza. Entonces cuando pasan a cuarto año ya tienen esta base de “okay, dado que los estudiantes aprenden de esta forma, entonces les enseñamos tal y tal cosa”, y ahí está planificación, manejo de aula, diseño de material; todo lo que es más cómo enseñar. Entonces los cursos de psicología cumplen ese rol. Se enseña más bien teóricamente en los cursos de psicología para que en el siguiente año sea una cosa más de aplicación.

Commented [104]: Structure of the Program: Examples to support ideas presented

P8: ¿Y qué temas cubren en los cursos de introducción a la lingüística y lingüística aplicada?

BELLA: Los ramos de lingüística, actualmente hay una lingüística y una lingüística aplicada; y lo que actualmente se hace en la lingüística es como en el fondo cosas duras del lenguaje, semántica, pragmática, sintaxis, morfología, cómo se estructura, qué sé yo. Y la aplicada es como todo eso hace sentido pensando en la clase. Ahora con el plan nuevo se contemplaron dos lingüísticas más la lingüística aplicada, porque lo que tendía pasar era que estaba considerado hacer morfología, sintaxis, semántica y pragmática en un puro semestre, pero claramente no era suficiente entonces siempre pasaba que a fines de semestre pasábamos semántica y pragmática muy rápido y no alcanzábamos, o tenía que comprimirse mucho, era una pincelada de cada cosa sino no alcanzábamos. Entonces, ahora lo que pretende hacerse:

una lingüística de morfología y sintaxis, otra lingüística de semántica y pragmática y análisis de discurso, y la lingüística aplicada. Ese es el único curso, quizás sirve como dato, además del ramo de lengua inglesa integrada, ese es el único ramo como mas lingüístico, como estudio de la lengua.

Commented [105]: Theory: Hindrances

P9: Saltando a otro tema que es como más amplio y quizás un poco más polémico también, el tema del inglés en Chile ¿Qué rol cree usted que tiene el inglés en Chile actualmente?

BELLA: Buena pregunta porque es un tema que nosotros como programa discutimos mucho, en el fondo hacia donde va y qué sentido tiene, en lo más profundo nos hacemos mucho esa pregunta. Qué sentido tiene enseñar inglés en un país como este, cada vez más multicultural, cada vez con más personas que no hablan español y que están en el sistema escolar. Entonces, definitivamente es una tensión que está siempre ahí, y nosotros como formadores de profesores que van a entrar a ese sistema nos preguntamos mucho. Para nosotros, de todas formas, el rol del inglés... para nosotros el inglés es una herramienta que sirve para ampliar horizontes, mentales, cognitivos, culturales. Nosotros no pensamos que el inglés es una herramienta para tener un mejor trabajo, o como en el sentido utilitarista, sino que lo vemos como un complemento que puede ayudar a las personas a ver o conocer más la propia cultura y las otras culturas; eso a través del lenguaje pensamos que se logra. Nosotros hacemos mucho énfasis en... enseñamos inglés a través de contenido. Nuestros programas de cursos no están estructurados en, por ejemplo, conocer los tiempos verbales, conocer la gramática; por eso es un curso de lengua inglés integrada, y el curso de lengua enseña lengua a través de temas. Entonces se trabajan los temas, se trabajan las lecturas, se trabaja con esa metodología, y hay un énfasis al final que es como énfasis de lengua. Tu dices “ya, acá en este texto qué tiempos verbales hubo”, como un *language awareness* al final de la sesión; pero justamente hacemos eso porque entendemos que el inglés o cualquier lengua en realidad va más allá de la forma gramatical y la estructura, o sea, es un tema de comunicación, de entender otras cosas, ese es el *approach* de este programa de acuerdo con la adquisición, o el aprendizaje más bien no la adquisición, de lenguas extranjeras, porque qué sentido tiene en realidad, no sé si tiene mucho sentido pensarlo de manera utilitarista. Nosotros no creemos, insisto, que por hablar inglés va a tener mejor trabajo o que le va a traer nuevas oportunidades, ese no es el *approach* nuestro No, no va por ahí.

Commented [106]: Teaching Experience: Role of English

Commented [107]: Methodology: Examples

Commented [108]: Public Policy: Role of English



P10: Eso más o menos responde la siguiente pregunta en realidad que es ¿por qué cree que es importante la enseñanza de inglés en Chile?

BELLA: Sí, en el fondo ese es el mismo rollo. Es para desarrollar en los estudiantes la habilidad de pensamiento crítico, apertura, tolerancia. Diría que tiene objetivos más transversales que el aprendizaje mismo de la lengua, y también comunicacionales por sobre la forma. O sea que sean más capaces de comunicarse que estar pensando si esta correcta la oración y ponerlo bien en la prueba. Ahí el enfoque también va hacia la comunicación.

Commented [109]: Methodology: Examples

P11: ¿Cuál es el rol que cumple el programa de esta universidad en lo que es la enseñanza del inglés en nuestro país?

BELLA: ¿En qué sentido?

P12: En lo que es formación de profesores. Por ejemplo, también en qué área se destacan en la formación de profesores.

BELLA: Diría yo, si tuviera que pensar en que nos define o diferencia de otros programas de pedagogía de inglés, es la lengua inglesa integrada y la aspiración porque sé que hoy, si bien está el intento, no es exactamente lo que sería un currículum integrado, la aspiración si es llegar a ser un currículum integrado; entendiendo eso como un montón de cosas, pero por sobre todo que los distintos ramos, independiente de su orden u organización, van hacia una pura cosa que es la formación integral del profesor del inglés que va a ser capaz de integrarse en el sistema escolar chileno. Ese es como el objetivo. Entonces los cursos que parecían de formación más general o humanista o de otras áreas, o complementarias, siempre vayan en la dirección de una sola cosa. Que es un egresado, un licenciado en educación con un título profesional de profesor de inglés del sistema escolar, eso entre paréntesis lo del sistema escolar. Yo diría que la lengua inglesa integrada es como nuestra banderita o nuestro sello, lo que queremos como moderar, la manera en que nosotros enseñamos la lengua es la manera en que nosotros esperamos que ellos en el futuro enseñen a los estudiantes. Entonces, modelando y planificando de esa forma creemos que estos estudiantes, futuros profesores van a hacer eso en la escuela.

P13: ¿Qué les motiva en el programa preparar a profesores?

BELLA: ¿A profesores en general o a profesores de inglés?

P13: A profesores de inglés.

BELLA: La experiencia ha dicho que en doce años de estudiar inglés la gente sale de cuarto medio, no cumple con el estándar esperado y no logra hilar una frase, o sea comunicarse ni en el más mínimo nivel. Eso nos ha hecho pensar a nosotros que quizás el método es lo que no funciona y a proponer esta forma como de enseñar las cosas integradamente. Entonces nos focalizamos más en la gramática, en la forma, que es lo que pasa mucho en las escuelas, que completar con el tiempo verbal, o qué sé yo, ese tipo de ejercicios, y orientarnos más hacia una cosa comunicativa. Entonces con menos énfasis en la forma y más énfasis en la comunicación o en la producción oral o la fluidez por sobre la forma. Entonces pensamos con lo que podemos aportar para que estudiantes logren pensar distinto es que nos interesa probar este nuevo, nuevo entre comillas porque es una malla del 2011 y que ahora va a sufrir nuevos cambios, pero lo que mantenemos de la malla actual y futura es la lengua inglesa integrada, que es nuestra apuesta, decimos que esto debería ser distinto, que la gente debería quizás al pensar menos en que va después del verbo y como viene el sujeto y todo eso, quizás diga una frase que no esté gramaticalmente perfecta pero que sea entendible y se pueda comunicar. Entonces por ahí va lo nuestro. Creemos que ese puede ser nuestro aporte al aprendizaje del inglés.

P14: Y considerando todo lo que usted mencionó recién ¿cree que hay una demanda real de profesores de inglés en nuestro país?

BELLA: No. Pienso, no solo pienso, sino que los estudios, de hecho, de la Universidad X, no me acuerdo del nombre. Bueno, un estudio que salió hace un par de años, diría que dos años, que habla sobre la tasa de recambio de los profes en Chile, y pedagogía en inglés es el segundo programa con menor tasa de recambio en Chile. Primero están los profes de educación física, que hay miles y no hay demanda. Y segundo está pedagogía en inglés, profes de inglés. Entonces hay demasiada formación para la demanda que hay de profes actual, y con eso creo que hay que ser responsables, porque sino es formar desempleados. Eso, yo creo que no hay demanda, o sea que hay más profes de los que debiera haber. Que debieran formar menos.

P15: Ahora entrando en lo que es ya currículum estatal, usted nos mencionó que no se considera el primer ciclo básico porque no hay currículum establecido como tal, sino que hay como una

propuesta de currículum para el primer ciclo básico ¿cómo se plantea el diálogo entre el currículum estatal y la carrera? La toma de decisiones relacionadas con los ramos, todo lo que eso conlleva.

BELLA: Ahí nosotros somos muy estrictos en focalizarnos sólo en lo que propone el currículum estatal en términos de todo, en objetivos, en objetivos de aprendizajes, cosas transversales, en fin. Los estándares de formación para profesores de inglés, y obviamente ahí también los estándares de los profesores genéricos, o sea como estándares pedagógicos, y el marco de la buena enseñanza. Esos elementos son para nosotros clave para las tomas de decisiones, y, por ejemplo, para el diseño de este nuevo plan de estudio, responde fundamentalmente a esos elementos. Eso además de las consultas pertinentes, digamos a egresados, al medio externo, a los empleadores, a quienes hoy son profes de inglés en las escuelas y a expertos; o sea ahí todo eso, pero en función del currículum estatal, las bases curriculares, o sea currículum como entendiendo las bases, estándares de formación y el marco de las buenas enseñanzas. Ahí somos muy estrictos, y justamente por esa rigidez, si queremos decir, es que no nos hacemos cargo del primer ciclo porque no es oficial digamos.

Commented [110]: Curriculum: Connection with the program

Commented [111]: Curriculum: Connection with the program

P16: ¿Y qué opinión se tiene del currículum estatal en carrera?

BELLA: En el planteamiento del currículum nosotros estamos mayormente de acuerdo, o sea compartimos la postura que se establece formalmente, que tiene que ver con lo que he dicho ya varias veces, el enfoque comunicacional; y bastantes autores mencionados en el inicio más teórico de las bases son autores que nosotros estudiamos (ininteligible), no sé, cosas como más post método. Y que nosotros compartimos, incluso enseñamos. Entonces, el diseño del currículum en ese sentido, en el planteamiento teórico inicial, incluso por niveles, estamos de acuerdo. Pero si vemos que ese planteamiento es teórico y que la práctica es muy distinta, y ahí está el problema.

Commented [112]: Curriculum: Criticism, Connection with the program

P17: ¿En la carrera y en la universidad se realizan actividades junto con el ministerio? Por ejemplo, *summer camps*, *spelling bees*, esa clase de actividades.

BELLA: No formalmente, no es como que tengamos establecido algo, pero si cada semestre siempre hay participación de algún tipo con el ministerio. Por ejemplo, lo de los *summer camps*, si muchos estudiantes nuestros participan en esas actividades, pero claro, no es una instancia

que nosotros como programa impulsemos ni nada. También para las cosas de spelling bee o de debates que hacen a veces en colegios nos invitan como jurados. Pero en el fondo es informal. No es que cada año esté establecido que nosotros hacemos algo y ellos también. Pero si nos llaman mucho. Lo otro es las licitaciones, también hemos ganado varios proyectos del PIAP, entonces se hacen en la universidad; pero en realidad es un proyecto PIAP. Entonces de esas cosas tenemos hartas, pero salen...no es algo regular de todo los años, salen esporádicamente y generalmente los ganamos. Así que hay bastantes cosas. O incluso de formación de profesores que ya están en el sistema escolar. Postítulo, de hecho, ahora se acaba de cerrar un postítulo. Hace dos años también hubo un postítulo. Cursos de perfeccionamiento, esos también los ganamos frecuentemente.

Commented [113]: Public Policy: PIAP/ENI

P18: ¿Y cuál es su opinión respecto a los programas ministeriales de enseñanza del inglés? Como por ejemplo Programa Inglés Abre Puertas y La Estrategia Nacional de inglés 2014-2030.

BELLA: Uff, interesante. Sobre el segundo no me atrevería a comentar mucho porque en realidad no lo conozco profundamente, me sentiría irresponsable emitiendo una opinión de eso. Del PIAP en general yo diría que si hay conformidad, pero algo que si creemos o que hemos notado y que nos produce cierta incomodidad es la composición del organismo. En el fondo quien es coordinador de eso, quién es el jefe... y siempre vemos que primero depende mucho del gobierno que esté, entonces, finalmente cambia el presidente y cambia todo el equipo o mantienen a muy pocos. Y también lo otro que vemos que hay personas que no son del mundo del inglés, o sea que pueden ser... por ejemplo pienso, la anterior coordinadora, que era muy buena, independiente de eso, era una ingeniera comercial. Y así hay mucho administrativo y poco académico por decir, o pocos perfiles más académicos relacionados al mundo de la enseñanza del inglés. Entonces quizás ahí las decisiones son muy basadas en... bueno, como toda pega administrativa, en presupuestos, en los números del semestre pasado y, en fin. Entonces, eso pensamos a veces que, más allá de cómo funciona el PIAP, quizás muchas veces las decisiones son más administrativas que académicas por el personal que compone el PIAP, pero no, bien diría.

Commented [114]: Public Policy: Criticism

P19: Ya entrando al último tema de la entrevista queríamos consultar sobre temas puntuales respecto a la práctica profesional de los estudiantes de la carrera. Por ejemplo ¿Qué criterios se

deben cumplir en el proceso de elección de establecimiento en que los alumnos van a hacer sus prácticas?

BELLA: Es muy complejo semestre a semestre, porque son muchas las variables que se consideran quienes van a cuáles colegios. Antiguamente pasaba mucho, incluso antes de que yo trabajara acá, de que los mejores estudiantes o los con mejores capacidades, o incluso no solo en el nivel de inglés, sino que capacidades sociales, de relaciones, esos estudiantes iban a los mejores colegios; porque eran colegios que nosotros teníamos que asegurarnos de mantener. Entonces, si mandábamos un mal practicante, o un estudiante con peor inglés o con menos capacidades de relacionarse, podíamos tener problemas con el colegio, ahí entonces podían cerrarnos el colegio, no lo podíamos perder. Se producía mucho eso. Pero con... bueno, ha sido tema durante muchos años, y con el tiempo hemos estado de acuerdo en que ese no puede ser el criterio; que todos los estudiantes tienen que tener la misma posibilidad de observar un colegio... un mejor colegio o un peor colegio, o un colegio particular, uno subvencionado o uno municipal. Cerca, lejos. O sea que tengan la mayor diversidad en la experiencia en las prácticas. Entonces los criterios son: ubicación. Ojalá el estudiante no tuviera que moverse más de dos comunas para llegar al colegio; o sea, alguien que vive en Puente Alto no lo vamos a enviar nunca a Pudahuel, por ejemplo, porque ahí tiene que cruzar todo Santiago; o alguien de La Granja no lo vamos a enviar a Vitacura. Ese criterio es importante, la ubicación, que no le quede a más de dos comunas, que tenga que cruzar dos comunas. Otro criterio es la diversidad de experiencia, si un año le toca un colegio subvencionado, quizás al otro semestre le puede tocar un colegio municipal, y al otro un colegio privado. También se prioriza eso para que conozca en el fondo todo el sistema escolar, lo que compone el sistema. Qué más... Lo otro que se considera es que los tutores de práctica, quienes están a cargo de los estudiantes tengan un sector por donde se muevan, para que no pase que tienen que ir un día a Vitacura y al otro día al bosque. Entonces ahí hay otro criterio que quizás es más en función del tutor que del estudiante, que es que, por ejemplo, que alguien se mueva en la comuna de Vitacura, Lo Barnechea y Las Condes; otro que sea más el sector sur, El Bosque, La Cisterna, La Granja. Ese también es un criterio para nosotros para organizar las prácticas. Diría que mayormente lo que se privilegia es la cercanía, a no más de dos comunas, y que haya diversidad de experiencias.

Commented [115]: Structure of the program: Teaching Internships

P20: ¿Y cuales son sus centros de práctica?

Commented [116]: Structure of the program: Diversity in Teaching Internships

BELLA: Tenemos de todo del sistema formal, me refiero de los tres, o sea municipales, subvencionado y privados; de básica, solo básica, solo media, o básica y media. No tenemos, por ejemplo, dos por uno o nocturnos.

Commented [117]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P21: ¿Waldorf Y Montessori no los consideran en los centros de práctica?

BELLA: No, si bien es un tema que se trata en la formación no nos ha pasado por lo menos, quizás si alguno quisiera podría hacerse, no es algo a lo que estemos cerrados o que intencionalmente no lo hayamos pensado, pero no se ha dado nunca eso. Y otra cosa, que en el fondo es una proyección y no lo hemos hecho nunca, es trabajar en otros espacios educativos que no son formales como la escuela: en la cárcel, centros de menores, ese tipo de instancias creemos que es importante pero nunca ha pasado. Hoy son solo escuelas.

P22: ¿Y las prácticas ustedes se las asignan a los alumnos o igual los alumnos tienen la posibilidad de escoger a qué centro de practica quieren? No sé, le dan un abanico de posibilidades y los alumnos dicen “quiero ir a esa”.

BELLA: No, se le designa. A menos que algún estudiante diga “sabes que mi ex colegio donde yo estudiaba me puede recibir a mi y a otro compañero más para hacer la experiencia laboral”. Eso podría considerarse y decir *okay*. Como también que “sabes que no hay ningún tutor que vaya para ese sector”, por ejemplo, estudiantes que viven en Talagante o Peñaflor a veces quieren hacerlo en un colegio de allá, y ahí nosotros no podemos aceptarlo porque no hay nadie que pueda ir para allá. Si pueden proponer establecimientos, pero la mayoría se designa.

P23: ¿Y la universidad tiene algún vínculo con los establecimientos?

BELLA: Hay un contrato que llevan los estudiantes que dice cuales van a ser sus responsabilidades, con que cursos van a trabajar, con qué profes, los horarios y eso lo firma tanto el colegio como la universidad, como para formalizar la estadía del estudiante ahí, para que corra el seguro escolar y todas esas cosas. Pero más allá de eso no diría que hay algo de reciprocidad o más allá del contrato mismo de que el estudiante va a ir a este colegio este semestre y eso. Así que no hay nada así, pese a que, en la facultad, yo que trabajo acá hace cinco años, se habla y se proyecta, pero formalmente no hay nada.

P24: Por lo que hemos hablado entonces, tienen la oportunidad de hacer la práctica tanto en básica como media ¿pero el espectro de básica contempla exclusivamente de quinto básico hacia arriba? ¿o tienen la posibilidad de hacer clases en el primer ciclo básico?

BELLA: Buena pregunta. Las experiencias laborales nuestras son desde tercer año, y en tercer año, como el foco aún no está en enseñanza, sino que todavía está en aprendizaje, ahí sí pueden observar.

P24: Es más observación de clase.

BELLA: Sí. El foco ahí es aprendizaje, en el fondo es más de observación, incluso más allá del profe de inglés, es como la observación de la cultura escolar, como se relacionan los miembros, en fin. Pero en cuarto año como el foco es en enseñanza, ahí los estudiantes sí tienen que intervenir un par de veces. No están a cargo del grupo, pero tienen intervenciones, entonces les dicen “ya, vas a hacer esta actividad, en fin”, y tres veces al semestre tienen la posibilidad de intervenir. En el cuarto año no debieran tener estudiantes que no sean de quinto hacia arriba. Ha pasado previa y justamente ese es el resguardo que tenemos ahora, dado que nosotros no nos hacemos cargo de eso no podemos observarlos en esos años. Y en práctica profesional ni una posibilidad que le toque un primero básico, o sea, en la práctica profesional que es quinto año y son dos semestres, ahí sí o si le tiene que tocar un curso de quinto hacia arriba.

Commented [118]: Inconsistencias

P25: ¿Y experiencia laboral que es un ramo, si no estoy mal, y la práctica profesional son cosas distintas? O sea, igual están relacionadas la una con la otra, lógicamente, pero ¿qué es lo que se hace en el ramo de experiencia laboral?

BELLA: Sí. Son cuatro experiencias laborales y dos prácticas. La experiencia laboral en el tercer año se centra mucho más en la observación de la cultura escolar, entonces es un primer paso hacia la escuela; entonces es como se relacionan los actores, que tipos de trabajos hay en una escuela, porque si bien ellos estuvieron en la escuela doce años, es distinto mirarlo desde el punto de vista del profe ahora. Entonces en tercer año ese es el objetivo, que se familiaricen, que entiendan las estructuras que están en las escuelas, que hace el utp, el profe jefe que tiene un rol distinto, o los jefes de departamento, si hay coordinaciones, en fin. Cultura escolar en el amplio sentido. Ese es tercer año y ahí es la experiencia laboral I y II. La experiencia laboral III y IV se focalizan mucho más en la enseñanza; entonces ahí el foco ya no es cultura escolar,

es el profe de inglés, y ahí se espera que ellos vayan con un profe de inglés a la sala y sean como el ayudante, por decir. Ayudan a los estudiantes, monitorean, le preguntan cosas, el profe podría pedirle revisar alguna prueba, crear algún material, cosas de ese tipo, como de ayudante, y tres veces al semestre hacen una intervención que puede ser guiar una actividad o iniciar una clase o hacer la actividad de cierre de una clase, cualquier cosa. Y para esa intervención tienen que planificar, diseñar obviamente, y ejecutar; y va un tutor a verlos. Esas son las experiencias laborales. Y en quinto año, en el fondo también van a la escuela, pero ahora se hacen cargo de dos cursos, ellos son los profes de dos cursos. Ahí está la práctica profesional I y II, que es lo mismo, solo que en un semestre aseguramos que vayan a básica y en otro a media.

Commented [119]: Structure of the program: Professional Practice

P26: Entonces tienen que pasar por ambas experiencias sí o sí.

BELLA: Sí. Y ahí se hacen cargo; el profe de la escuela es como su profe guía. Puede ser, en algunos casos se da, que los profesores de colegio están reticentes a que el practicante haga sus clases, entonces ahí hay veces en que los profesores los dejan hacer la mitad de la clase o algunas actividades no completamente a cargo. O, por ejemplo, no están a cargo de llenar el libro de clases, esas cosas porque de eso son responsables los profesores de la escuela, entonces algunos como que se ponen un poco así, no muy contentos de que el practicante llegue a hacer su pega. Pero el objetivo es ese, que se hagan cargo de dos cursos por completo. Entiéndase de evaluación, a ese punto ya pasaron los cursos de diseño de material, de evaluación, de currículum, todo eso. Esa es la diferencia entre las experiencias laborales y la práctica.

P27: También hay unos ramos que se llaman talleres de reflexión ¿en qué consisten esos ramos?

BELLA: Esos ramos son paralelos a la experiencia laboral; por ejemplo, está experiencia laboral I, está taller de reflexión I, y así hacia adelante. Es un taller, no un curso propiamente tal, es un taller que va muy de la mano y trabaja mucho con la experiencia laboral. Muchas veces es el mismo profesor el que hace el ramo, el profesor tutor de la experiencia laboral y el de taller de reflexión pueden ser el mismo; y es un curso donde, bueno, se reflexiona, pero quizás más teóricamente de cosas que podrían estar pasando en la experiencia laboral. Entonces, por ejemplo, como el tema de tercer año puede pasar aprendizaje, podrían los mismos estudiantes llevar temáticas que han observado en su práctica al curso de taller de reflexión y teorizar eso, discutir qué cosas han hablado, hacer conexiones con la práctica y lo que leen. Obviamente hay programa de curso, hay una pauta para ese taller, no es libre, ni tampoco es



un espacio como de “vamos a contar nuestras experiencias”, no es eso, es un curso teórico que tiene mucha conexión con la práctica. Y también tienen focos. Entonces, por ejemplo, el taller de reflexión en quinto año tiene un foco en el profesor jefe, en el consejo de curso, como ese tipo de cosas porque es más profesional. Qué bueno que preguntaste porque el próximo plan de estudios, la malla nueva, ya no contempla esos cursos como dos cursos separados, sino que es un curso que tiene la parte de la escuela y la parte teórica de reflexión.

P28: Es como que son un puro ramo, pero se dividen como en ambas secciones, por decirlo de alguna forma.

BELLA: Sí. Justamente porque en realidad son dos cosas muy relacionadas.

P28: La experiencia laboral es un ramo más práctico en realidad.

BELLA: Eso. Derechamente práctico.

P28: Es un ramo presencial en aula

BELLA: Sí, van dos veces a la semana a la escuela. No tienen clases acá. En tercero y cuarto. Después en quinto como se hacen cargo de cursos ahí ya no hay un horario establecido; ellos ven cuando va a tener clase el curso, cuando puede ir este profe, en fin, se organizan cada uno sus cursos y las clases en la universidad son solo en la tarde para que tengan esa flexibilidad también.

P28: ¿Hay algo más que quiera agregar?

BELLA: Sería muy interesante, no sé si como parte de la entrevista misma, conocer los resultados de la investigación.

**UNIVERSITY B:** Professor (BORIS)

P1: La investigación, como le expliqué brevemente en el correo, es sobre la postura que se tiene en la universidad respecto a la formación de profesores de Inglés. Se divide en cinco temas grandes, los cuales se relacionan con la adquisición de segunda lengua, el currículum nacional, etc. Entonces, entrando al primer tema que es la adquisición de segunda lengua en niños y adolescentes, ¿cómo ve usted el aprendizaje en niños?

BORIS: Creo que es un tema que en general es bien poco abordado, que si bien es un tema bien latente en las pedagogías creo que no se ha investigado a nivel local de manera más profunda. Siento que hay una carencia de especialistas que formen todo lo que se llama “Educación Inicial” en términos de la formación del inglés, hay ciertas metodologías y aproximaciones y hay una falta de especialistas que se dedique a esa área, pese a que los títulos de egreso dicen Pedagogía en Educación Media y Educación Básica, sin embargo, no hay una especialización tan grande. Ahora en la nueva malla, hay un proceso de reforma de malla, se está considerando un ramo exclusivo de preparación infantil.

Commented [120]: Theory: Hindrances, Children SLA

P2: Y acá en la universidad, ¿se sigue alguna corriente o tendencia pedagógica respecto a la enseñanza?

BORIS: Sí, bueno Lengua en particular que es como toda el área del inglés tiene una aproximación que se llama Lengua Integrada, por ejemplo en mi tiempo cuando yo estudié acá pedagogía en inglés, estaban todos los ramos separados según la especialidad; gramática, lingüística, fonética, etc. todo por separado, además de las clases generales de inglés. Pero desde el cambio de malla que se hizo el 2012 aproximadamente se hizo una modalidad de lengua integrada, que básicamente lo que se va haciendo es como una aproximación de inmersión del lenguaje y van haciendo una especialización de los distintos elementos a través de un ramo común troncal durante toda la carrera. Eso sí a través de reforzamiento y ayudantías igual se hace un trabajo más focalizado, de fonética, etc. Pero se habla de una aproximación en teoría integrada al aprendizaje del idioma más comunicativo. Eso como por una parte, por la parte del aprendizaje del idioma y más desde el lado pedagógico hay una aproximación

Commented [121]: Methodology: Courses and contents  
Theory: Examples

Commented [122]: Methodology: Communicative  
Language Teaching

netamente del paradigma crítico en educación, ese es como el prisma que transversalmente se le pide a los ramos que se trate de fomentar e inculcar el desarrollo del pensamiento crítico.

P3: ¿Hay alguna diferencia en el aprendizaje de una lengua con adultos, en comparación con niños?

BORIS: ¿Tú dices como determinada desde el programa mismo?

P3: No necesariamente, solo en lo que respecta a adquisición de lengua en general. Si acaso hay alguna diferencia entre la adquisición de adultos y niños.

BORIS: Por lo general se suele decir que eso es un neuromito, porque uno tiene muy inculcado que la edad viene a ser un factor altamente determinante en la adquisición de un idioma y literatura reciente ha demostrado que en general tiene que ver más con la cantidad de insumo y estímulo y la constancia de ellos en la adquisición de la lengua, vale decir por ejemplo, alguien de 50 años perfectamente podría adquirir el idioma si estuviera en un ambiente expuesto al idioma permanentemente y donde tuviera que utilizarlo. Claro lo que pasa es que por lo general tienen una clase a la semana en un contexto hispanohablante donde la posibilidad de adquirirlo es mucho menor. Eso sí, la edad más temprana por la modificabilidad cognitiva y la moldeabilidad del cerebro sí consta de una adquisición muy rápida, pero en general dentro de toda la etapa escolar y adultez es prácticamente homogénea la capacidad de aprendizaje.

Commented [123]: Theory: Adults/Adolescents vs Children  
Children SLA

P4: ¿Cómo enseña usted teoría sobre la enseñanza de básica y media?

BORIS: Bueno, en general eso varía mucho según el contexto, a mí me ha tocado bastante ver sobretodo en escuelas públicas más que en las privadas, cómo va variando la aproximación hacia el aprendizaje dependiendo de las condiciones contextuales en la que uno trabaja. Ahora, hablando en términos más teóricos, en general trato de introducirlo al tema a través de algo que a ellos les interese en relación al contenido propio que se esté trabajando en la unidad temática. Una vez que hay interés y ganas de involucrarse con el tema, hay algún introducción ya sea a algún vocabulario o estructura gramatical que nos va a permitir la producción ya sea de algo relacionado al objetivo de aprendizaje y después ya son actividades que por lo general en términos secuenciales, son más de comprensión, de ver si hay una

Commented [124]: Teaching experience: personal experience

capacidad de entender, cómo y dónde puedo usar ese vocabulario y/o la estructura gramatical respectiva y ya después se alude a la producción propiamente tal. Eso puede ser desde escribir algo personal, una dinámica de juego más colectiva de interacción, como una entrevista por ejemplo. Ahí va variando la modalidad pero más o menos esa es la secuencialidad detrás, primero captar la atención, introducir algo nuevo, ver comprensión y luego ya producción. Esas son como las etapas en general que yo promuevo al menos en mis clases.

Commented [125]: Methodology: Class Planification; Examples

P5: ¿Se recalca la diferencia entre niños de básica y media?

BORIS: Absolutamente, lo que te contaba es como un marco más en general como estándar, pero en el caso de los niños sobretodo lo que es principalmente didáctico, de juego, de canciones, estímulos visuales y todo lo que pueda captar su atención para mantenerlo participativo, es algo elemental. Lamentablemente uno tiende a prescindir de ese nivel de estímulo en la educación media porque hay veces que condiciones materiales hacen mucho más compleja la enseñanza, la cantidad de estudiantes, la cantidad de trabajo de los docentes, y creo que una serie de elementos que van mermando la capacidad de reinventarse e ir haciendo innovación pedagógica. Pero en el caso de los niños sí, hay una aproximación permanente desde lo lúdico y de lo divertido, o sea, en general el espacio del aprendizaje no es algo tan teórico o consciente, si no más dinámico y más fluido, a través de como te decía, de juegos, dinámicas, etc.

Commented [126]: Theory: Adults/adolescents vs. Children  
Methodology: Class planification; examples

P6: ¿Y a qué se deberá esta diferencia? Entre que los niños deben tener un aprendizaje más lúdico, en comparación a los adolescentes que quizás tiene un trato más teórico del contenido que tienen que aprender.

BORIS: O sea, yo creo que podrían haber dos explicaciones, hay una que tiene que ver más con el nivel de desarrollo cognitivo de cada persona, la manera en que los niños adquieren un idioma efectivamente no está tan vinculado o relacionado con una concientización explícita del uso del lenguaje si no más en su uso cotidiano. Por eso los juegos tienen tanto éxito a nivel infantil, porque no es como que uno les diga a ellos “mira esta es la estructura del *verb to be* y el *present simple*” eso no es algo relevante para los niños, es mucho más relevante como uno va asociando imágenes, colores, con palabras, vocabulario, y eso se vincula en un juego o un dinámica, donde hay un aproximación distinta al idioma, que tiene mucho que ver con la etapa del desarrollo propiamente tal en donde están ellos. Y lo otro, es algo más sistémico, por lo

Commented [127]: Theory: Children SLA

general las clases de inglés en niños más pequeños son grupos más reducidos, hay un trabajo mucho más focalizado que permite ese tipo de innovación e interacción. En la educación media en general, las condiciones laborales son más inhóspitas para el ejercicio de la docencia, eso se puede plasmar por ejemplo en la cantidad de estudiantes que hay por sala, el espacio mismo, las condiciones en las que se permite el ejercicio de la docencia, no todos los colegios tienen data, no todos los colegios disponen del espacio necesario. Por ejemplo, si uno quiere hacer actividades por grupo, cómo que en general viene ya una estructura preconcebida de esta vieja noción de cátedra más que clase. O sea, el profesor se para adelante, habla, el resto anota, es como una visión muy anacrónica del ejercicio de la docencia que en mi opinión también dificulta lo que te decía de las condiciones laborales. Pocas horas lectivas versus muchas horas lectivas, muy poco tiempo de planificación o planeación, esos son elementos que si bien no son cognitivos son pedagógicos que tienen más que ver con las condiciones materiales.

Commented [128]: Theory: sociocultural theory; individual differences

P7: Ah, ok, entiendo. Y dentro de lo que ya es grupo de niños, ¿será diferente hacerle clases a un niño de primero básico en comparación a un niño de quinto básico?

BORIS: ¿En términos de aprendizaje?

P7: Sí.

BORIS: O sea lo que te decía, yo creo que alguien en primero básico todavía tiene la moldeabilidad de adquisición del idioma, eso progresivamente se va perdiendo en algunos casos pero como te mencionaba la evidencia muestra que eso tiene más que ver con la intensidad de la interacción y el input más que con la edad en la que se encuentran. Ahora hay elementos más sociológicos que también entran en juego, cómo esos factores también van afectando el aprendizaje, entonces en los colegios, ya en quinto básico, hay todo un proceso de desarrollo de la identidad, de diferenciación y también de agrupación con otros grupos. Por eso también los contextos varían mucho con la supra disposición frente al lenguaje. Si un grupo humano considera que es de ñoño o *loser* leer o no sé, también se generan estímulos negativos para el aprendizaje, ya sean tipo de conductas como “a mi no me interesa”, “a mi no me va a servir”, “a mi no me importa”, y así. También hay estrategias de legitimación de supervivencia que también pueden incidir sobretodo en esa edad donde los niños también están buscando su identidad, con muchos deseos de aceptación y de reconocerse o encontrarse, algo que en

Commented [129]: Theory: Cognitivism

Commented [130]: Theory: sociocultural theory

general en primero básico o niveles más pequeños es algo que está un poco más omitido porque no hay consciencia o búsqueda de eso.

P8: ¿Y qué aspectos importantes cree usted que hay que tener en cuenta para enseñar inglés?

BORIS:

Cuando yo a mis alumnos de inglés les pregunto, ¿cuántos de ustedes hablan perfecto español? Nadie levanta la mano yo digo cómo no van a saber español ustedes llevan 20 años, llevan 18, llevan 15 años expuestos al idioma. Sus amigos hablan español, sus padres hablan español toda la tele esta en español y no saben perfecto español. Por ende no se frustren si es que no pueden conjugar un verbo en inglés. Si tiene una hora semanal y fíjense ustedes que lo hago consciente de lo que ellos saben y lo que pueden hacer. Pueden decir su nombre, pueden decir su edad, pueden describir a un amigo, pueden contar que les gusta que no les gusta, qué pueden hacer que no. Depende del nivel, están los que son mas grande que pueden contar una experiencia un anécdota. Imaginense lo que es a nivel de aprendizaje lograr ya eso en un idioma que no divisas cotidianamente. Por eso yo creo que lo primero es saber hacia dónde se quiere llegar, cuál es el estado de los estudiantes, eso en término de nivel de aprendizaje, fortalezas, debilidades, cosas por reforzar y a partir de eso se hace un plan, un proyecto de trabajo. Ya quiero llegar a este objetivo, y ahí uno también analiza las condiciones mas materials. Mira la verdad es que esta persona requiere 5 horas semanales y tengo 1. Entonces que voy a privilegiar, que es lo más importante para ir creando una base para cursos siguientes. Pero yo creo que por ahí van las 3 aristas principales.

Commented [131]: Teaching Experience: Personal experience; example

Commented [132]: Theory: Individual differences

P9: Sobre los ramos, ¿que ramo enseña usted?

BORIS: Yo aquí en la universidad enseño ramos más del área de educación. De Introducción a la educación, ética y educación, ramo de Educación Chilena. y Taller de Introducción a la práctica educativa, que son todos del ciclo básico, los dos primero años.

P9: ¿Entonces su ramo hace la diferencia entre el primer ciclo básico y el segundo ciclo básico en la media?

BORIS: Osea, me refiero el primer ciclo básico de formación pedagógica y después del tercer año ya entran ya a la experiencia laboral y ahí tienen otros ramos como de la línea de las

pedagogías. Porque la universidad tiene esa particular que me gusta bastante que no es que en 3°, 4° o 5° recién tenga alguno que otro ramo pedagógico, sino que transversalmente durante la malla tienen ramos de reflexión pedagógica con distintos tipos de énfasis. Introducción, otro sobre política educativa otro sobre el discernimiento en términos de algo actitudinal dentro de los planteles docentes. Pero algo como transversal en la malla que es la formación pedagógica, pero eso es transversal media, básica es algo transversal en la formación de pedagogía de acá.

Commented [133]: Methodology: Courses and contents

P10: ¿Pero su ramo entonces hace la diferencia entre adultos y niños?

BORIS: No, porque por ejemplo, el caso de los ramos que yo imparto van desde un enfoque más teóricos y otros son más prácticos. por ejemplo, los dos primeros introducción a la educación es más desde lo teórico, más de donde emerge el concepto de educación. Cómo la educación se vincula con las sociedades, cómo después se vincula con la escuela, cuando eso se hace legítimo, porque se hace así. Discutimos el concepto de porque se educa, como concepto a nivel más social. Porque la educación es importante, porque es obligatorio, porque no era una opción. Después en el ramo de Educación Chilena se ve todo el sistema político sobre cómo se ejecuta la educación. O sea desde la partida Chile se dice que es una rareza en el sistema de educación. Porque además lamentablemente muchas veces los programas de formación pedagógica hay un concepción más tecnicista de la enseñanza. O sea, cuál es tu rol, saber de metodología saber didáctica, saber inglés. Porque no te preocupes del sistema que te insertas, ve y cumple un objetivo que alguien ya diseñó. Acá en general hay un perspectiva bien crítica de que el profe de inglés, si puede ser muy competente para hacer eso, pero debe ser alguien al menos consiento a que intereses sirve con su proceso de trabajo. O sea porque ahí hay alguien que definió sus objetivos de aprendizaje y ago que está muy marcado en este programa es que la educación nunca es algo neutro. Siempre hay alguien que tomó decisiones para que ligo se enseñe con un cierto objetivo. Por eso que se trata de dar como distintas aristas en el ramo de educación Chile es entender que reformas nos llevaron a nuestro modelo. Porque tenemos la educación más segregada de los países desarrollado, porque nuestro modelo es tan clásica ahí uno empieza a averiguar y después explicar cómo el sistema. Quién ve la calidad, los temas financieros, quien se encarga del MINEDUC, como entender el sistema, como opera, que condiciones tiene los profes, los salarios. Ahi tambien hay un trabajo de conciencia del sistema al que me voy a insertar y lo otros dos ramos también como del ciclo básico, que es el yo imparto al menos que ahí se enseña, no es tanto pura teoría, así como cuál es la ética de Kant, cual es la ética de Jesús. No, es algo más práctico que es proceso de discernimiento que

Commented [134]: Teaching experience: Role of the teacher

Commented [135]: Curriculum: Criticism

tiene 4 ejes principalmente, por eso te dice que no hago distinción entre educación básica y media. porque creemos que es una habilidad que era transversal en la pedagogía que es como yo soy capaz de tomar una buena decisión. Así como y hay un método para esto, si, hay un método. Que es básicamente primero saber qué es lo que ocurre, por ejemplo, un problema de cualquier tipo, saber que paso. Primero uno diría como, oye eso es lógico, pero no es lógico porque hay mucha fake news, osea gente dice, no es que yo escuche que alguien me dijo que, es que yo leí que... Ah, pero donde lo leyó, cual es la fuente. No es que el profesor tanto le dijo tal cosa al estudiante, sacando juicios, sacando opiniones, después comprender el hecho, porque eso ocurre. Es lo mismo que pasa en Chile, en Uganda, en Estados Unidos, bueno lo que pasa en Santiago, lo que pasa en una escuela rural. Por ende, comprender la situación y ahí vemos los antecedentes políticos, sociales, históricos. Después hay que ver implicancias éticas, o sea si yo tomara decisiones A, B, C o D, ver qué consecuencias traería. Por ejemplo, una estudiante embarazada que no manda el trabajo a tiempo, y sus compañeros si lo mandaron y ella tal vez le pide más plazo pero usted sabe que con eso también la estudiante había faltado a varias clases, y ahí uno va dando distintos matices. Y ahí uno va viendo que, no pero es que ese caso es injusto para el resto. Ah no pero es que ahí hay que hacer la distinción. por eso ahí se van viendo las implicancias éticas porque uno diría, esto es lo deseable esto no. Pero chuta qué mensaje le das al resto nivel sistema, que quizás alguien no tenga el aprendizaje, y uno empieza a ver mas en perspectiva las consecuencias de nuestras decisión y al final ahí uno tiene al final que ponderar porque la posturas A, B y C podrían tener algún argumento. Porque a nivel decisional o de debate hay mucha etiqueta. No, tú eres comunista, tú eres facho. Y no veo bien el argumento, o sea si alguien piensa algo será porque tiene un argumento legítimo que podría defenderlo. Yo puedo estar de acuerdo o no, pero debo al menos como pedagógicamente educar al futuro profesor a saber no solo juzgar sino que también comprender. Y después uno dirime pero comprender, pero eso es como bien transversal en básica o en media. Por eso el ramo de ética tiene ese enfoque. Y después ya entró al tema de la concientización porque ahí analizamos práctica ya en la escuela, entrevistamos a un profesor que le de las clases para ver el contraste no si un profe es consecuente o no sino que porque un profesor tiene ciertas convicciones, ciertas creencias, actúa de cierta manera en un espacio educativo. Porque hay profesores que dicen no los chiquillos tiene que pensar y después llegar a clases y dicen ya veamos el *verb to be, I am, she is*, como bueno que paso aca. Y ahí uno puede ver si son más militantes de la escuela, si es más del sistema. Tal vez el profesor la verdad es que no es que sea flojo pero tiene 20 cursos y no le da el tiempo como para crear algo, no se. Pero eso es

Commented [136]: Methodology: Examples  
Teaching Experience: Role of the teacher



totalmente para aprender la práctica educativa, entre lo que yo quiero, lo que puedo, y cuales son los márgenes en ese contexto escolar. Pero eso es como la línea básica de los cursos.

P11: ¿Sabe usted si existe algún ramo que se enfoque en la diferencia entre niños y adultos en el aprendizaje?

BORIS: En la malla nueva sí. Lo que sí se hace en Lengua Integrada que como el ramo que tiene de 1° a 5° que tiene muchas horas, como 10 módulos cada semestre. Yo sé que en lengua, ellos van variando la temática todos los semestres, por eso Lengua Integrada no es sólo enseñanza de idiomas sino que siempre está vinculada a algún tema de contingencia. O sea si uno piensa en educación inclusiva, o conciencia de género, o esto mismo aprendizaje temprano. En general en las unidades de lengua van mezclando el aprendizaje de los estudiantes del idioma mismo, como fonética, pero siempre con un temática que la van variando según unidad como acorde a la contingencia. Por eso Lengua Integrada es como algo bien complejo de abordar porque no era un foco solo en el contenido sino que el contenido se ve como un medio para algo superior. Y en general esos temas van variando a lo largo de la carrera, porque si ven desde literatura, de derechos raciales, desde historia de la desigualdad. Ven muchos temas desde lengua integral pero ahí van mezclando fonética, gramática.

Commented [137]: Methodology: Courses and Contents

P12: Con respecto al rol que tiene el inglés acá en nuestro país, ¿qué rol cree usted que tiene el inglés como idioma acá en Chile? ¿Qué visión tiene usted del inglés en Chile, como lo ve la gente, o la política pública?

BORIS: Yo creo que a nivel más de política, yo creo que hay un enfoque muy utilitarista del inglés. O sea, no hay una concepción más cultural o más profunda en general, la asociación lógica de por qué se enseña es porque *it opens doors*, como que ese es el mensaje pero en que te abre puertas? En lo laboral. O sea es una visión bien de mercado, bien utilitarista, de que es un herramienta un instrumento que te va a permitir el día de mañana insertarse en una mejor posición de trabajo, te va a permitir una mayor capacidad de movilidad laboral, ya sea en el mercado local o internacional. Pero creo que no tiene un enfoque tan centrado como en términos de socialización. Entiendo que igual. tiene que ver con nuestro contexto. Porque hace un par de años tuve el privilegio de conocer Europa y allá me llamaba la atención de que cualquier ciudadano promedio dominará al menos 2 idiomas. El inglés y su idiomas, ya sea alemán e inglés. Quizás con excepción los españoles pero todos los demás el inglés era algo

normal. Pero esto tiene que ver con las barreras porque en nuestro contexto básicamente si no estás vinculado a algún área laboral donde se requiere el idioma, es muy poco lo que se ocupa en lo cotidiano, porque si voy pero hablo español, si voy a Argentina igual. Y como allá los países son chiquititos por ende cruzan la frontera y necesitan de una lengua franca que los interconecte. Pero eso depende de un estímulo como más global que aquí no necesariamente estimula el aprendizaje. Yo creo que ese es el enfoque oficial, que es más utilitarista y espero que progresivamente se mueva más a lo social, ver lo de otras culturas, ver otras realidades. Yo creo que debería apuntar más hacia allá porque uno siempre dice que uno no es racista sino que le ha faltado conocer gente, conocer mundo. Pero claro, muchas veces también uno (sic) se educa solo desde el círculo local: familia, escuela, amigos. Y ahí termina tu mundo, además las redes sociales tienen este efecto que se le llama el “efecto espejo”, que como yo le doy *like* o comparto en general con gente que piensa como yo, después todo lo que a mi me aparece en mi *newsfeed* o en mis redes sociales suele estar de acuerdo con lo que yo ya pienso, por ende, progresivamente hay una estrechez en términos de debate, de concientización (sic), de abrir mentes, y yo creo que esto también, el conectarse con otros países con otros países, con otros ciudadanos del mundo, ahora puede ir progresivamente desarrollando este cuestionamiento más profundo a nivel global, como, “chuta, por qué en Chile hacemos esta cosa”. “Ay, ¿en tu país no hacen esto?” “Ah, ¿o sea no es normal que si a ti te da cáncer tengas que hacer un bingo para sobrevivir? ¿No es normal allá?”. Yo creo que esa conexión que el inglés permite con todo el mundo debiese ser algo (a lo) que progresivamente se le diera más énfasis desde lo institucional al menos. Y no solo como “vas a tener mejor trabajo” y “vas a ganar más dinero”, que es el enfoque que yo creo que tienen hoy en día.

Commented [138]: Public Policy: Role of English, Criticism

P13: ¿Y respecto al rol que tiene el profesor en la enseñanza chilena? ¿Cuál es su opinión?

BORIS: O sea, yo siempre he creído que los profesores son un agente determinante de cambio. Y a qué voy con eso, lo que te decía anteriormente, y por ser, yo soy tan crítico de los programas de formación pedagógica, como tampoco es neutro yo creo que en general hay una intención de que el profesor sea alguien bien “apolítico” en términos de neutralidad pedagógica. O sea que nos han tratado de insertar esta idea de “el profesor no debe contaminar al estudiante”, bueno, de hecho, hace poco nuestra ministra hace poco, que quiere que no “adoctrinemos” a los niños. Ahora, yo comparto, no es que, porque también otra deformación que se da muchas veces en pedagogía es querer que los estudiantes piensen como uno, yo creo que esa no es nuestra tarea, nuestra tarea es que los estudiantes piensen. Esa es nuestra tarea. Y de hecho,

Paulo Freire, que es como el padre de la pedagogía crítica, él habla, o sea. Nosotros en vez de enseñar sobre la respuesta tenemos que generar la pedagogía de la pregunta, o sea, que los estudiantes se cuestionen las cosas, y dar la mayor cantidad de elementos para que ellos vayan discerniendo y haciendo sus procesos de reflexión que les permita tomar posición. Con argumentos legítimos, válidos. Pero yo creo que ahí sí los profesores tenemos una responsabilidad que tiene que ver con el cuestionamiento de a quién está tributando, a quien está sirviendo nuestra enseñanza, y eso requiere un trabajo super profundo, porque es muy fácil y muy simple sumarse simplemente a lo que alguien ya decidió, y uno ve, incluso los libros de texto casi que le dicen al profesor: “okay, usted salude. Diga esto. Promueva esta actividad”. O sea, incluso en términos metodológicos ya tienen definido qué es lo que debes hacer, por eso yo creo que los profesores tienen que tener la valentía, el trabajo, la responsabilidad de ver, a sabiendas de que respondemos a un aparato más grande, estatal, que debe cumplir con estos objetivos de aprendizaje, con estos contenidos, cómo nosotros podemos tomar eso para usarlo como una herramienta de transformación dentro de nuestro espacio pedagógico, y nosotros tenemos tal vez el privilegio de que enseñamos un idioma, y eso nos da mucho campo, mucha posibilidad de transformar el espacio educativo. Te doy un ejemplo: yo hago un proyecto ya con los niveles más avanzados, un *critical brochure* que le llamamos, que es casi un panfleto o tríptico de proyecto de final de curso, y ya vieron estructuras de pasado, de futuro, de presente, etc, y lo que tienen que hacer es buscar un problema social que para ellos sea pertinente. No sé, el machismo, la desigualdad, la pobreza, el sistema, y ellos tienen que buscar información y tienen que justificarse el problema. Algo bien básico, vemos conectores para que ellos puedan dar argumentos, con algunas estadísticas, y después tienen que encontrar a alguien que esté trabajando en ese problema. Por ejemplo, no sé, la desigualdad tributaria. ¿Alguien hace algo al respecto o nadie está preocupado de este problema? El machismo, ¿alguien está haciendo algo al respecto o...? Porque tiene dos polos, uno es saber justificar, que digan “no profe, es que los machistas” “¿Y por qué son malos” “Ah no, es que sabe que la cantidad de femicidios ha aumentado” “Ah ya” “No, y además sabe que alguien solo por ser mujer, paga el doble en su plan de salud, y además, en términos salariales, solo por ser mujer reciben menos” “Ah ya, mira, sí, parece que es malo. Me lo justificaste, estoy muy de acuerdo. Ahora, ¿alguien está haciendo algo al respecto?” “Sí mira esta organización está haciendo esto” “Ah ya”. Y en eso también vemos *modal verbs*, por ejemplo, dar sugerencias. Obligaciones, necesidades... Por ende, ellos tienen que crear una entrevista a alguien que esté trabajando este problema, que pueden preguntarle en pasado, en presente, en futuro, no sé, “qué proyecto ustedes realizarán”, “qué han hecho hasta ahora”, *present perfect*, en fin. Y después al final ellos tienen que dar

Commented [139]: Teaching experience: Role of the teacher/ Impact

sugerencias de cómo creen ellos que se puede solucionar este tema. Sugerencias bien básicas, no un ensayo, algo bien básico usando *should, must, can, could*, y ahí pueden dar consejos a sus propios compañeros, puede ser al Presidente, a quien ellos crean pertinente que puede hacer algo al respecto. Pero si tú te fijas, ese proyecto, ¿cuál es la finalidad pedagógica? Que ellos sean conscientes respecto al problema, qué se está haciendo, cómo se podría arreglar, por eso, antes que estudiantes, antes que cualquier cosa, somos ciudadanos. Y eso es una perspectiva que uno debe intencionar, o sea, este problema no es que alguien más deba arreglarlo. Qué hago yo para arreglarlo. Qué se debería hacer. Qué podríamos hacer. Pero yo estoy igual evaluándoles la imagen, porque estoy viendo si ocupan bien los *modal verbs*, estoy viendo si conjugan bien los verbos... pero eso lo mezclo con un enfoque crítico. Lo que aquí se trata de inculcar mucho es eso: que el profesor no solo cumpla con el contenido, sino que tenga esa capacidad de uno, innovar dentro de su contexto pedagógico, y segundo, tratar de orientar siempre en sus sesiones un enfoque más crítico con el general de la enseñanza. Eso es el foco que creo debería tener todo profesor.

Commented [140]: Methodology: Class Planification, Examples

P14: ¿Por qué cree que es importante la enseñanza del inglés en Chile?

BORIS: ¿En nuestro país en particular?

P14: Sí.

BORIS: Por lo que yo te decía, que sobre todo sabiendo que nosotros vivimos en un tiempo en que, y esto es algo muy particular de nuestra época, en que general los medios tienen mucha agenda programada permanente que responde a una cierta gente, y eso necesariamente requiere que las personas tengan un nivel educativo para cuestionar lo que consumen, lo que ven, para preguntárselo y también para ir desarrollando conciencia crítica en torno a aquello que uno recibe y consume. Yo siempre he creído que el inglés tiene esa bonita capacidad de unir culturas y unir distintas percepciones, distintas sensibilidades, distintas experiencias de vida alrededor de todo el mundo, porque en Asia hablan inglés, en Europa hablan inglés, obviamente en Norteamérica hablan inglés, en África la mayoría habla inglés, entonces cuando uno piensa cómo me puedo conectar con culturas tan distintas, de toda índole, la llave es el inglés. Y cuando me refiero a conectarme, tiene que ver con eso, con ser consciente del espacio que yo habito, ser también consciente de los privilegios que poseemos, también obviamente de elementos que deben ser modificados, por algo tenemos un estallido social como el que tenemos, pero yo creo que el inglés sí tiene ese rol dentro del currículum de ser una herramienta

de aprendizaje distinta del resto de las asignaturas, que permite muy profundamente conectarse con otras realidades en términos de ser situados dentro de un planeta y no solo dentro de una comunidad local que es Chile, que no usa el idioma. Por eso yo creo que el aprendizaje de esta lengua puede posibilitar una inserción global mucho mayor, no solo desde lo laboral sino desde este plano más “ciudadano del mundo”. Por lo que te decía, hay veces que uno creció con muchas cosas, no necesariamente es consciente de sus privilegios, puede ser algo super básico, pero por ejemplo nosotros tenemos calles pavimentadas, tenemos mobiliario público, tenemos plazas, tenemos parques, tenemos áreas verdes, tenemos agua potable... Ya y así... “pero lógico”, pero hay países que ni siquiera tienen sistema de limpieza de aguas, o de cañerías. O sea, viven con la caca ahí. Por eso, cuando uno va al baño y usted tira la cadena, ya, eso es un privilegio que un tercio del mundo no tiene. Y como uno crece con eso, uno cree que es obvio, pero no es tan obvio. ¿Y eso cómo lo sé? O viajando o leyendo, o conectándome con personas que vivan, no sé, en Uganda, en Somalia, como “Oh, chuta, parece que no es tan normal tener una escuela a la cual ir”. Pero claro, acá también, cuando uno ve el tipo de peleas que tenemos, peleamos porque haya menos segregación en la educación, peleamos por mejor calidad de la educación, por mejores condiciones laborales docentes... ya, en otros países pelean por tener una escuela. No tienen escuelas. Es otro tipo de peleas. Por eso también el conocer a uno le ayuda más a situarse. “Tenemos muchas dificultades, pero también tenemos muchos logros hasta ahora”. La cosa es ir viendo qué nos falta, qué vamos mejorando. Por eso yo creo que esa conectividad del inglés la permite, y yo creo que es algo súper virtuoso, tal vez para apreciar ciertas cosas, pero también para criticar otras que tal vez son normales acá y en otros países no son tanto. Que las garantiza el Estado, etcétera.

Commented [141]: Public Policy: Role of English

P15: ¿Y cómo refleja usted en su ramo esta importancia que tiene el inglés, que usted menciona?

BORIS: Acá los ramos de la Universidad B no propiamente tal, porque mis ramos son más educacionales, pero en donde yo sí hago clases de inglés sí se trata de dar este otro enfoque. Ahora, depende mucho el curso de inglés, porque, por ejemplo, donde yo trabajo, hay cursos generales de inglés que son cuatro niveles, como para que alguien llegue a un nivel más o menos, supuestamente, entre A2 y B1, ese es como el objetivo, alguien intermedio de aprendizaje, y después de eso tienen ramos específicos de aprendizaje, según carrera. Ingeniería, Medicina, Enfermería... y ahí puro lenguaje más técnico del área. Lamentablemente, en general, sobre todo los cursos más específicos, tienen un enfoque muy

técnico del aprendizaje. Es netamente “aprende este vocabulario”. Es como, “haz tu pega, pero también en inglés. Y nosotros ahí, progresivamente con un grupo de profes, hemos tratado de ir cambiando eso, también desde un paradigma más crítico. Los mismos trabajos a veces de ingeniería no sean solamente “defineme este gráfico y sé capaz de leerlo tipo prueba de IELTS”, sino que “qué te está reflejando esto (sic) en cuanto a esta realidad, en cuanto a la economía del país, qué implica esto”, y ahí vamos usando obviamente términos técnicos, pero siempre desde el enfoque más crítico. Pero eso siempre tiene una dificultad, que tiene que ver también con los mismos estudiantes que no están habituados a hacer ese ejercicio reflexivo, incluso los mismos estudiantes a veces quieren algo más tradicional de enseñanza, y uno ahí tiene que ir mezclando entre lo didáctico, entre lo lúdico, entre lo que es más banal, que puede ser (inaudible) competencia de algo que solo es entretenido (sic), pero no tener un carácter más crítico, pero que eso después te conduzca en términos de adquisición, en términos de compromiso con la asignatura para después desarrollar algo más denso, si se quiere, pedagógica y reflexivamente. Pero por eso (inaudible) ser estratégico, y sobre todo sabiendo que muchas veces, sobre todo el estudiante de inglés, viene con un temor frente a la asignatura, porque el inglés tiene esa característica muy transversal de que te expone. Como nadie lo domina, te expone frente al público, y uno es vergonzoso. “Hello, how are you”, así como “no profe, es que pronuncio mal”, y todos se truncan y les da miedo, y por eso no participan y es como un círculo super nocivo que merma el aprendizaje. Entonces el paso uno es generar un espacio de confianza. Yo en mis clases en general soy muy relajado con muchas cosas, muy tranquilo, pero lo único (en lo) que, y ellos saben porque tiramos mucho la talla en clases, pero saben que lo único (en lo) que sí soy muy riguroso es el tema del respeto. Si alguien se ríe de un compañero, le digo “disculpe, en esas condiciones usted no puede estar en esta clase. Si quiere salga, vaya a tomar algo, pero así no va a trabajar usted”, por qué, porque tenemos que generar un espacio de confianza. Porque si yo me estoy atreviendo, y me equivoco y el se ríe de mi, esa persona no va a participar nunca más. Y yo inmediatamente ya perdí posibilidad de que el aprenda mínimamente el idioma que estoy intentando enseñar. Antes de ver los beneficios, antes cualquier espacio superior de aprendizaje, lo básico ya lo perdí. Por eso ahí yo siempre hago hartas cosas bien ridículas, desde que pierdan el miedo; y yo mismo hago chamulleichon (sic) y todo, porque ellos se dan cuenta si el mismo profe se expone y hace el ridículo, yo también puedo hacer lo mismo; y en un espacio seguro y de confianza si hacemos el ridículo entre todos, y así se van atreviendo, de a poco, y van adquiriendo, y se van dando cuenta que pueden hacer cosas. Es como un círculo. Por eso primero de lo básico, de lo lúdico, desde lo más divertido, desde también el romper los grupos. Porque también el, hay prácticas, sobre

Commented [142]: Methodology: Grammar-Translation Method

todo del profe de inglés, más anacrónicos, que era muy de vergüenza pública: “usted”, no sé “Zúñiga lea el párrafo...” y todos “haber ¿leerá bien?”, uuy y toda la presión. No po. Tratar de romper esa esquema con cosa más en grupo, más en pareja, más de dinámica, porque así uno baja los niveles de ansiedad frente al error. Así alguien se puede equivocar y mira, la verdad, incluso, por ejemplo, si hago cosas de completar en la pizarra, y va uno, va otro, y voy haciendo que todos vayan llenando, y después leemos en conjunto eso. Por ende, cuando alguien ya se equivocó, nadie se acuerda quien lo hizo, yo sí porque sé más o menos quien responde, pero ellos no; por ende, ya no hay una vergüenza, y entre todos vamos preguntando “ay ¿por qué esto podría estar bien? ¿por qué esto podría estar mal?”. Por eso uno tiene que ir viendo metodológicamente como generas confianzas, como vas generando compromisos, confianza en el grupo; y a partir después de eso, y una vez que lo enganchaste ya con el idioma, con espacio seguro de aprendizaje, ir buscando una perspectiva más crítica creo que te permite que ellos mismos se den cuenta de que no es sólo una asignatura, de que “chuta, parece que puedo expresar mis emociones en otro idioma, puedo contar lo que me pasa en otro idioma, puedo decir quien es mi persona favorita en otro idioma y pensarlo po” como qué significa que alguien sea mi persona favorita, así como pasarlo no solo desde lo idiomático sino que en lo personal.

Commented [143]: Methodology: Examples Theory: Individual Differences

P16: ¿Cuál es el rol que cumple el programa de la universidad en la enseñanza de inglés? Ya a macro escala, viéndolo desde la perspectiva de la enseñanza chilena.

BORIS: O sea, ¿la carrera dices tú? Yo creo que tiene dos direccionalidades; una más institucional y otra más pedagógica. La institucional, al menos la carrera de acá ha estado muy involucrada con las reformas del ministerio. Yo entiendo que ellos participaron activamente como en la reforma de los estándares de aprendizaje de las carreras de pedagogía. Por ende, si hay como un compromiso muy alto de ir definiendo, por así decirlo, el cómo se educan los futuros formadores pedagógicos pero ahí también siempre hay muchas batallas de lo que les decía de algo más ideológico, o sea, por ejemplo, y porqué destaco tanto esto, por ejemplo si ustedes ven carreras, derecho, en distintas universidades, hay estudios al respecto, casi el 90% de las mallas son homólogas; todos tienen, no sé, derecho procesal, derecho penal I, II, III. O sea, en general las mallas son muy similares. Comparen mallas de pedagogía. Ni siquiera el 20% son iguales. Y eso demuestra que hay decisiones políticas. Siempre los chiquillos acá, cuando tienen ramos de pedagogía, porque tienen desde el primer semestre ramos pedagógicos, les digo “compárenlos”, y no les estoy diciendo compárenlo con universidades de baja calidad, compárenlos con buenas universidades; o sea uno ve buenas universidades dos ramos de

Commented [144]: Public Policy: Connection with the Ministry of Education

Commented [145]: Curriculum: Criticism

pedagogía, tres ramos, y los ramos de pedagogía tiene son metodología, didáctica, y si una es más pedagógica, ya un ramo de formación social, pero no tienen nada más. Por eso ahí también cuál es la concepción de la pedagogía, yo siento que aquí la Universidad B tienen una defensa de un modelo pedagógico que, a mí, personalmente, me interpreta, que es “usted no es solo un técnico de la educación (inaudible) tiene que ser agente permanente reflexivo en el sistema que usted se inserta”. Y yo creo que ese es como un modus operandi transversal de los ramos, independientemente si aquí en la malla es el profe de matemática, de sociología, de lengua, todos los profes transversalmente tenemos como ese modus operandi de que nuestro ramo debe tributar o contribuir a que este profesor, independientemente de que obviamente debe tener un buen inglés, tiene que saber que transforma el espacio educativo, y por eso tienen tantos ramos de educación. De hecho, después de tercer año en adelante tienen permanentemente ramos, talleres de reflexión pedagógica que es un ramo de la malla; o sea, todo lo que ellos ven en la práctica, todo lo que ellos van a hacer en la práctica, es un ramo exclusivamente dedicado a reflexionar pedagógicamente respecto a eso. Porque lamentablemente la escuela en general, son pocas las instancias de reflexión o de metacognición que se promueven, en cambio aquí en la carrera se trata de promover transversalmente durante toda la formación que ese se transforme en un modus operandi de como estudiante de aquí de la universidad; lo que te decía po, una definición política, o sea, queremos un profesor pensante, reflexivo e idealmente crítico, no que sea crítico sino que crítico, que es alguien que no sólo es capaz de identificar debilidades y dificultades, sino que también ofrecer posibilidades de respuestas o solución. Porque no sirve alguien que simplemente vaya con su banderita denunciando que todo está mal y que no haya ningún camino o ninguna oferta de que pueda mejorar.

Commented [146]: Theory: Examples

P17: ¿Cree usted que hay una real demanda de profesores de inglés en Chile?

BORIS: Sí, yo creo que sí. O sea, lo que te decía, también hay una utilidad muy práctica del aprendizaje del idioma. En general hay mucha demanda, no solo a nivel de colegio, sino que, a través de institutos, a través de clases particulares, el mundo de los negocios; porque progresivamente, cada vez más este concepto de la aldea global se materializa. Las empresas en general tienen mucho contacto o con importadores o con exportadores, las mismas personas en sus contextos, afortunadamente cada vez más tienen posibilidad de viajar y eso se va transformando en la necesidad del inglés para poder conectarse, incluso no solo con otras culturas, pero si algo así de supervivencia en otro país para solicitar servicios básicos, de ubicación, de dirección. Entonces yo creo que en distintos planos hay una demanda creciente



de inglés, y, por cierto, algo que no he comentado, en el ámbito más académico, a casi toda la producción intelectual en el mundo es en inglés. Y alguien que solo espera que se traduzca al español inmediatamente ya está desactualizado en términos de los conocimientos, porque las publicaciones, todas las publicaciones se demoran en general casi 10 años en ser traducidas y en 10 años, con la velocidad que avanza la investigación en el mundo, el (inaudible) ya está o rebatido o desactualizado, por eso también el idioma te permite estar en la vanguardia en términos más intelectuales.

Commented [147]: Public Policy: Role of English

P18: Pasando a otro tema ¿usted ve necesario incluir el currículum del ministerio de educación en sus clases?

BORIS: ¿El currículum del ministerio?

P18: Sí.

BORIS: Sí, o sea, soy bien defensor de quizás modelos más a gran escala de la educación. En qué sentido, yo creo que siempre hay una crítica a lo, no sé, descontextualizado que a veces son estos instrumentos, pero si yo creo que te permiten tener un cierto orden y estructura en términos de la secuencialidades del aprendizaje, de los objetivos, de la planificación; pero si creo que uno no puede solamente quedarse con eso, que también es el temor que uno siempre tiene, de que la comodidad de uno como profesor de que “okay, el ministerio que definió, estos son los temas, estos son los contenidos y los objetivos y listo”, luego, tomo eso, lo aplico y ahí se acaba mi función, que es esta visión más tecnicista de la enseñanza. Esa sería mi precaución, pero sí sería un aporte en términos de orden, de orientación pero que uno como profesor dentro de eso siempre debe tener la capacidad de contextualizar, de editarlo, modificarlo, ver cuáles son los énfasis según las necesidades del contexto.

Commented [148]: Public Policy: Criticism

P18: Entonces, no es un factor particularmente determinante en las decisiones que usted toma para su ramo.

BORIS: No, no diría que es preponderante, yo creo que tiene más preponderancia el contexto educativo en el cual me desempeño.

P19: ¿Qué opinión tiene usted del currículum del ministerio?

BORIS: ¿Del currículum propiamente tal?

P19: Sí.

BORIS: (inaudible) respecto a la estructuración del currículum que en general antes, ahora son objetivos de aprendizaje, pero los viejos currículum antes hacían la distinción de objetivos fundamentales y los que eran contenidos mínimos obligatorios. Solo que solíamos decir que eran los objetivos máximos obligatorios que mínimos, en general por cómo se estructura la escuela, yo soy muy crítico del cómo se estructura la escuela para la promoción del aprendizaje, y eso también tiene un respaldo técnico o que tratan de darle defensa técnica que hay estudios de la OCDE que muestran en general, tu sabes que hay mucha gente que promueve esto de la medición estandarizada en la educación o cual es mejor, peor, tratar de objetivar eso, algo que en educación es super difícil, a diferencia de otras disciplinas como medicina, como en general todos tenemos el apéndice donde mismo, en educación no es tan matemática la fórmula. Pero hay estudios que dicen que menos cantidad de estudiantes por sala no hace la diferencia en este tipo de pruebas en términos de aprendizaje, por eso en esta versión más economicista de la educación es como “bueno, para qué le vamos a dejar al profe 25 alumnos por sala, si podi igual con 45 tener más o menos los mismos resultados” es como el discurso oficial. Ahora uno como profe es super crítico de eso, yo soy bien defensor de que la escuela debería revolucionarse de partida en su confección; por ejemplo, en otros países los cursos no tienen su sala, las asignaturas tienen su sala, los cursos se mueven, y eso, en evidencia científica es positivo, ¿por qué? Porque los profes van decorando la sala acorde a su propia asignatura, los estudiantes por una instancia se ven inmersos en el aprendizaje de algo en particular, el profe de historia, el profe de ciencias, el profe de inglés, no se pierde en traer el data porque no todos los colegios tienen la instalación para llegar y proyecta en computador, o sea, en que traer el carrito, ver que la luz no función, de hecho en Latinoamérica es la parte en el mundo en que más tiempo se pierde haciendo callar a los estudiantes, como 15 minutos por clase, o sea que una clase que ya es corta per se 45 minutos hora pedagógica, un tercio se te fue haciéndolos callar en disciplina. Por eso, tiempo de aprendizaje real es muy poco; por eso soy bien crítico de la estructura general de cómo la escuela, en términos de condiciones materiales, cantidad de estudiantes por sala, mobiliario peor también del enfoque de la enseñanza; yo creo que todavía, lamentablemente, está muy arraigada la visión más de cátedra, cosa que se paren adelante y el estudiante que anota, anota y anota, y ese es el que aprende, el que anotó más. No po, yo creo que ahí hay que revolucionar ese tipo, y en general caer en pedagogías más activas, donde los estudiantes más se involucren, más tengan que hacer cosas, crear cosas con, incluso, currículum más transversales; hartas teorías pedagógicas respecto a la construcción de la

pedagogía por proyectos, donde, o sea, para hacer un proyecto no solo necesita inglés, necesita un poco de matemáticas, necesita un poco de historia, necesita un poco de ciencias, y ellos van creando proyectos donde las distintas asignaturas van teniendo sentido porque la vida en general, prácticamente, no es solo una habilidad aislada que aprende, o sea, en general son habilidades interconectadas, por eso yo creo que ahí debería haber una reforma bien profunda de no sólo el currículum sino que también en las condiciones. Y en lo último, con respecto a currículum, también creo que es un problema transversal que en general los profesores tienen muy poca incidencia en las reformas educativas; eso es un plano un poco más histórico, pero yo sí creo que en general los que diseñan políticas no siempre están tan conectados con la pedagogía o con los mismos que están ejerciendo la docencia, por eso yo creo que cada vez más deberían haber instancias deliberativas desde los espacios escolares para orientar estas reformas educativas porque quién mejor que un profe que está ahí 24/7 sabe los principales problemas y deficiencias que tiene el sistema, pero en general como el sistema solo ve a los profes como ejecutores de políticas y no creadores de políticas se llega con algo pre-hecho y “usted aplíquelo, que le vaya bien”. Y yo ahí creo que sí debería haber una modificación estructural en el currículum, por cierto, es uno de esos temas.

Commented [149]: Public Policy: Criticism

Commented [150]: Curriculum: Criticism

P20: También queríamos saber cuál es su opinión respecto a los programas ministeriales de enseñanza del inglés, que son Inglés Abre Puertas y la Estrategia Nacional de Inglés.

BORIS: ¿En términos de qué? Si me pudieses enfocar un poco más...

P20: Es más que nada para saber qué opinión tiene usted del cómo se formula, qué es lo que proponen estos programas respecto a lo que es la enseñanza del inglés y la preparación de profesores en Chile.

BORIS: Yo creo que, en general, sobre todo lo que es el Programa Inglés Abre Puertas, me parece que es una buena iniciativa ministerial en la medida que pone más énfasis en la enseñanza del inglés y le inyecta más recursos, y que las iniciativas que impulsa, como los *Winter camps* o los *Summer camps*, dan la posibilidad de tener una aproximación distinta al ambiente educativo para la adquisición del idioma. Por ejemplo, uno ve que en general en las escuelas no siempre se cuenta con los instrumentos o con el espacio o con el tiempo para poder dar instancias más recreativas, o más juveniles para aproximarse al idioma, y en general en este tipo de instancias de inmersión total sí se permite una aproximación más real, más genuina y también más lúdica y dinámica para la adquisición, por eso yo evalúo positivamente su

implementación aunque considero que evidentemente es insuficiente a nivel más global o nivel país como para poder adquirir la segunda lengua.

Commented [151]: Public Policy: PIAP/ ENI

P21: Y ahora entrando al último tema, que es el de las prácticas profesionales, ¿usted sabe qué criterios se tienen que cumplir en el proceso de elección de los establecimientos al que van los estudiantes a las prácticas profesionales?

BORIS: ¿Internamente, dentro de la Universidad B, dices tú?

P21: Sí.

BORIS: La verdad desconozco cuál será el proceso que ellos utilizan para hacer la selección de los colegios. Te lo podría averiguar en todo caso, pero al menos en mi época, cuando yo era estudiante, se trataba de que las distintas prácticas que tuviésemos recogiesen distintas experiencias educacionales, en el sentido de que uno, por ejemplo, pasase en tercer año por colegios ya sea particular pagado, municipal, particular subvencionado y en distintas comunas de la capital. O sea, había una intención deliberada de que cada estudiante, previo a su titulación, si tuviese la posibilidad de conocer de primera fuente y primera mano distintas realidades educativas. Eso al menos en mi época, no sé si actualmente seguirá operando ese criterio.

P22: ¿Y las prácticas se las asignan, o las tienen que escoger los estudiantes?

BORIS: Las asignan, aunque he visto casos de algunos estudiantes que se consiguen ellos sus prácticas u ofrecen a la Universidad la posibilidad de asistir a ciertos colegios, pero en general es la misma Universidad la que hace el contacto con los colegios, elige a los profesores guía y a partir de eso hace toda la supervisión a través de los profesores tutores que designa la Universidad.

Commented [152]: Structure of the program: Teaching Internships

P23: Estas prácticas las hacen en básica y media, ¿cierto?

BORIS: Claro, la hacen en básica y media, en tercer año y está enfocado simplemente en la observación de clases y apoyo pedagógico de los profesores, como corrección de algunas pruebas, creación de material. En cuarto año es un punto más intermedio, porque ahí ya pueden, como ya tienen Metodología, empezar a hacer micro intervenciones, que son dos si no me equivoco por cada semestre, los microteaching que se les denomina, que puede ser la apertura

de una clase, o una actividad, o el cierre de una clase. Y ya en quinto año, se hacen cargo de cursos propiamente tal en un colegio.

Commented [153]: Structure of the Program: Differentiation of Primary and Secondary Education

P24: Y dentro de lo que es la práctica en la básica, ¿los alumnos tienen la posibilidad de trabajar con cursos de los distintos ciclos básicos, o se limitan solamente a uno?

BORIS: En ese caso varía bastante según el profesor o la profesora asignada, porque hay profesores que trabajan solo con un curso, otros que son del sector básico que trabajan con primero, segundo, tercero, pero al menos desde mi experiencia, eso no está tan delimitado o regulado sino que depende bastante de la asignación particular que tenga cada profesor dentro de los colegios. Eso sí, se intenciona que uno tenga la posibilidad de experimentar con profesores que estén trabajando en los distintos niveles educativos, pero no está tan regulado que sea por cada tipo de curso.

Commented [154]: Structure of the Program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships

P25: Ya. ¿Sabe de casualidad si la Universidad tiene vínculo con estos establecimientos? ¿Algún tipo de convenio...?

BORIS: ¿Como un vínculo institucional?

P25: Claro.

BORIS: Hay algunos colegios que son parte de la red educacional ignaciana, que son colegios jesuitas o que forman parte de la red de colegios que están, por así decirlo, adscritas a esta suerte de convenio mayor que tienen los jesuitas, que ahí hay algunos colegios laicos, sobre todo de la fundación X, y hay otros que no tienen una relación o un vínculo más estable o como un convenio con la Universidad. Lo único que sí existen son los contactos más formales entre la coordinación, con los jefes de UTP respectivos y con ellos ahí se va coordinando según necesidad de practicantes de los colegios, adonde se van asignando en los colegios. Pero entiendo que no hay un beneficio económico de por medio.

P26: Y este espectro de colegios que eligen, ¿tiene más o menos una idea de qué abarca? El tipo de colegio, la locación...

BORIS: Como te comentaba, se trata de que sea algo bien diverso, con la amplitud que ello implica. Tanto en términos de la dependencia del establecimiento, que sea municipal, particular subvencionado, privado, como también geográficamente. Siempre se trata que los colegios no necesariamente queden en su comuna o en su sector, sino todo lo contrario, también que te

fuerce a poder conocer otras zonas, otros sectores. Por eso los colegios en general están bien repartidos a lo largo de Santiago. De hecho, en mi caso personal, a mi me tocó una pre-práctica en Puente Alto, otra en Las Condes, otra en Recoleta... Es bien diverso y cambiante.

Commented [155]: Structure of the program: Diversity in Teaching Internships

P26: Para finalizar, ¿le gustaría agregar algo más, para cerrar la entrevista?

BORIS: No, me parece que ha sido bien completa en general.

**UNIVERSITY B:** Student (BRENDA)

P1: Es una investigación sobre la postura que se tiene frente a la formación de profesores en distintas universidades de Santiago, o sea universidades de Chile. Se divide en cinco temas: primero es sobre adquisición de segunda lengua en niños y adolescentes. Entonces, la primera pregunta ¿toda la gente aprende igual?

BRENDA: ¿En contexto de mi carrera o en general como en el colegio?

P2: Considerando lo que has entendido tú y lo que has aprendido en tu carrera.

BRENDA: Ehhh, yo creo que no, que tenemos distintos tipos como de aprendizaje. Pero que, sin embargo, al menos lo que yo he aprendido dentro de mi carrera es que hay como una forma natural en la cual se puede aprender inglés que eso toda persona al final puede adquirirlo. Entonces nuestra universidad apela mucho como a la adquisición natural del lenguaje, bajo la creencia de que por ejemplo nosotros cuando aprendemos a hablar español, no aprendemos a leer primero o escribir primero, sino que es como un conjunto de habilidades que al final se va desarrollando de manera muy natural, como en el día a día. Entonces, yo creo que, claro, todas las personas podrían aprender hablar inglés. De partida porque es una habilidad que se puede ir desarrollando a lo largo del tiempo, entonces, claro, se pueden alcanzar por medio de distintos mecanismos quizás y estrategias, pero sí, claramente todas las personas tienen diferencias individuales, entonces yo creo que eso es muy importante tenerlo en consideración en el momento que uno enseña en una sala de clase, que todo estudiante es diferente, que el estudiante tiene características que lo hacen especial y que uno tiene que conocer a sus estudiantes, de manera que uno pueda aprender el inglés. Entonces, claro, como que todos tenemos cualidades que nos hacen diferentes y que nos hacen aprender la lengua. A algunos quizás se le hacen fáciles por ciertos métodos, a otros no, algunos serán más matemáticos

entonces aprenden mejor con fórmulas. Pero claro, eso depende mucho de como nosotros conozcamos a nuestros estudiantes y conocer también esas diferencias que hacen el cambio.

Commented [156]: Theory: Individual Differences

P3: ¿En algún momento de los años que llevas tu en la carrera has visto si hay alguna diferencia entre enseñarles a niños de básica y a niños de media?

BRENDA: Sí, de hecho, mi programa está dirigido a media y básica. Y también lo vemos durante la práctica, nosotros estamos en colegios y en cursos que no, yo he tenido la posibilidad, por ejemplo, el año pasado estuve en un colegio solo en básica, con un tercero básico, y ahora estoy solo en media. Entonces me he podido dar cuenta de que claramente hay distintas estrategias, por ejemplo, como se le enseña el inglés a un niño de tercero básico tiene más reglas, los niños aprenden con más estructuras. Entonces, ahora en estudiantes de enseñanza media se puede aprender el inglés de una forma más reflexiva quizás, dando quizás algunas herramientas para que ellos puedan discutir, reflexionar, usando el inglés como una herramienta de reflexión; mientras que en básica o en tercero se pueden hacer cosas más dinámicas, también aprendiendo el lenguaje de una manera más natural, pero, claro, hay distintas estrategias que sirven para los distintos casos.

Commented [157]: Theory: Adults/Adolescents vs Children

P4: ¿Será diferente hacerles clases a niños de primero básico y a niños de quinto?

BRENDA: Sí, sobre todo porque en el proceso como de concientización del idioma es diferente. Quizás un niño de quinto básico conoce mejor que está aprendiendo, a un niño de primero básico que quizás ve el inglés más como un juego. Entonces, claro, quizás en primero básico no esta tanto esa conciencia como de que estamos aprendiendo a un niño de quinto, por ejemplo. Y también cosas que le llaman la atención de distintas formas, por ejemplo, un niño de quinto básico no tiene los mismos gustos que un niño de primero. Entonces, en ese sentido quizás conocer a tu estudiante, y quizás en el rango de edad en el que están, también por la psicología y los procesos de aprendizaje por los que están pasando, como que son distintos, entonces también el nivel de desarrollo que ellos alcanzan son diferentes.

Commented [158]: Theory: Adults/Adolescents vs Children

P5: Sobre los ramos ¿tienen ramos teóricos en la malla?

BRENDA: Sí, tenemos ramos teóricos de educación, psicología también, tenemos hartos ramos teóricos, sí. Pero siempre van ligados a la realidad educacional chilena, eso es algo interesante

que, por ejemplo, en la parte del inglés la teoría se ve mezclada con cosas reflexivas; eso también es una cosa particular que yo he visto en la carrera.

P6: Dentro de lo que revisé en la malla hay ramos asociados a la lingüística particularmente que son introducción a la lingüística y lingüística aplicada ¿Qué materias les pasan en esos ramos?

BRENDA: Sí. Introducción a la lingüística tiene que ver con la parte científica del inglés. Igual no es tan profundo ese ramo porque conozco varias universidades donde todas las unidades que nosotros tuvimos están separadas en ramos completamente diferentes, por ejemplo, fonética. En mi universidad no es tan profundo eso porque no es el foco que tenemos, pero estudiamos fonética, pragmática, semántica, de todo de la parte más científica del inglés.

Commented [159]: Methodology: Courses and Contents

P7: ¿Es más compacto, como decirlo de otra forma?

BRENDA: Sí, más compacto, lo vemos como por unidades. Y al final cada trabajo es como una aplicación de cómo enseñaríamos esas cosas en la sala de clases. Entonces esa es mas o menos la dinámica que se da.

P8: ¿Y Lingüística Aplicada?

BRENDA: Lingüística Aplicada tiene que ver con cómo se aplica más o menos todas estas cosas, no sé, por ejemplo, estudiamos mucho el cerebro, como estrategias de aprendizaje, conocemos más que procesos ocurren dentro del niño y que estrategias podemos usar para poder enseñar el inglés, como los niños aprenden inglés. Entonces es el paso de atrás o que va más adelante en la Introducción a la Lingüística, como que entendemos la lingüística en términos teóricos y después prácticos, entender el proceso por el cual se pasa.

Commented [160]: Methodology: Courses and Contents

P9: ¿Pero más aplicada a lo que es el ambiente en la sala de clases?

BRENDA: Sí, totalmente.

P10: Cuando les enseñan, ¿les hacen la diferencia entre niños de básica y niños de media?



BRENDA: No sé si tan así como diferenciado, pero uno igual como que, al menos a mí, se me hace muy evidente. Por ejemplo, hacemos prácticas de *micro teachings* que nosotros mismos actuamos como estudiantes de básica o de media; entonces nosotros notamos que hay distintas técnicas que se pueden usar para básica y media también ligado al proceso de la psicología, pero no es como que tengamos ramos para enseñar a niños y otro como para enseñar a los niños de media, sino que todo integrado.

Commented [161]: Theory: Adults/Adolescents vs Children

P11: Si no me equivoco había un ramo que se llamaba psicología del aprendizaje en niños y adolescentes ¿en ese ramo es donde les hacen las diferencias? ¿y qué les pasan en ese ramo?

BRENDA: Sí, tenemos creo que tres tipos de psicología. Tenemos introducción a la psicología, después psicología del aprendizaje del niño y adolescente I y después desarrollo de la psicología de niños y adolescentes II. Y ahí aprendemos como el tipo de desarrollos cognitivos por los cuales los niños pasan, entonces tenemos distintas teorías que desde no sé, eso es una parte de la materia en verdad, como es que desde cero a tantos años están por este proceso de aprendizaje, luego de los tres a los cinco esto, bla bla bla. Y cada una de ese tipo de etapas tienen sus propias características que al final en cada tarea que nosotros entregamos como que lo hacemos aplicado; entonces, por ejemplo, si vemos que este niño en cierta edad bla bla bla está cursando por esto, tiene este tipo de desarrollo cognitivo bla bla bla, qué tipo de estrategias podría ser mejor utilizada para él.

Commented [162]: Theory: Adolescents/Adults vs Children

P12: Cuando se les enseña a niños ¿hay algo que se deba tener en cuenta?

BRENDA: Sí. Como dije anteriormente las diferencias individuales, que gustos tienen los niños. Bueno, esto creo que es general para todo tipo de estudiante. Y sí, el desarrollo, la etapa cognitiva en la cual ellos están, como hacer la diferencia que proceso y que capacidades cognitivas ellos tienen para aprender el inglés; como evidentemente no le vamos a enseñar a un niño a usar el tercer condicional en primero básico, como que ese tipo de medición uno tiene que, y también que estrategias usar para enseñar cosas así, para mí es super importante que los niños aprendan no como “esto es esto y esto es esto” o solo gramática pura, sino que también sea como proceso natural en el cual ellos también se diviertan, según yo lo más divertido para niños, hacerlo divertido.

Commented [163]: Theory: Children SLA

P13: ¿Qué te ha enseñado la metodología?

BRENDA: Sigo cursando metodología y para mi metodología es como un ramo muy clave dentro de la carrera, y que yo también he sacado mucho provecho. Hay hartas metodologías. Empezamos el año pasado, yo ahora estoy cursando metodología III, y enseñan como manejar una sala de clase, como *classroom management*, todo eso; teorías del aprendizaje y también ahora estamos viendo cómo planificar, cómo evaluar, cómo se hace una clase, todos esos aspectos prácticos del aprendizaje- de un profesor, en verdad, como crear material, como enseñar vocabulario, como enseñar por medio de imágenes, cómo enseñar *listening*; eso también ha sido interesante porque hemos podido revisar todas las *skills* en inglés. Entonces, por ejemplo, *reading*, hemos visto estrategias de cómo se enseña *reading*, también a niños por todos los niveles. Ahí eso es más detallado, porque tenemos hartos ramos de metodología, son bien pesados por lo general, entonces no es tan fácil pasarlo, es como el ramo más colador de la carrera de hecho.

Commented [164]: Methodology: Courses and Contents

P14: ¿Tienen ramos de didáctica?

BRENDA: Metodología, ese entra como didáctica. No tenemos como didáctica del inglés I, sino que tenemos metodología. Porque yo tengo amigos que tienen, o sea, en otras carreras, yo tengo amigos que estudian en la misma universidad, pero en otras carreras, y claro, tienen Didáctica de la matemática I pero no tienen metodología; entonces ahí caché que era como un cambio de nombre en verdad, yo creo que a lo mejor, porque este es *methodology*, entonces no sé si hay uno como que se parece a didáctica, quizás parecido.

P15: Pasando a otro tema, hablemos un poco sobre el inglés en Chile, ¿por qué crees que se enseña inglés en Chile?

BRENDA: Yo creo que el inglés se enseña en Chile y también como al resto del mundo porque esta el inglés como lengua franca y como idioma extranjero. Yo creo que por medio de la globalización ha pasado este fenómeno de que ahora en todo el mundo se habla inglés, y Chile es uno de los países que ahora está ligado a la globalización, entonces yo creo que por eso cada vez se está usando más y también es por eso que se está pidiendo en los trabajos, como requisito para entrar a un trabajo, para postular a un trabajo; entonces Chile se ha visto en la necesidad de usar el inglés como una herramienta al final para sus vidas.

Commented [165]: Public Policy: Role of English

P16: Y esta como idea que tienes tú de porque se enseña inglés ¿te la inculcaron en la carrera o tú la tenías de antes?

BRENDA: No, yo igual lo había notado, pero en la carrera igual es algo que se nos da como a debatir o reflexionar; de hecho, también hemos aprendido porque enseñar el inglés en Chile, por qué nosotros enseñamos inglés, como que antes de nosotros enseñar el inglés tenemos que saber primero, nosotros como profesores, porque enseñamos el inglés como de partida, entonces tenemos un razón del por qué hacemos las cosas, porque hacemos lo que hacemos. Y hemos llegado como a esa conclusión, más allá como de un término más capitalista en la vida, sino que como por medio del inglés uno no solo enseña el inglés, sino que enseña también estilo de vida, hábitos, se puede reflexionar usando el inglés, entonces uno enseña mucho más que inglés cuando enseña inglés; al menos a mí eso me mueve hartito, que no enseñamos solo inglés, no enseñamos solo el verbo *to be*, sino que enseñamos una forma de pensar, una forma de expresarse, como dar opiniones, como argumentar.

Commented [166]: Teaching Experience: Role of the teacher

P17: ¿Cuál es tu rol como profesor en la enseñanza y aprendizaje del inglés en nuestro país?

BRENDA: Yo creo que es formar humanos críticos, pensantes críticos de la sociedad, hacerlos pensar, hacerlos no solo quedarse como con términos gramaticales, pero si formar humanos que sepan a que responden, para mí eso es muy importante, como formar y pensar que estamos formando humanos que tienen que ser activos, personas activas en la ciudadanía de hoy, para mí también es crítico formar eso, como seres pensantes y que el inglés es para mí una herramienta para hacer eso el día de hoy. Entonces pensantes críticos y seres humanos que sean activos en la sociedad, que sean ciudadanos que puedan pertenecer a la sociedad.

Commented [167]: Teaching Experience: Role of the teacher

P18: Ahora entramos a otro tema que es sobre el currículum estatal y la conexión de este con el programa. ¿Tú ves una relación entre lo que cubren las clases con el currículum del ministerio? Onda, reglas, acciones en las clases ¿es un parámetro para tomar decisiones en tus ramos? ¿se ve la conexión ahí?

BRENDA: Sí. Hemos tenido una gran formación como de la educación chilena, sobre todo. Partimos desde primero año teniendo nociones como básicas de la educación, como la historia de la educación, que son los ministerios, que hacen el CPEIP, como ciertas leyes que hay. Entonces, claro, conocemos toda la organización, primero publica de Chile, quienes toman las

decisiones en Chile, quienes deciden que se enseña, como el Mineduc, conocer todas esas organizaciones. Y luego ya partimos como con realidad educacional chilena, se llama un ramo, que cubre todas esas cosas; luego tenemos taller de introducción a la practica educativa que tenemos antes de la práctica, y ahí también aprendemos harto de currículum, y eso es algo que se sigue tomando; primero tenemos nociones teóricas, después lo analizamos, lo vemos desde una perspectiva más crítica, entonces “ya, este es el currículum”, luego lo comparamos con la práctica, los que ya estamos haciendo la práctica, si se aplica o no, que parámetros se usan y como evaluar ese tipo de aprendizajes también. Y claro, ahora en metodología estoy usando mucho el currículum, de hecho, nosotros tenemos que planificar en base al currículum y al programa de estudios de los colegios, entonces en base a eso nosotros planificamos y hacemos nuestras clases, y ahí le metemos de nuestra cosecha. Pero siempre guiándonos por el currículum, o sea, ha sido un proceso que ha ido muy a la par.

Commented [168]: Public Policy: Connection with the Ministry of Education.

P19: Entonces no solo lo ve en un ámbito, lo ven mas como en general para poder tomar decisiones en lo que ustedes tienen que aplicar después.

Commented [169]: Curriculum: Connection with the program.

BRENDA: Sí, claro. Cada uno igual lo toma desde su punto de vida, o sea, podemos, nosotros sabemos que el programa de estudios pide una cierta cosa y después lo tomamos y lo extrapolamos a nuestra clase, como eso puede, en planificar una unidad y después el clase a clase, que también es otra cosa.

Commented [170]: Curriculum: Connection with the Program.

P20: ¿Piensas que es necesario integrar lo que dice el currículum?

BRENDA: O sea, es que hay que hacerlo, no sé si es tanto como una decisión personal como profesores, claramente uno tiene que tomar decisiones en la clase, pero uno debiese guiarse por lo que, al menos en colegios particulares subvencionados y en los públicos, claro, uno debería ver ciertos contenidos. Ahora que pasa en la realidad que la mayoría de los contenidos que el ministerio de educación propone, por lo general, no están en los colegios. Quiero decir, que un tercero básico si tiene que ver esto a lo mejor en primero y segundo no vio nada de eso, entonces un niño, aunque tenga que saberse al revés y al derecho verbo *to be*, no, no lo sabe. Entonces yo creo que esa es la mayor deficiencia que tiene el currículum, que a veces los niños tienen que saber ciertas cosas, pero en la realidad no pasa. Entonces, claro, el currículum tiene como esta idea de que tiene que verse ciertos contenidos, que a mi me parece super justo, que tampoco es tan detallado, o sea si uno revisa el currículum en realidad no te dice nada, no dice mucho;

Commented [171]: Curriculum: Criticism

entonces ahí uno tiene que empezar a picar, a profundizar y ver qué necesidades tienen los estudiantes y como uno podría quizás ligarlo al currículum, pero de partida me parece que es una buena herramienta que si se llevase bien acabo la idea que ellos proponen, como de guiar el aprendizaje, de proporcionar un nivel básico como para todos, claro, funcionaría, pero pasa que en la realidad eso no se sigue y los estudiantes tampoco saben lo que ellos deberían saber en tercero medio, entonces como que ahí ya hay una falencia, porque cada currículum hay que contextualizarlo, yo eso opino, que si bien el currículum propone ciertas como reglas o estándares que tienen que ser medidos y alcanzados, todo eso se tiene que llevar a un contexto, como “okay, tengo este currículum pero en mi colegio pasa esto, entonces cómo puedo adaptar esto que el ministerio me está pidiendo y luego yo como profesora tomar ciertas decisiones que pueden ayudar a alcanzar eso que se pide pero siempre y cuando viendo el contexto en donde estoy enseñando”.

Commented [172]: Curriculum: Criticism.

P21: Ahora vamos a entrar al tema de la práctica profesional. Sé que hay ramos que son talleres de reflexión y experiencia laboral ¿de qué se tratan esos ramos? ¿son como introducciones a la práctica o los preparan para ella?

BRENDA: Primero tenemos el tipe, el ramo que mencioné anteriormente, que es como el primero de la práctica pero que no se hace la práctica todavía, te preparan para la práctica, por eso se llama introducción a la practica educativa; y en este ramo estudiamos algunas cosas prácticas de la educación, como, no sé, sobre todo como creencias de los profesores, que cada profesor tiene una creencia en sí mismo que lo obliga, lo promueve a tomar ciertas decisiones en sala de clases, que cada decisión está tomada por ciertas creencias. Entonces aprendemos ese tipo de cosas, y luego al final del curso vamos a un colegio a observar, y ese es como nuestro primer acercamiento a un colegio; entonces cada uno busca un colegio, es un trabajo en grupo, y ahí uno observa y pone en práctica todo lo que se nos enseñó. Se nos enseña cómo hacer un *research*, como pequeñas cosas, como de análisis de mapas, de cómo está la clase, cómo están distribuidas ciertas cosas, qué rol toma el profesor, pequeños *tips* como para analizar, cómo hacer análisis; y tenemos que asistir como a tres o cuatro clases y en base a eso, también hacemos entrevistas, transcribirla, y cómo analizar todas esas cosas. Y eso nos sirve como para formarnos una visión crítica cuando nosotros entremos a la práctica, porque luego se supone que todas esas cosas nosotros la ponemos en práctica cuando entramos en la práctica. Entonces, por ejemplo, nuestra primera práctica es ver cultura escolar, y tal como se nos enseñó a reflexionar o a anotar esas cosas, luego la idea es ponerlo en práctica en nuestra experiencia

laboral; entonces, la primera práctica es como notar la cultura escolar, qué es la cultura escolar, que cultura escolar tiene cada colegio; y así cada semestre, cada práctica tiene como una unidad distinta. Y los talleres de reflexión acompañan cada práctica, entonces, por ejemplo, práctica I, taller de reflexión I; práctica II, taller de reflexión II.

Commented [173]: Teaching Experience: Role of the teacher, Personal Experience.

P22: ¿Entonces experiencia laboral básicamente es como un nombre para la práctica, pero no profesional?

BRENDA: No, para ir al colegio. Como experiencia.

P23: Ahora respecto a la practica profesional ¿tú estas haciendo la práctica profesional?

BRENDA: Sí.

P24: ¿Cuáles son los lugares en los que hacen la práctica? ¿Abarcan un abanico grande de opciones o es un poco limitado?

BRENDA: Sí. Hay varios colegios que están como conectados con la universidad, como por esta red jesuita que hay, entonces hay como varios convenios con la universidad. Y también cada profesora guía de la práctica se encarga de buscar los colegios, y ahí los contactos que cada profesor tenga juegan un rol importante. Y luego tienes una profesora de práctica, son varias, son como cuatro o cinco dependiendo de la cantidad de estudiantes que hayan, y ahí te designan a un colegio dependiendo de varios factores, por ejemplo, tu comuna es un factor clave, si te queda cerca o te queda lejos; y luego también la idea es que a lo largo de la carrera los estudiantes puedan conocer distintos contextos, por ejemplo, yo estuve en San Ignacio del Bosque el año pasado, que es un colegio particular con muchos ingresos, tienen muy buena calidad de enseñanza, es super caro pagarlo; y ahora estoy aquí en un colegio de Puente Alto, entonces he podido contrastar toda esa diferencia de cómo funciona la educación en distintos lugares del país.

Commented [174]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P25: Y ahí en la práctica ¿tienen la oportunidad de hacerla en básica y media?

BRENDA: Sí, yo el año pasado estuve en básica y ahora en media, y eso también lo controlan. La idea es que los estudiantes hayan ido uno a básica y uno al menos a media, que sea balanceado.

Commented [175]: Structure of the program: Diversity in Teaching Internships

P26: ¿Tienen que pasar por básica y media? ¿O pueden pasar solo por básica y solo por media?

BRENDA: No, tienen que.

P27: ¿Sabes qué criterios considera la universidad para designar las prácticas? Porque ya me dijiste que les asignan las prácticas.

BRENDA: Sí.

P28: ¿O tienen la posibilidad de ustedes escoger las prácticas?

BRENDA: No, no nos dan esa opción. Si hay como un caso muy particular quizás se pueda hacer, pero el lugar, por ejemplo, yo estoy con mi grupo, todo es del sector de aquí, La Florida, Puente Alto. Y el lugar, y claro, el criterio este de contexto socioeconómico del colegio, como que se pueden ver distintas realidades. Básica y Media lo dan más en el colegio, como que ahí se divide más o menos. Pero cercanía con la comuna y eso del contexto del capital cultural.

Commented [176]: Structure of the program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships, Diversity in Teaching Internships

P29: La pregunta que falta es sobre los programas del Ministerio, los *spelling bees* o *summer camps* ¿ustedes tienen esas instancias o actividades en la universidad? ¿cómo se enteran de ellas?

BRENDA: No entendí bien la pregunta. Porque esos programas del ministerio son para colegios, entonces ¿cómo tendríamos esas instancias o actividades en la universidad?

P30: Me refiero al cómo se enteran de esas instancias, porque claro, se realizan en colegios, pero cómo se enteran de ellas ¿los contacta algún profesor, algún pizarrón de anuncios o algo así?

BRENDA: No creo que haya como algún anuncio en el pizarrón o le hagan publicidad a ese tipo de cosas. Pero sí es más o menos bien comentado en el programa de inglés porque tenemos como una parte de una unidad de nuestros ramos en donde hablamos como de todas las

instituciones que hay y las ofertas que hay en el momento de aprender inglés como estudiante en secundarios, entonces en eso también se estudian los programas del Inglés Abre Puertas del MINEDUC. Entonces, claro, es como conversado, también critica un poco, se ve que aportes tiene al inglés. Ahora no es tan como publicitado para los estudiantes, si sabemos porque conocemos, por ejemplo, en mi experiencia conocí el programa como secundaria, entonces ahora he visto como por mi cuenta posibilidades de entrar ahora que estamos en el programa del pregrado, pero no como algo que la universidad propiamente tal promoció. Entonces como que se conoce de carrera como de un aspecto crítico, pero no como algo que la universidad promoció.

P31: ¿Hay algo más que quieras comentar?

BRENDA: No sé si te conté del programa de taller de reflexión. El taller de reflexión va acompañado de la práctica y es como un lugar para poner en análisis todo lo que sucede en la práctica, son bien cercanas las clases, como círculos y compartimos experiencias; también tenemos textos para leer, entonces la idea es que los textos que tengamos los podamos contrarrestar con las experiencias que nosotros hacemos. Una profesora lo guía, que por lo general muchas veces lo hacen las profes guías de las prácticas. Y compartimos experiencias, nos ayudamos si es que algo no resultó, si tenemos este problema, entonces se da el espacio para discutir sobre ello.

Commented [177]: Curriculum: Criticism  
Public Policy: Connection with the Ministry of Education.



## 7.5 Appendix E: Transcription of Interviews from University C

UNIVERSITY C: Coordinator 1 (CYNTHIA)

P1: Nuestra investigación es para saber más de la postura que tienen distintas universidades respecto a lo que es pedagogía en inglés. La entrevista está dividida en cinco temas principales que tienen que ver con práctica, con los ramos y con la perspectiva que tiene la carrera respecto al inglés. Para empezar, el primer tema tiene que ver con la adquisición de una segunda lengua en niños y adolescentes, y la primera pregunta es si acaso el programa considera la diferencia entre enseñanza básica y enseñanza media.

CYNTHIA: Sí, de hecho el título con el que salen los estudiantes es profesor de inglés para básica y media, y en la malla curricular hay ramos que son para básica y para media. Por ejemplo, los ramos de metodología y los ramos de psicología. Y la práctica también, porque tienen 6 prácticas. 3 son en básica (sic) y 3 son en media, pero se van intercalando.

Commented [178]: Methodology: Examples Structure Program: Differentiation of Primary and Secondary Education; Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships

P2: No es como lineal, que solo se tiene en básica y solo se tiene en media alto, sino que se van intercalando...

CYNTHIA: Exacto, tiene que ser básica, media, básica, media hasta que termines tu carrera. Entonces consideramos ambos sectores, básica y media.

Commented [179]: Structure of the Program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships

P3: ¿Será diferente hacerles clases a niños de básica y niños de media?

CYNTHIA: Absolutamente, absolutamente distinto. Por las etapas de desarrollo del ser humana, partamos de ahí. Las habilidades cognitivas y lingüísticas que tenemos en la infancia, en la adolescencia y en la adultez también son distintas, entonces necesitas hacer la diferencia.

Commented [180]: Theory: Adults/Adolescents vs Children

P4: Y aparte de eso, considerando lo que es básica, ¿se hace también una diferenciación en lo que es primero ciclo básico que es de primero a cuarto básico y segundo ciclo básico de quinto a octavo?

CYNTHIA: Me parece que el hilo no es tan fino entre el primer y segundo ciclo. Ahora, sí nosotros tenemos la diferencia en que séptimo y octavo para nosotros es media, entonces a

pesar de que ellos pertenecen... porque esto era en la nueva ley, que se postergó finalmente, pero la nueva ley considera de séptimo en adelante media.

Commented [181]: Structure of the program: Differentiation between Primary and Secondary

Commented [182]: Public Policy: Connection with the Ministry of Education

P4: Como la secundaria.

CYNTHIA: Exactamente, entonces son los 6 años de primaria y los 6 años de secundaria en el fondo. Y nosotros todavía lo consideramos de esta manera. Como te comentaba anteriormente, si tu práctica es en séptimo, es media para nosotros. Ahora, obviamente que hay diferencias entre quinto y sexto que primero y segundo. Sí me imagino que si miráramos los programas de estudio de los ramos de la malla podríamos ver diferencias más finas entre primer y segundo ciclo.

Commented [183]: Theory: Primary and Secondary Education

P5: Y esta distinción de niños de básica y de media, ¿cómo se marca esa distinción en la sala de clases, a los alumnos que están preparando?

CYNTHIA: Básicamente en la metodología, la forma en que tu enseñas, las actividades que tu eliges, el tiempo que tú destinas a las actividades. El currículum también obviamente te da alineamiento para que tu puedas ver qué contenidos tienes que tratar, como lo vas a tratar, actividades sugeridas. Claro, claro que es distinto, como por ejemplo, si vas a hacer un proyecto el tiempo que le vas a dedicar en básica es distinto al de media y así. También las formas de evaluación, qué medios vas a utilizar. Sí, hay que tomar varias decisiones profesionales, entonces hay que hacer una diferencia.

Commented [184]: Curriculum: connection with the program

Commented [185]: Theory: Adults/Adolescents vs Children

P6: Y ahora entrando al temas de los ramos como tal, ¿el programa tiene ramos que se enfocan en la enseñanza dirigida a personas de distintas edades?

CYNTHIA: ¿Cómo?

P7: Sobre los ramos en que se imparten estos contenidos, en donde les marcan las diferencias entre niños y adolescentes adultos y todo eso. ¿De qué se tratan esos ramos? Porque yo tengo anotado acá que tienen uno que se llama *TEFL Methodology, Young Learners* y otro que es *Psicología del Aprendizaje*. ¿De qué se tratan estos ramos?

CYNTHIA: Tendríamos que ver el programa porque no me los sé de memoria. Pero mira, una pincelada muy general, en Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje se estudian las distintas etapas que vive el ser humano y cómo se desarrolla y cómo aprenden los niños, y cómo va avanzando ese progreso en las etapas del desarrollo. Ahora, en metodología está la que es específica para primer ciclo básico y apunta a la estrategias diferenciadas de acuerdo a la edad. Lo que pasa es que yo estoy en la carrera, pero coordino el área de práctica, entonces no tengo acceso directo a los programas de estudio de los ramos, pero sí sé qué temas se tratan muy en general, y cómo a eso le podemos sacar provecho cuando ellos van a hacer la práctica a los colegios.

Commented [186]: Theory: Individual differences

Commented [187]: Methodology: Courses and contents

P8: ¿De casualidad tiene información respecto a de qué se trata el ramo de Lingüística Aplicada?

CYNTHIA: Entiendo que en Lingüística Aplicada también se ven temas del desarrollo de *second language acquisition* por lo tanto ahí también se trata el tema de cómo tú tienes que tratar contenidos para enseñarlos en distintos en distintos rangos etarios de los aprendices, en el fondo.

Commented [188]: Methodology: Class planification  
Theory: Individual Differences

P9: ¿Y el ramo *Language Foundations*?

CYNTHIA: Es lo mismo. Entiendo que es lo mismo. Son los ramos de Christina, la profe que tú habías entrevistado anteriormente, pero por lo menos en *Linguistics* está *second language acquisition* y en *Language Foundations*... creo que es más disciplinar, tiene que ver más con gramática, creo. Por favor contrasta la información. A ver, déjame ver una cosita. En *Language Foundations* tienen *lexical development*, tienen *phonology*, tienen *lexicogrammar*. Y *Applied Linguistics*, que es toda la línea de metodología, también tienen que tener *second language acquisition* y la línea de metodología que te mencionaba anteriormente, y además está *Curriculum and Planning* y *Assessment for Learning*. Pero sí, *Language Foundations* es más disciplinar, y *Linguistics* tiene más que ver con lo que te dije anteriormente de *second language acquisition*.

Commented [189]: Methodology: Courses and contents

P10: Ahora, para ver el tema relacionado con la carrera, que es por ejemplo como se ve el inglés en Chile, ¿qué rol cree usted que tiene el inglés en nuestra sociedad?

CYNTHIA: En Chile es un idioma que se usa para comunicarse principalmente en los negocios porque así lo dictaminó el Ministerio de Educación y es una política del país por lo tanto eso es lo que se busca, lo que se persigue. Que tiene que ver con tratados internacionales de libre comercio, usado como lingua franca más que nada en todo este mundo. Y es un ramo obligatorio porque también es una política pública nacional en los colegio por lo tanto necesaria. Ahora, la globalización nos ayuda bastante. Netflix, la música, que siempre ha sido de interés de jóvenes, de adolescentes, de niños. Entonces ahí entra un poco, creo yo, en un ámbito recreativo también. Es muy popular, porque entra en un ámbito recreativo y muchas personas optan por estudiar el idioma porque entró por ahí a sus vidas. Pero políticamente no es así, lo sabemos por la legislación que hay ahora con respecto al idioma.

Commented [190]: Public Policy: Role of English

P11: ¿Y cuál es el rol que usted cree que cumple este programa de esta universidad en la enseñanza del inglés en Chile?

CYNTHIA: Ah bueno, en el caso de acá, yo creo que tengo que referirme al perfil de egreso. El propósito de formar profesores de inglés es insertarlos en establecimientos educacionales de básica y de media, como te comentaba por el título, y obviamente el saber inglés, el enseñarlo y aprenderlo te da acceso a información. Y también que las personas accedan a esa información, independientemente de su estatus socioeconómico. Por lo tanto, es una herramienta de empoderamiento, de acceso, y de acceso a otras culturas, a conocimientos. Y si tienes acceso a cultura y conocimiento, obviamente te empoderas, por lo tanto ese es el rol de la carrera. Y obviamente empoderar a tus estudiantes también, porque tú vas a tener mucho más acceso con otro idioma, que es un idioma universal, a información de todo tipo.

Commented [191]: Public Policy: Role of English

P12: ¿En qué áreas se destacan en la formación de profesores?

CYNTHIA: En este programa en particular yo creo que en lo que se destaca primero es en que es uno de los poco programas de pedagogía en Chile que certifica el nivel de inglés de sus profesores, porque es un requisito de titulación que tengan que dar exámenes internacionales de metodología y de inglés para certificar su nivel en el idioma. Es una ventaja que tiene este programa. Lo otro, obviamente el hecho de tener básica y media, que tampoco lo tienen todos los programas de pedagogía en inglés en Chile. Lo otro también son las prácticas, porque son bastantes, son 6 prácticas que empiezan desde segundo año y acompañan a los estudiantes hasta el último año. Todas la prácticas van intercaladas, como te decía anteriormente, en básica y en

Commented [192]: Structure of the Program: Examples to support ideas presented

Commented [193]: Structure of the Program: Differentiation of Primary and Secondary Education

media. Entonces los estudiantes tienen creo que el 40% de la malla es solo práctica, por lo tanto también es una fortaleza y una buena oferta para quienes estudian acá. Yo creo que eso es lo que ofrece el programa, y las fortalezas son certificaciones internacionales, la práctica y la doble titulación, de básica y de media.

Commented [194]: Structure of the program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Professional Practices

P13: ¿Y qué les motiva en el programa para preparar a profesores?

CYNTHIA: La carrera surgió como una necesidad que vio la facultad de educación cuando abrió pedagogía en inglés, porque tenían al principio básica diferencial y después aparecieron carreras más nuevas. Esta carrera nació acá el 2014, entonces es bastante reciente. Tenemos recién una cohorte de egresados, y este año, ahora en un mes más, vamos a graduar a nuestra segunda cohorte de egresados. Entonces claro, nace de una necesidad de estudios hechos por la facultad de educación para ofrecer una carrera de pedagogía en inglés que tuviera sellos distintos a lo que ofrecían otras universidades.

P14: ¿Cree usted que hay una real demanda de profesores en Chile?

CYNTHIA: ¿De inglés? ¿O en general?

P15: De profesores de inglés.

CYNTHIA: Yo creo que sí. Se necesitan sobre todo por lo que hablábamos anteriormente que es la especialidad en básica, porque la metodologías son muy distintas a implementar por las etapas de desarrollo y de aprendizaje de los niños, entonces nosotras tenemos mucho que aprender de las educadoras de párvulo y de las profesoras de enseñanza básica, porque son especialistas en primera infancia y en todo lo que tiene que ver con infancia y cómo aprenden los niños, entonces se necesita esa parte para complementar con el idioma. Entonces claro, la mayoría de los profesores que estamos en el mercado de los profes de inglés somos profes de media. Entonces no solamente se necesitan los profesores, sino que además se necesita la especialización, pienso yo. Y sobre todo porque se necesitan especialistas en el idioma que sepan cómo enseñarlo. Saber el idioma no es suficiente, tú tienes que saber cómo vas a enseñar a las personas.

Commented [195]: Theory: Children SLA

P16: Cambiando a otro tema, quería que habláramos un poco sobre el currículum estatal, y la conexión de éste con el programa. ¿Cómo se plantea el diálogo entre el currículum de inglés que propone el Ministerio de Educación y el programa?

CYNTHIA: Bueno, en práctica lo vemos permanentemente, porque los y las estudiantes van a práctica en los colegios. Por lo tanto, tienen que aprender a mirar el currículum, conocerlo, y poder planificar actividades acorde, entonces estamos constantemente trabajando con el currículum. Lo mismo pasa con metodología, metodología está al servicio de la práctica, en el fondo. Los chiquillos y las chiquillas traen actividades del colegio, las revisan con las profesoras, y proponen para la práctica -para ellos poder intervenir en el colegio- qué actividades serían más apropiadas. Por lo tanto, estamos constantemente revisando el currículum para ver cómo pueden aportar en los contenidos que se están tratando en el colegio, para poder enseñar. Entonces, es en metodología, en práctica, y además ellos tienen un ramo que se llama *Curriculum and Planning*, por lo tanto ese ramo está absolutamente basado en las políticas públicas que tiene el ministerio de educación, y los estándares de formación inicial. Por otra parte, es uno de los compromisos del perfil de egreso que los estudiantes manejen el currículum para poder implementarlo en las realidades escolares donde ellos van a trabajar. Entonces, yo creo que es bastante fuerte, es un trabajo minucioso el que hacemos desde distintas áreas con el currículum nacional.

Commented [196]: Curriculum: Connection with the program

Commented [197]: Methodology: Examples

Commented [198]: Methodology: Courses and Contents

Commented [199]: Curriculum: Connection with the program

P17: Entonces, ¿el currículum de inglés efectivamente es un factor en la toma de decisiones relacionados a ramos de la carrera, o a la carrera en general?

CYNTHIA: Por supuesto, exactamente. Y estamos siempre actualizándonos, las leyes nuevas que están saliendo tenemos que actualizarlas a nuestros programas de estudio. Por eso todos los semestres tenemos que revisar actualizar los programas. Todas estas actualizaciones que hace el ministerio, como por ejemplo la ley de inclusión, nosotros las recogemos para poder tratarlas en los distintos ramos.

Commented [200]: Curriculum: Ministry of Education

P18: Y ¿qué opinión tiene usted sobre el currículum del Ministerio?

CYNTHIA: Yo creo que el currículum es una buena herramienta, creo que el espíritu del currículum, lo que está escrito, responde a lo que los profesores podríamos hacer en las salas de clases. Sin embargo, la implementación del currículum, que depende de decisiones

profesionales que haces tú como profesora, es lo que varía de colegio a colegio, de contexto a contexto. Pero creo que es bueno tener un lineamiento de ese estilo, y no creo que sea de mala calidad. Yo creo que es bueno y tiene propósitos claros, tiene objetivos, tiene una mirada sobre cómo debería ser la educación... Pero claro, al momento de implementarlo vienen otros factores en juego, entonces eso es lo que pasa según el contexto escolar; los aprendizajes de los estudiantes, el diagnóstico que tú hagas de los estudiantes. Entonces, no creo que sea fácil esa toma de decisiones teniendo esa “letra muerta”, versus a lo que tú te ves enfrentada en una realidad dependiendo de miles de factores contextuales, etnográficos... Pero sí, creo que es una buena herramienta. Es accesible, trata de ser universal posible, de tocar temas relevantes. Creo que el espíritu detrás del currículum es bastante bueno.

Commented [201]: Curriculum: Criticism

P19: ¿Ustedes realizan actividades en conjunto con el Ministerio?

CYNTHIA: Mira, como esta es una carrera nueva, hemos estado intentando implementar actividades con el Ministerio. Por ejemplo, ahora nuestros estudiantes postularon como *ushers* para los *Summer Camps*, estamos intentando hacer esos nexos. También, hicimos el intento, el primer semestre, de participar en el programa *English in English*, que son talleres dados por los practicantes en escuelas. No resultó porque los chiquillos estaban en su primera práctica intermedia y no se atrevieron, pero tenemos esa conversación con el Ministerio. También tenemos dos estudiantes que se adjudicaron la beca “Semestre en el Extranjero”, entonces claro, es una carrera nueva, pero sí estamos constantemente en diálogo con el Ministerio para participar de sus actividades, y la prueba de eso son por ejemplo los *Summer Camps*. Lo otro (*English in English*) no resultó porque no se atrevieron, pero estaba la intención, y lo vamos a intentar nuevamente este año que viene, también las becarias que se adjudicaron la beca, que se van a California ahora en Enero. Entonces si poh, hay un involucramiento con la política pública que propone el ministerio y con nuestros estudiantes porque es una carrera pedagógica, tenemos que estar comprometidos con lo que dice el Ministerio, independiente de si estamos de acuerdo con las personas que están a cargo o no, o que nos agraden o no. No porque tú no estés de acuerdo con personas o con política, no puedes desconocer algo y decir “ya, le vamos a cerrar las puertas”, no po, al revés, tú tienes que tener una posición respecto a estas políticas que se implementan, tienes que estar involucrado, porque si no no puedes opinar, tienes que informarte en el fondo y participar de ello.

Commented [202]: Curriculum: Connection with the program, Ministry of Education

Commented [203]: Public Policy: Connection with the Ministry of Education  
Curriculum: Connection with the program

P20: ¿Cuál es su opinión respecto a los programas ministeriales relacionados a la enseñanza de inglés? Como por ejemplo el PIAP, o la Estrategia Nacional de Inglés.

CYNTHIA: Yo creo que son buenas iniciativas también. Esto es lo que yo leo, es una opinión súper personal, pero pienso que la intención que hay detrás de estos programas es capacitar a los profesores, darles herramientas, abrir el inglés a la comunidad. En el fondo si tú capacitas a un profesor, el profesor tiene llegada con muchas personas, entonces creo que son positivas, toda iniciativa que busque capacitación, que busque empoderamiento a través del conocimiento, que busque educar a la población, creo que es positiva.

Commented [204]: Public Policy: PIAP/ENI

P21: Ya, ahora entrando en lo que son las prácticas, ¿qué criterios se tienen que cumplir en el proceso de selección de los establecimientos a los que los alumnos asisten para hacer sus prácticas?

CYNTHIA: El modelo de práctica establece que tenemos que enviar a nuestros estudiantes a todo tipo de establecimiento, porque refleja la realidad nacional chilena. Por lo tanto, si tú estudias en la Universidad C Pedagogía en Inglés, tienes que ir a establecimientos públicos, particulares subvencionados, y particulares pagados. Esos son los perfiles que tenemos, que es la realidad que hay en Chile. No es que los establecimientos tengan que cumplir un requisito, sino que también es una conversación que tenemos con ellos, si es que quieren participar en formar profesores, independientemente de la comuna en donde estén, nos interesa trabajar. Lo que sí, ojalá que sean básica y media, para que nuestros estudiantes vayan a los colegios de forma más masiva. Unos en básica, otros en media, después al semestre siguiente se pueden cambiar, o los que estaban en el colegio de acá se cambian para allá, entonces así vamos haciendo los enroques. Entonces, requisitos propiamente tal no, pero es la voluntad de querer tener alumnos en práctica, de querer involucrarse con nosotros, que nosotros vamos a hacer las visitas, que entremos a su sala de clases, que tengan básica y media, y que pertenezcan al menos a algunos de estos tres... tenemos colegios de administración delegada, que es súper antigua, es como colegios estatales, son unas joyitas únicas que tenemos. Colegios particulares pagados también, y particulares subvencionados que es la mayoría de los colegios chilenos. Ahora, hay colegios particulares subvencionados con distintas realidad socioeconómicas. Entonces, en un colegio particular subvencionado tenemos colegios muy vulnerables particular subvencionados, y colegios muy acomodados, que son particulares subvencionados. Entonces,

Commented [205]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

Commented [206]: Structure of the Program: Differentiation of Primary and Secondary Education

Commented [207]: Structure of the program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships



dentro de la trayectoria de práctica, ellos tienen que ir a todas las realidades. También porque es una riqueza del aprendizaje.

Commented [208]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P22: Por supuesto, los hace más capaces de lidiar con distintas situaciones.

CYNTHIA: Claro, y son desafíos que tú vas a enfrentar como profe también, cuando ya estés ejerciendo como profesional.

P23: Claro. Entonces, los colegios como tal, siguiendo esos estándares que me acaba de mencionar, ¿Cómo se seleccionan? ¿Tienen alguna lista, algún sistema donde ustedes eligen los colegios?

CYNTHIA: Mira, normalmente nosotros llegamos a los colegios por contacto, es siempre un contacto, porque dentro de nuestra carrera, todos hemos sido profesores de colegio o seguimos siendo profesores de colegio, entonces tú entras a los establecimientos por contactos que tienes, profesionales. En el fondo es eso, tener un contacto profesional. Conocer a alguien que trabaje ahí al que le interese tomar práctica, y también a través de los convenios que hace la facultad de educación. La facultad de educación tiene convenios con fundaciones, con municipalidades, y ahí también nosotros entramos en las prácticas. Eso es lo formal, digamos. Lo formal es a través de convenios que tiene la facultad de educación con fundaciones, con colegios mismos, por cercanía también. Y lo informal, pero que en el fondo también es formal, es a través de contactos profesionales que tenemos nosotros con colegios. Mira, algo súper curioso que nos pasó, nosotros entramos a una fundación y tenía un colegio acá en el metro Unión Latinoamericana, y la profesora, que era profesora guía de nuestros estudiantes en práctica, se cambió de colegio, y después me contactó a mí, como coordinadora de práctica, y ella nos llevó al colegio nuevo en donde ella está. Entonces son contactos con profesionales, y ahora tenemos una relación estupenda con ese colegio, nos encanta, y es un colegio nuevo, que probamos recién este año, estupendo. Ahora, lo otro interesante también, es que tratamos de estar en todas las realidades porque ese mismo colegio que yo te estoy comentando es un colegio técnico. Entonces estamos en colegios técnicos, estamos en colegios industriales, y en colegios científico-humanistas.

Commented [209]: Structure of the Program: Teaching Internships

Commented [210]: Structure of the Program: Examples to support ideas presented

Commented [211]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P24: De casualidad, ¿también han considerado los colegios de la línea Montessori?

CYNTHIA: No tenemos la suerte de tener ningún colegio Montessori ni Waldorf porque no tenemos los contactos profesionales, como te decía. Si tuviéramos... pero, **sí hay un colegio que es súper hippie pero no es abiertamente ni Montessori ni Waldorf, entonces te estaría mintiendo la verdad. Pero si nosotros tuviéramos la oportunidad de contactarlo, sí lo haríamos de forma intencionada, para que al menos algunos estudiantes pasen por ese modelo también. Pero no es fácil entrar a esos contextos, porque son también comunidades más pequeñas.**

Commented [212]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P25: Sí, y las metodologías que se utilizan en las aulas Waldorf y Montessori son diferentes.

CYNTHIA: **Y hay que estudiar para eso, entonces dentro de nuestro currículum desafortunadamente no tenemos metodologías Waldorf ni Montessori, o de pedagogías de emergencia. Creo que en algún momento vamos a tener que pensarlo si se hace necesario, o de la educación de las emociones. Creo que eso es lo que viene, no sé, un pensamiento súper a propósito de lo que estamos hablando, pero deberíamos las universidades pensar en nuestro currículum e incluir estas escuelas pedagógicas. Sería una riqueza tremenda, y herramienta para uno también.**

Commented [213]: Curriculum: Criticism

P26: Sí, porque básicamente todo lo que es Waldorf y Montessori son corrientes pedagógicas distintas de las tradicionales.

CYNTHIA: Exacto. **Yo creo que debería ser incluido en el currículum. Bueno, eso es harina de otro costal... pero claro, no tenemos justamente porque no hemos conocido personas, no tenemos contactos profesionales que estén cercanos a esas áreas, y las veces que lo hemos intentado no ha resultado por horario, por cosas muy administrativas, que ha sido como en dos ocasiones. Pero por lo menos sí tenemos la suerte de tener Técnicos y también Industriales.**

Commented [214]: Curriculum: Criticism

Commented [215]: Structure of the program: Diversity in Teaching Internships

P27: ¿Cómo se asignan las prácticas a los estudiantes? ¿Ustedes les asignan las prácticas a los alumnos, o ellos tienen libertad de elección?

CYNTHIA: No, nosotros... ese es un compromiso de la universidad, de la facultad de educación, y de la carrera. **Es nuestra responsabilidad profesional asegurar que tú como estudiante tengas un centro de práctica que esté vinculado con la universidad. No es como "Ya, arréglatelas tú." No, esa es nuestra responsabilidad, y nosotros la asumimos como una responsabilidad profesional. Por lo tanto, con todos los colegios con los que nosotros tenemos**

convenios o contactos, o con los que tenemos tratos, o con los que ya hemos tenido una relación larga de práctica, nos comunicamos directamente y asignamos a los estudiantes en el centro de práctica. Lo que se intenta hacer, es que en tu primera práctica de la vida, tú vayas cerca de tu casa, o al menos a una comuna cercana a tu casa. Pero como el modelo de práctica establece que tú tienes que ir a distintas comunas, no, no a distintas, a distintos tipos de colegios, y los distintos tipos de colegios están en distintas comunas, no siempre están cerca de tu casa. Se trata de que la primera práctica sea así, porque es la primera práctica de tu vida, primera vez que te estás insertando en el mundo laboral, por lo tanto tratamos de hacerlo lo más amigable posible para tí. Una vez que tú ya pasaste por esa experiencia y ya sabes a lo que vas, entonces te puede tocar práctica en cualquier comuna de Santiago, pero al menos tenemos ese filtro con esa primera práctica. Las otras no, porque piensa tú que nosotros vivimos en el país más segregado del mundo, no sé si el más o uno de los más segregados, entonces si te va a tocar en un colegio privado, probablemente te va a tocar en una comuna que sea acomodada, independientemente de donde tú vivas vas a tener que ir ahí porque no tenemos otro colegio que sea de esas características, y tú tienes que conocer qué pasa en esos colegios con esas características. Entonces, en el fondo el filtro es con la primera práctica, y las otras es donde te toque por el modelo de práctica; si estuviste en un privado, ahora te toca en uno público, o particular subvencionado, es más vulnerable o menos vulnerable. Todas esas coordinaciones las tengo que ir haciendo yo, pero esa es la selección.

Commented [216]: Structure of the Program: Teaching Internships

P28: Y el espectro de colegios seleccionados, ¿más o menos qué comprende? Me quedó claro que tratan de pasar por todo tipo de colegio en cuanto a administración del colegio, pero ubicación...

Commented [217]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

CYNTHIA: Mira, la mayoría de nuestros colegios obviamente que son accesibles a través del transporte público. Yo te diría que, no tengo la cifra exacta, pero súper al ojo, un 70% a 80% están cerca de un metro. Y si no están cerca de un metro, tienen mucha locomoción para poder llegar a él. Y tenemos en todas las comunas, o en muchas comunas de Santiago. Por ejemplo, en la práctica profesional, tenemos en Pudahuel, La Pintana, hasta el semestre pasado tuvimos en Las Condes, tenemos colegios en La Reina, en La Legua, en Lampa también, Santiago Centro, La Florida, Puente Alto... Entonces estamos en muchas partes, en el fondo. Tenemos en Vitacura también, Cerro Navia... Entonces ellos van de La Legua a Vitacura, de Vitacura a Lampa, de Lampa a otro lugar... y así, seis veces en su práctica.

Commented [218]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P28: ¿No sé si le gustaría agregar algo más?

CYNTHIA: No, creo que lo dije todo.

**UNIVERSIDAD C:** Coordinator 2 (CHRISTINA)

P1: La entrevista se divide en varios temas que son relacionados a la carrera, los ramos, la práctica y lo que es el curriculum estatal. Respecto al primer tema que es la adquisición de segunda lengua en niños y adolescentes, queríamos saber, ¿el programa considera la diferencia entre la enseñanza básica y la enseñanza media?

CHRISTINA: Sí, la considera. De hecho el título es en enseñanza básica y en enseñanza media. Y uno de los ramos de nuestra malla es abocado sólo a enseñanza básica y a un ramo que se llama *Young Learners*, que es de la línea de la metodología.

Commented [219]: Theory: Primary and Secondary Education

P2: ¿Siguen alguna corriente pedagógica o alguna postura respecto a la enseñanza del inglés? ¿O tratan de hacerlo más neutral?

CHRISTINA: Nuestro programa es un programa que se alinea muy de cerca pero es bastante especial. Tiene una metodología integrada donde, por ejemplo, el curso de inglés que van desde el 1 al 8 se aprende sobre la lengua, a enseñar la lengua, y se aprende el idioma. Entonces integramos un poco las cuatro habilidades del lenguaje y también integramos desde un comienzo, desde el Inglés 1, a integrar como enseñar la lengua. Nosotros tenemos en la progresión una línea dentro del perfil de egreso, tenemos las competencias de metodología y la competencia de metodología está presente también en todos los programas del 1 al 8 y hay una progresión. Entonces ahí podemos ver que a nivel curricular los cursos de inglés también se hacen cargo de la enseñanza de la lengua. En ese sentido es integrado, no sólo al integrar las cuatro habilidades del lenguaje, pero también en la metodología de la enseñanza. Y también otra cosa que puedo contar es que es *Topic Based*, entonces cada unidad de los cursos de inglés tienen entre 3 y 4 unidades. Tienen un tema y cada profesor va trabajando con ese tema y se trabajan textos, audios, *speaking activities* relacionadas al tema. Por ejemplo, en inglés tienen *sustainability, citizenship*. En inglés tienen *arts and humanities, and so many others*, no me acuerdo de los otros. Pero cada curso tiene un tema y todo contenido de la clase gira en torno a ese tema.

Commented [220]: Methodology: Courses and Contents

Commented [221]: Methodology: Class planification

Commented [222]: Methodology: Courses and contents

Commented [223]: Methodology: Examples

P3: ¿Será diferente hacer clases a niños de básica que a niños de media? ¿En qué sentido?

CHRISTINA: O sea sí, por supuesto que es diferente. Requiere de otras habilidades, requiere hasta incluso de tipo de vocación. Requiere metodologías más interactivas, más dinámicas. Un conocimiento también de la lengua más especial. Por ejemplo en básica necesitamos el conocimiento de *phonics*. Y en niños de media se requieren de otros desafíos, que tienen que ver con desarrollo personal y también educación emocional cuando ya están como adolescentes, pero por supuesto que es distinto. Requiere otras habilidades y otros conocimientos, o tal vez también cómo aplicar este conocimiento e ir adaptándolo a mi sala y a mi alumno.

Commented [224]: Theory: Adults/Adolescents vs Children

Commented [225]: Theory: Examples

Commented [226]: Theory: Individual Differences

P4: Entonces en la clase también se hace claramente la distinción entre niños y adolescentes. O sea a como se les enseña a los alumnos en el proceso de formación de profesores, ¿se les remarca la diferencia?

CHRISTINA: Mira, yo creo que es una disyuntiva que a veces ocurre porque nosotros cuando hacemos clases acá, nosotros le hacemos clases a adultos. Nosotros consideramos a nuestros alumnos como adultos. Entonces nosotros tratamos de modelar dentro de lo que el contexto de adulto permite. Pero hay cursos como toda la línea de metodología y toda la línea de práctica profesional que se hacen cargo en la sala de hacer la diferencia entre esto es para la educación media y esto es para la educación básica. Y de todas formas a veces tienden a tener confusiones. El alumno comienza cuando se modela una metodología que es para niños, deben tener la mismas expectativas de sus clases acá en la universidad y no es lo mismo. Pero claro, esa son las líneas formativas que se hacen más cargo de hacer esa diferencia en clases porque aplica a su tema, metodología y práctica. Y aparte práctica profesional, nosotros tenemos desde el tercer año, desde cuarto, desde tercer a cuarto semestre del segundo año empiezan ya con práctica, son tres años de práctica.

Commented [227]: Theory: Adults vs Children

Commented [228]: Structure of the Program: Courses Examples

Commented [229]: Structure of the program: Teaching Internships

P5: ¿Se hace también una distinción entre primero y segundo ciclo básico?

CHRISTINA: Pucha, ahí yo no coordino a esa línea de metodología y práctica. Yo creo que ellas serían como las coordinadoras C o Cynthia para contestar esas preguntas.

P6: Ahora entrenado en el tema de los ramos como tal, el programa tiene entonces ramos que se enfocan en la enseñanza dirigida a los diferentes grupos. Por ejemplo en niños y adolescentes. Usted mencionaba el ramo de *Young Learners* y también revisando la malla vimos que tenían un ramo que se llama Psicología del Aprendizaje, ¿de qué se trata ese ramo?

CHRISTINA: Psicología del Aprendizaje no lo coordino yo y nunca lo he hecho, pero sé que Psicología del Aprendizaje y hay otro que también es de psicología. Son una seguida de dos ramos, pero se ven teorías del aprendizaje, teorías de aprendizaje de la lengua, pero todo el aspecto psicológico del aprendizaje. O sea yo más detalles no sé porque no lo enseñé yo ese curso, pero sí sé que es parte integral del conocimiento de las teorías de enseñanza de la lengua.

Commented [230]: Methodology: Courses and contents

P7: ¿Tiene conocimiento de más o menos de qué se trata o qué temas cubre el ramo de Lingüística General?

CHRISTINA: *That's what I teach!* Ese sí. En Lingüística General está dividido en tres. Partimos con lingüística general y después analizamos los cuatro niveles de morfología, sintaxis, fonético y fonología. Pero en términos de estructura, de sonido y de significado, entonces tenemos sintaxis y morfología, sonido y fonología y significado, vemos *semantic and pragmatics*. Y luego cerramos con una unidad que trata de hacer la bajada a la sala de clases de todo este conocimiento, que a veces es un poco duro y difícil de digerir. Pero tratamos sí, yo que soy la que enseña este curso, de bajar esto a la sala de clase y cómo este conocimiento alimenta las decisiones informadas dentro de la sala de clases. O sea las decisiones respecto de qué puntos lingüísticos voy a enseñar y por qué y de qué edad es pertinente. Todas esas decisiones deben ser informadas por un conocimiento, por conocimiento informado. O sea por investigación, porque leyeron. Eso es lo que tratamos de promover un poco en ese curso. Leemos algunos artículos también de adquisición de la segunda lengua.

Commented [231]: Methodology: Courses and contents

P8: ¿Sabe sobre el ramo de Language Foundations?

CHRISTINA: *Me! Again me.* *Language Foundations* tiene *lexical development* del principio, entonces toda la línea de language foundations es el conocimiento que se hace cargo de aprender sobre la lengua misma como un sujeto de estudio. Entonces empieza por *lexical development*, que tiene que ver con la enseñanza y aprendizaje de (inaudible) aulario. Después viene *phonology*, que es lo que estamos haciendo este semestre. *Phonology* es uno solamente,

este es super (inaudible) lo hago yo también y hay hartito que ver. Entonces partimos con fonética articuladora y también vemos un poco de *phonotactic constraints, phonological constraints in English* y tratamos de bajar la última unidad a la sala de clases también. Siempre la unidad va bajando un poco a la sala de clases. Después vienen *Lexicogrammar I*, y *General Linguistics* también está por ahí también, y *Lexicogrammar I and II* y ahí estudiamos el cruce entre gramática y vocabulario y cómo es que queda un poco en tierra de nadie y como es muy importante la diferencia entre la forma y el significado, etcétera. Y como el significado puede tomar distintas formas y también hay conocimiento como bien teórico. Para asegurar que los alumnos logren ver lo importante que es priorizar la necesidad de comunicar significado antes que la estructura misma. Entonces la estructura es un banco de opciones que tu puedes elegir para comunicar su significado. Pero la estructura yo diría que no te limita a que significado vas a transmitir. Entonces en la sala de clases si partimos y queremos enseñar el presente simple para hablar de hoy, es distinto que darle vuelta y decir si hay necesidades para hablar el presente simple se puede usar para hablar de hoy para hablar de ayer y para hablar de mañana, o sea no está limitado para hablar solo del presente. Entonces la estructura no se limita al comunicar significado sólo en el presente por ejemplo.

Commented [232]: Methodology: Courses and contents

Commented [233]: Methodology: Examples

P9: Ya cerrando el tema de los ramos, y hablando sobre el tema del inglés en Chile, ¿qué rol cree que tiene el inglés en nuestra sociedad?

CHRISTINA: Oh, qué pregunta más profunda. Yo creo que tiene un rol importante, yo creo que ha crecido hartito la demanda, la necesidad de aprender inglés. Yo creo que de los 90 empezó a expandirse este como afán de que el inglés te abre puertas, como dice el ministerio. Pero ya no solo, yo creo que de esta parte hasta como el 2000 era como, te sirve para tener una remuneración en el trabajo, te sirve como para ganar más plata. Pero ya ahora casi 2020, no está abriendo puertas solo a nivel laboral, está abriendo puertas a nivel de estudio en el exterior. Entonces cada vez hay más gente que quiere aprender inglés, no por el trabajo mismo en sí solamente, sino que porque quieren seguir sus estudios afuera en su disciplina o en su rubro. Yo creo que eso es bastante positivo. Ahora en los colegios se está viendo mucho más también. Tenemos inglés desde kinder, desde muy chiquitos. Hay algunos jardines que lo están poniendo mucho más en práctica y en los (inaudible). Pero si o sea, tiene un rol importante, a nivel de sociedad como de movilización social, en términos de educación y laboral. Ahora, sociedad como que si no hacen mejores personas no sé. *I don't know.*

Commented [234]: Public Policy: Role of English

P10: ¿Por qué cree que es importante la enseñanza del inglés en Chile?

CHRISTINA: Yo creo que es importante enseñarla para quien la quiera aprender, que es como lo más fácil. Pero también es importante para esos colegios donde los alumnos están como obligados a cumplir con los ramos que están en el curso nada más. Pero es una forma de comunicar otra *persona* que puedas tener. Osea, *it's a way to pursue any other persona that you may have*. Hay muchos alumnos que se sienten más cómodos hablando en inglés, que desarrollan toda una vida social en línea mediante este idioma. Y muchos alumnos hoy en día ya, inevitablemente, saben mucho inglés. Entonces yo creo que ya hay una base súper importante que es que se la da, los videojuegos, los *youtubers*, todo lo que se juega en línea y todas las redes sociales. Osea, están tan bombardeados de tanto *input* que cuando llegan a la sala ya es inevitable, ya lo conocen. Pero yo creo que es importante ir puliendo ese conocimiento e ir desarrollando esas habilidades y demostrar que es una herramienta para llegar a otra cosas también, no solo para ser *youtuber*.

Commented [235]: Public Policy: Role of English

P11: ¿Cree usted que hay una real demanda de profesores de inglés en Chile?

CHRISTINA: Sí, osea hay una demanda importante. Por ahí hay un cambio en las leyes que pueda que reduzca la demanda si se reducen las horas lectivas en los colegios. Puede que esa demanda se reduzca. Hasta ahora, el 2019, hay una demanda alta. Pero yo creo que el mercado cada vez se pone más *picky*. Creo que en los 90 hasta como el 95 o *early 2000*, había un filtro más grueso para los profesores de inglés y hoy en día ya el 2020 casi, la demanda es alta pero los requisitos son altos también. Y el mercado para ser a la vez también hay hartos profesores de inglés. La necesidad de como *take it to the next level*, es mucho más grande. Entonces es más competitivo. Hay una necesidad, hay una demanda que hasta ahora es real pero se ha vuelto un campo mucho más competitivo de lo que era antes. Osea ahora ya se están pidiendo profesores con certificaciones, como un requisito de entrada para cualquier establecimiento educacional, que estén certificados en la lengua, que estén certificados en metodología que es lo que nuestro programa hace. Nuestro estudiantes salen y se titulan ya con certificado de proficiencia C1. También el TKT, que es un examen de metodología, entonces claro nosotros tratamos de formar alumnos que salgan con todas las herramientas con su buenas cartas para competir en este mercado laboral que está siendo cada vez más exigente.

Commented [236]: Public Policy: Role of English



P12: Respecto al currículum estatal, ¿como se plantea el diálogo entre el currículum del inglés propuesto por el ministerio y el programa?

CHRISTINA: El currículo de inglés y ese contenido lo ve la línea de metodología. La X es como la experta en lo que es el currículum nacional, yo sí bajo eso a la enseñanza en la clase y conectó un poco con esta, pero no es mi área de expertise, así que esa pregunta se la pueden hacer a ella.

P13: ¿Pero qué opinión tiene del currículum estatal?

CHRISTINA: Yo, no sé, yo creo que las opiniones del currículum siempre van a ser super variadas. Pero hay muchos aspectos sobre la personalidad que uno tiene como profesor y como en general de cómo toma ese currículum. *It's never going to be the best, it's never going to be the way you prefer it to be. But I believe in making the best of it.* Siempre hay como detallitos que uno cambiaría, cosas que uno no está de acuerdo pero yo creo como en hacer lo mejor que uno pueda con lo que tiene. Cuando tenemos los cursos de *Language Foundations* yo le digo a los alumnos que se van a encontrar con libros que no les van a parecer, que van a tener actividades que no son las mejores. Pero la idea del programa es formar ese criterio informado docente académico que pueda tomar esas decisiones y que no tome el currículum así como sin más ni más. Que solo lo adopte en vez de adaptarlo. Entonces el formar ese criterio es importante para filtrar los currículos y los textbooks que ellos reciban y para tomar decisiones. Pero respecto al currículum estatal yo no soy muy crítica tampoco. Yo creo que, *is never gonna be the way I would do it, but is what we have.*

Commented [237]: Curriculum: Criticism

P14: ¿En el programa realizan actividades en conjunto con el ministerio?

CHRISTINA: Sí, bueno de hecho C1 trabajo con el ministerio. Y ahora hay una actividad que me parece que está relacionada con el ministerio que se llaman *English Summer Camps*, y puede que haya habido otras actividades que coordinó ella con el ministerio.

Commented [238]: Public Policy: Connection with the Ministry of Education

P15: ¿Cuál es su opinión respecto a los programas ministeriales de la enseñanza del inglés como por ejemplo el Programa Inglés Abre Puertas? ¿O la Estrategia Nacional de inglés que contempla una evolución en el uso del idioma del 2014 al 2030?

CHRISTINA: Bueno, el Programa Inglés Abre Puertas empezó cuando yo estaba estudiando en la USACH el 2006. Fue la primera vez que escuché como alumna del programa. *It truly does open doors, is so close*. Por el lado del alumno yo creo que es muy bueno, osea hay varias oportunidades de becas, acá nosotros tenemos dos alumnas que salieron becadas por el ministerio. En ese sentido yo creo que es un buen programa, da buenos beneficios. Y el otro es como *no comments*.

Commented [239]: Public Policy: PIAP/ENI

P15: ¿Por qué *no comments*?

CHRISTINA: Porque ha sido bien bullado. Yo la verdad es que a veces leo hartito. Leí un par de cartas y nosotros acá pensamos de unimos a la carta de gobierno pero no sé. Yo me acuerdo que lo que mencionaba era y lo que conversábamos con las colegas... deja ver si me recuerdo bien, porque había otra carta. Sobre la proyección de aquí al 2030 pero estaba muy sesgado me parece, ¿cuál es el contexto?

Commented [240]: Public Policy: Criticism

P15: Lo que contempla la Estrategia Nacional de Inglés, es implementarlo desde primero básico casi a nivel obligatorio o que en lo posible se implemente de primero básico, implementar el inglés en aspectos cotidianos de la vida, como por ejemplo que estén subtituladas las noticias o los programas de televisión y que también se implemente en la familia o *household*. El tema del uso del inglés, que esté más presente en la vida cotidiana del chileno.

CHRISTINA: Mira, honestamente yo no he leído tanto para dar una opinión informada. Yo leí un par de cartas que estuvieron muy bulladas sobre todo la de la USACH porque venía de los que habían sido profesores míos. Y no he leído la estrategia nacional entera. Así que tendría que leer más para dar una opinión responsable porque *I'm not going to talk about it for the sake of it*. De verdad debería estar más informada pero no siempre leo tantas cosas. La que si tiene información de eso es C1 que es la coordinadora de metodología. Ella es la que se maneja con toda la bases curriculares y trabaja con el ministerio. Ella está super *up to date* con todas las polémicas y leyes de la enseñanza de la lengua.

P16: Ya para poder entrar al último tema que es de la práctica profesional, queremos saber ¿qué criterios se deben cumplir en lo que es el proceso de selección de los establecimientos a los que los alumnos van a realizar sus prácticas profesionales?

CHRISTINA: Lo que yo entiendo como parte de equipo directivo de cómo trabaja práctica pero más detalle le puede dar Cynthia. Los alumnos tienen práctica desde el tercer semestre y empiezan con observación. Tienen dos prácticas profesionales en el cuarto año y, lo que si se y que unas de las cosas que nos caracteriza como programa, es que tenemos mucha práctica profesional desde muy temprano. En una carrera que dura nueve semestres, tener práctica profesional desde el tercer semestre es harto. Yo vengo de un programa del 2005, un programa que duraba 5 años, donde había práctica profesional en el último año, y nada más. Había presentación un semestre y el último hice clases y súper *old school*. Entonces nosotros tenemos un programa que tiene mucha práctica profesional. Y en cuanto a los criterios de los establecimientos todos los alumnos pasan y rotan. La práctica se encarga de rotar de que todos los alumnos vayan a distintos tipos de establecimientos en cuanto a metodologías de enseñanza a nivel socioeconómico y ubicación geográfica. A qué me refiero, un alumno puede ir al X que es uno de nuestros colegios, o también puede ir a una escolita cerca de por acá que se llama Y, la Y que queda muy cerca de aquí del centro. Entonces si hay una prioridad de la coordinación del programa dar a los alumnos una variedad de experiencias en práctica profesional. Es super super variado y los alumnos a veces no lo pasan bien, a veces no quieren ir a para un colegio porque lo encuentran muy cuico o porque no tienen nada. *And we just power through it* y cumplen igual y van a todo tipo de establecimientos. Y al final cuando ya terminan el peor proceso de práctica ahí dicen “Oh sí, como que ahora le veo el valor de ir a Larapinta y al colegio ahí en Lampa y después al Y, al X” y hay otro también que no me acuerdo como se llama, el Z. Hay de todo en el espectro de práctica.

Commented [241]: Program Structure: Teaching Internships

Commented [242]: Teaching Experience: Personal Experience

Commented [243]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

Commented [244]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P17: ¿Cómo se asignan las prácticas? ¿Los alumnos tienen la posibilidad de escogerlas?

CHRISTINA: No, se asignan. Es super antiguo que uno se busque la práctica. Cuando yo hice en el 2000 me la asignaron no más. Ahora quien la práctica también se asignan precisamente por lo que te comentaba ahora, porque se asegura que el alumno vaya a una variedad de lugares de establecimientos educativos con distintas metodologías y distintos niveles de riesgo social. Si fuera como elegido, el alumno siempre iría al mismo lugar. Pero es asignado, entonces la profesora maneja una base de dato del establecimiento y ahí lo organiza. Es un trabajo técnico también.

Commented [245]: Structure of the Program: Diversity in Teaching Internships

P18: ¿Y tienen la posibilidad de hacer la práctica en básica y en media?

CHRISTINA: Sí, ese es el otro punto también. Variedad de lugares, de metodologías, de estratos económicos y de nivel de escolaridad. Entonces también les toca media, les toca básica entonces la coordinadora se asegura de que hayan hecho en un semestre en básica el otro en media después en básica después en media en otro colegio. Entonces van cruzando todas estas variables, lo que igual es complejo. Pero todos los alumnos pasan haciendo cursos en primero básico, en segundo básico, y después llegan por lo menos a cuarto tercero medio. Tienen como todo el espectro.

Commented [246]: Structure of the program: Diversity in Teaching Internships

Commented [247]: Structure of the Program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships

P19: ¿Y la universidad tiene algún vínculo con los establecimiento? Aparte de esta base de datos.

CHRISTINA: ¿Como qué tipo de vínculos?

P19: Por ejemplo, que estén permanentemente comunicados como para mandar más practicantes a este colegio...

CHRISTINA: Como convenio, hay colegios que tienen convenio así se le llama. A lo mejor este es el vínculo al que tú te refieres, como convenio de práctica. La Facultad de Educación como parte de la Universidad C tiene un listado de convenios con el que trabaja con las otras carreras de pedagogía también y a su vez inglés tiene a su vez un listado de colegios. Entonces, así podemos tener colegio donde se topen alumnos de nuestra facultad de distintas carreras, tal vez de pedagogía básica o de diferencial y también con alumnos de nuestro programa de inglés, pero sí hay un listado de convenios.

P19: ¿Le gustaría agregar algo más?

CHRISTINA: No por ahora, solo que me avisen como les va y me cuenten. Y si necesitan mas ayuda me avisan, me pillaron pensando en otra cosa así que no estaba tan concentrada, pero me avisan si les puedo ayudar en otra cosa.

**UNIVERSITY C: Student (CARMEN)**

P1: Bueno, nuestra investigación se trata sobre la postura que se tiene frente a la formación de profesores de diferentes universidades. El primer set de preguntas está enfocado en la enseñanza en general y la visión de esta. Primero queríamos saber si, a tu criterio, hay alguna diferencia entre la enseñanza de idioma en básica y media.

CARMEN: Eh, sí. La principal diferencia es la motivación que se les da a los estudiantes. En básica uno tiene que ser prácticamente como un animador o un payasito dentro de la sala de clases, básicamente es porque a los estudiantes de básica les entra todo por la vista y la motivación que ellos tienen es extrínseca, es decir, todo es de afuera. En cambio en media, es todo lo contrario o sea si los estudiantes no están motivados intrínsecamente es muy difícil motivarlos desde afuera. Bueno y ahí uno entra con la creatividad de profesor y por eso es importante crear un *environment* seguro dentro de la sala de clase. ¿Puedo hablar con conceptos en inglés?

Commented [248]: Theory: Adults/Adolescents vs Children, and Individual Differences

P1: Sí, obvio.

CARMEN: Se crea entonces como un ambiente seguro dentro de la sala de clases donde los estudiantes se sientan cómodos y claro, por lo mismo se usan estrategias de motivación. Mmm, no se por ejemplo los videos o las imágenes y tratar de motivarlos de otra manera porque si no están motivados desde adentro cuesta mucho. Esa es la principal diferencia entre básica y media.

Commented [249]: Theory: Individual Differences

P2: Y dentro de la misma enseñanza básica, ¿crees que es diferente hacerle clases a un niño de 1ero básico versus uno de 6to básico?

CARMEN: Sí. Yo le he hecho clases a niños de pre-kinder, en pre-kinder es todo canciones, es como todo súper alegre, es como mucha rutina... feliz, por decirlo así. En cambio en quinto básico ellos tienen otro tipo de desarrollo cognitivo, empiezan a entender otras cosas como estructuras gramaticales o significados abstractos por ejemplo. Entonces ahí puedes entrar de

diferente forma, por ejemplo en gramática o en otros aspectos. En cambio, en pre-kinder o primero básico tiene que ser todo lo más simple posible, todo muy animado, todo muy colorido y en quinto básico puedes hacer otro tipo de cosas.

Commented [250]: Theory: Children SLA

P3: Ya. Ahora con relación a los ramos del programa, ¿tienen ramos teóricos en la malla?

CARMEN: Sí, tenemos uno que se llama *Heterogeneous classes* donde vemos como la diversidad dentro de la sala de clases y cómo se le enseña a estudiantes más grandes. Y hay otro que se llama *Young Learners* y ahí vemos cómo enseñar desde primero básico (o pre-kinder) a sexto básico.

Commented [251]: Theory: Adults/Adolescents vs Children

P4: Que interesante. ¿Y qué ven en esas clases? ¿Me podrías dar un ejemplo?

CARMEN: Mmm, recuerdo que en *Young Learners* tuvimos una unidad que era de *storytelling* y ahí nos enseñaron cómo, por ejemplo, enseñar a través de historias y teníamos talleres donde tuvimos que llevar materiales, o disfraces y también tuvimos que buscar estrategias para poder meterles lo más posible el idioma de una manera motivadora. *Heterogeneous classes* era mucho más teórico, ahí trabajamos lo que era el *classroom arrangement*, que es como se pone la mesa y la silla dentro de la sala de clases como forma estratégica para la clase, por ejemplo *Horse shoe* que es en círculo, o dinámicas de actividad como *teamwork* que es trabajar en grupos de 4 o 5 alumnos dependiendo de la actividad.

Commented [252]: Theory: Adults/Adolescents vs Children, Examples

P5: Ahh, OK. Y respecto de los ramos teóricos relacionados con lingüística, vimos en la malla que tienen un ramo que se llama *General Linguistics* y otro que se llama *EFL Applied linguistics*. ¿Me podrías contar un poco más de esos ramos?

CARMEN: Sí, en *General Linguistics* me acuerdo que vimos como la historia del inglés, no me acuerdo mucho pero sé que vimos como la historia de Old English, Middle English, y pucha no me acuerdo mucho porque fue en segundo pero vimos cómo cambiaron las vocales de antes a ahora, también el cambio de palabras, es como el estudio del lenguaje en sí y la evolución de éste. Y *Applied Linguistics* era lo mismo, pero la aplicación de lo que vimos antes, cómo enseñar las cosas que vimos y cosas así.

Commented [253]: Methodology: Courses and contents

P6: Ahh, ya. Y en esos ramos ¿les enseñan como aplicar la metodología que les enseñan?

CARMEN: No, esos ramos están netamente vinculados al estudio del lenguaje, pero sí tenemos otros ramos como educativos como *Heterogeneous classes* que están directamente enfocados en como enseñar el lenguaje, dependiendo de la edad, del contexto, etc. En cambio lo otro tiene más que ver con el lenguaje en sí.

P7: Ahh, OK. oye y dentro de eso, de metodología y didáctica a tu parecer ¿La carrera sigue alguna corriente pedagógica o les inculcan alguno más que otro?

CARMEN: Siempre nos han dicho que no tenemos que enseñar gramática, siempre han dicho que tenemos que enseñar como *integrated skills*, eso significa que por ejemplo no tenemos que enfocarnos solamente en listening porque todo está conectado. Entonces, por ejemplo si vas a enseñar *listening* siempre tiene que ir conectado con *reading* por darte un ejemplo, o *speaking*. Siempre va todo muy conectado no tienes que hacer una clase solamente de gramática. Y lo otro, es que siempre tienes que tener un enfoque comunicativo, por ejemplo, tuvimos un ramo que no recuerdo como se llama donde nos enseñaron cómo ha evolucionado la enseñanza del lenguaje. Entonces había uno que se llamaba *Grammar-Translation*, y muchos años atrás (refiriéndose a la época del método) se enseñaba el inglés de manera literal, era como “Aquí está el texto, tradúcelo palabra por palabra” pero hoy en día se habla de *Integrated Skills* porque ya no funciona eso, ya no sirve de nada que te aprendas todas las palabras si no estás en un contexto real |

Commented [254]: Methodology: Class planification; examples

P8: Ahh Ok, con respecto a la visión del Inglés en nuestro país. ¿Por qué crees que se enseña Inglés en Chile?

CARMEN: Yo creo que se enseña como una herramienta de trabajo más que nada, como que te va a dar más oportunidades, y como que vas a poder escalar en el ámbito laboral pero no creo que aquí se vea como una herramienta para comunicarse diariamente porque obviamente vivimos en un país de habla hispana entonces como que no lo ocupas diariamente y la gente no le toma el peso. En cambio, yo que estoy estudiando esto, le tomo el peso y me interesa por algo quiero aprenderlo. Pero la gente en su mayoría no le importa y solamente lo ve como una herramienta de trabajo. |

Commented [255]: Teaching experience: Role of English

P9: Y ¿Cuál crees tú que es tu rol como profesor en el aprendizaje y la enseñanza del Inglés en nuestro país?

CARMEN: Yo creo que, bueno lo que he mencionado a lo largo de la entrevista, hacerles ver a los alumnos que te va a servir no solo en el ámbito laboral como todos creen, lo puedes ver en cualquier lugar, puedes ver series y escuchar música. Ahora todos los niños juegan online en el teléfono, yo lo he visto en mi práctica y se encuentran con ajustes u opciones que están en inglés y en el fondo igual se puede ocupar en el diario vivir. Me gustaría que vean el uso cotidiano que tiene en un país tan difícil de ocuparlo, cosa que puedan darle otro uso y no solo para ganar más plata.

Commented [256]: Teaching experience: Role of the teacher

Commented [257]: Teaching experience: Examples

P10: Y ¿Cómo crees que el programa te ha ayudado a formar esta opinión o darte cuenta de ese rol? ¿O es algo que piensas previo a estudiar ?

CARMEN: No, la verdad siempre he pensado que sirve más que como una herramienta para trabajar. Pero acá en la universidad igual nos motivan mucho a tomarle la importancia al Inglés, yo creo que de cierta forma si nos dan un *shape* para ver el idioma y así también la pedagogía. Aquí se idolatra mucho la pedagogía, como que ser profesor será lo mejor que te va a pasar en la vida así que nos motivan a aprovechar la oportunidad. Y lo otro, que también nos han dicho es que nosotros tenemos suerte de enseñar Inglés porque puedes tocar temas que no puedes tocar con otros ramos como Lenguaje o Matemática. En una clase de Inglés puedes hablar de lo que tu quieras y tratar temas controversiales, como el aborto o *environmental issues*, eso se ve harto y es un tema super actual.

Commented [258]: Teaching Experience: Role of the Teacher

P11: Relacionado con el currículum estatal, ¿Cómo ves tu la relación entre éste y lo que cubren en clases?

CARMEN: Eso depende mucho del colegio, yo ahora estoy en un colegio en la comuna de Maipú y la verdad es que a nivel de organización ha sido una de las peores experiencias, la organización es nefasta. ¿Por qué? Porque ellos no toman en cuenta el currículum. Ellos trabajan con *Solutions* que es un libro de Oxford, y ellos sacan todos los objetivos de aprendizaje de ahí y lo inventan, inventan todo. Yo ahora tengo que planificar una unidad en mi ramo de práctica profesional y mi profesor me mando el *template* y yo le pregunté de dónde sacaba los objetivos porque se supone que todo tiene que estar alineado con el currículum, pero



ellos inventan todo, literal ven el libro e inventan todo como “Yo creo que esto está bien nomás”. De hecho, hay niños que ven materia que no les corresponde, les pasan materia de cuarto básico y van en segundo, obviamente que a nivel cognitivo eso choca para los niños.

Commented [259]: Inconsistencies

P12: Ahh, ok. Y más allá de la práctica, ¿Aquí mismo en la universidad tenían ramos que fueran a la par con el currículum o en los cuales se les inculcara que tenían que integrarlo?

CARMEN: Sí, tuvimos un ramo que se llamaba *Curriculum and Planning*, y ahí nos hicieron planificar toda una unidad paso por paso porque las clases están divididas en 3 *stages: pre-activity, activity and post activity* y bueno *closure* si te alcanza el tiempo. Lo cual casi nunca ocurre porque en la mayoría de contextos más difíciles no tienes tiempo.

Pero bueno, en ese ramo se estudia directamente el currículum y todas las planificaciones tienen que estar alineadas con él, pero la verdad eso no pasa en la práctica profesional.

Commented [260]: Curriculum: Connection with the program; Criticism

P13: Y ¿Los profesores les han comentado su propia percepción del currículum?

CARMEN: Sí, piensan que es ineficiente. La mayoría dice que no cubre todo y que está desfasado, el currículum dice que los alumnos deben graduarse con un nivel B1 o B2, que a grandes rasgos representa un nivel intermedio y esa no es la realidad de la educación chilena. Yo esta semana estuve en un cuarto medio, porque este semestre estoy haciendo práctica en segundo y cuarto medio, y tuvieron que hacer *oral presentations* y de verdad que no demuestra un buen nivel, la profesora se jacta de que tiene los mejores alumnos y enseña de la mejor forma pero cada vez que tenemos que aplicar el Inglés a un contexto real esto no se ve reflejado. Y son muy muy pocos los alumnos que salen con el nivel propuesto por el currículum.

Commented [261]: Curriculum: Criticism

P14: Y ¿Tú personalmente crees que es necesario integrarlo?

CARMEN: Mmm, yo creo que sí pero insisto en que todo depende del contexto, hay contextos donde las clases no son las suficientes como para pasar todo el contenido propuesto. Yo ahora estoy en un colegio que cuenta con 5 horas de Inglés semanales, y hay otros colegios que tienen menos. Aunque los nuevos proyectos que hay de la enseñanza del Inglés dicen que hay un mínimo pero hay colegios donde no alcanza para eso y no se alcanza a pasar todo por distintos temas.

Commented [262]: Curriculum: Criticism

P15: Y relacionado a la práctica profesional, ¿Desde qué año tiene práctica?

CARMEN: Desde el cuarto semestre.

P16: Y cómo son los centros de práctica, ¿Cuáles son los parámetros que tiene la universidad para seleccionarlos?

CARMEN: La universidad nos busca los centros de práctica, nosotros contamos con 6 prácticas: 2 iniciales, 2 intermedias y 2 profesionales. Todas las prácticas son en una gran variedad de contextos, por ejemplo yo he estado en 2 colegios privados, 2 colegios públicos y ahora me toca un colegio ambos semestres de este año.

Commented [263]: Structure of the Program: Teaching Internships

P17: Y ¿Todos tienen la oportunidad de hacer prácticas en diferentes contextos?

CARMEN: Sí todos tenemos que pasar sí o sí por colegio público y privado.

P18: Ahh, okay. Y ¿todos también tienen la oportunidad de realizar prácticas en básica y media?

CARMEN: Sí por obligación, va intercalado el proceso, te toca un semestre básica y el siguiente media y así. Ahora yo estoy haciendo práctica en media y ya el próximo semestre de nuevo me tocaría en básica. La tesis la hacemos en pareja o individual, yo la estoy haciendo en pareja entonces este semestre mi compañera hace la práctica en el mismo colegio pero en básica ambas tenemos que elegir un grupo foco y en eso se basa nuestro proyecto, entonces y siguiente semestre cambiamos y ella toma mi mismo curso para así aplicar nuestro proyecto. Por ahora solo hacemos recopilación de datos y el siguiente semestre podemos empezar a aplicar nuestro proyecto.

Commented [264]: Structure of the Program: Differentiation between Primary and Secondary Education in Teaching Internships

De todas formas, yo considero que igual la carrera debiera durar un semestre más porque se corta el proyecto en sí, yo ahora en último semestre de 4to año comienzo mi práctica profesional y el primer semestre de 5to sigo con la práctica pero se interrumpe el proceso porque los alumnos con los que yo trabajo ya no estarán en segundo medio, es decir, que pasan a tercero, ven otro contenido, están más grandes y hay un *gap* gigante en las vacaciones de verano donde se corta todo el proceso de aprendizaje, entonces igual es difícil por ese lado. Yo

creo que la carrera debería durar 5 años y que la práctica comience en 5to año si no perdemos el hilo

Commented [265]: Structure of the program: Criticism

P19: Habías mencionado que tienen un ramo que se llama *Heterogeneous Classes*, ¿ahí es entonces donde se les enseña a enseñar en distintos contextos?

CARMEN: Sí, ahí nos enseñan como trabajar con la diversidad dentro de la sala clase, por ejemplo, ¿qué pasa si tienes un alumno que aprende más lento que el resto? ¿qué se hace en ese caso? Si me preguntas personalmente, yo creo que siempre hay que tener un *task* adicional para los alumnos que terminan primero las actividades, siempre pasa que hay alumnos que terminan primero y están aburridos y se desmotivan porque a veces las actividades se les dan fácil, siempre hay que tener un plan B para esos alumnos o incluso un plan B para alguna clase en la que te sobró tiempo. Yo estuve trabajando en un colegio bilingüe y los alumnos eran espectaculares o sea yo preparaba una clase de 45 minutos y la terminaba en media hora y los 15 minutos restantes me las ingeniaba para poder seguir, entonces eso más o menos es lo que nos enseñan en ese ramo dependiendo de los contextos, cómo trabajar con eso dentro de la sala de clase y cómo hacer que la clase en sí sea más diversa.

Commented [266]: Theory: Individual Differences

P20: Ah, Okay. Volviendo un poco al tema de las prácticas, cuando hacen práctica en básica ¿es al azar desde primero a octavo básico?

CARMEN: No, la básica en prácticas sólo se considera hasta 6to básico. 7mo y 8vo se consideran media.

P21: Ah, okay! finalmente, ¿te gustaría agregar algo más?

CARMEN: Mmm me gustaría decir que estudiar para ser profesor es súper agotador y difícil, uno tiene muchas trabas entremedio, muchas dudas y uno a veces no sabe si seguir, parar o cambiar. Trabajar con personas es difícil pero imagínate con personas pequeñas, cada niño es un mundo. Trabajar en básica es muy diferente, los niños quieren contarte de su vida y te aman (risas) te ven una vez y se forma un lazo, en cambio en media es totalmente distinto, muchas veces no te quieren hablar o no te quieren pescar.

Commented [267]: Teaching Experience: Personal experience

P22: ¿Crees que es más difícil en media entonces?

CARMEN: Mm ahí cambié un poco mi pensamiento la verdad, antes yo amaba básica, siempre quise hacer clases en básica y le tenía terror a la media. Trabajé en un colegio privado en 2do y 3ro medio y me costó mucho llegar a ellos en ese contexto porque era privado. En cambio en el contexto que estoy ahora me cuesta menos llegar a ellos porque los alumnos te ven como un referente, encuentran admirable que uno les hable en Inglés y te respetan. Pero eso más que nada creo que para estudiar para ser profe hay que tener agallas y vocación, en algún momento consideré salirme pero no me arrepiento de no haberlo hecho porque de verdad que es una carrera súper linda.

P22: Muchas gracias.



# Idioma Extranjero Inglés

**PROPUESTA CURRICULAR**

**PRIMERO BÁSICO**

**IMPORTANTE**

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

## ÍNDICE

Idioma Extranjero: Inglés .....	05
Aprendizaje del idioma .....	05
Enfoques .....	08
Habilidades del idioma y su progresión .....	10
Orientaciones didácticas .....	14
Visión global del año .....	28
Actitudes .....	34
Semestre 1 .....	35
Unidad 1: <i>In my classroom</i> .....	36
Unidad 2: <i>My family and me</i> .....	62
Semestre 2 .....	88
Unidad 3: <i>What's the weather like today?</i> .....	89
Unidad 4: <i>Happy birthday!</i> .....	119
Bibliografía .....	146
Anexos .....	149





## IDIOMA EXTRANJERO: INGLÉS

El aprendizaje del idioma inglés constituye un área fundamental en el currículo debido a su relevancia como medio de acceso a diversos ámbitos del conocimiento y a su carácter de idioma global de comunicación. Por medio del inglés, es posible acceder a una amplia gama de información a través de los medios de comunicación y de las tecnologías y conocer otras culturas y realidades.

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

Al desarrollar las habilidades de comunicación del idioma inglés, nuestros estudiantes tendrán la posibilidad de adquirir las herramientas necesarias para acceder a la información y participar en situaciones comunicativas de esta lengua, tanto por medio de conversaciones como de la lectura y la escritura.

El aprendizaje de este sector promueve asimismo el desarrollo personal de los alumnos. Las habilidades comunicativas que se busca lograr les permiten crecer en el campo intelectual, formativo y personal, pues abren la posibilidad de conocer distintas formas culturales, tradiciones y maneras de pensar.

Debido a las características del entorno, el inglés se enseña en nuestro país como lengua extranjera (*English as a Foreign Language, EFL*), lo que implica que la mayoría de los estudiantes no tiene oportunidades de hablar o practicar el idioma en la vida diaria, fuera de la sala de clases. En consecuencia, comenzar el aprendizaje del inglés a partir de primer año de educación básica significa un aporte, pues permite que los estudiantes estén expuestos al inglés desde una edad temprana y, por ende, se enfrentan al idioma de forma más natural, lúdica y fluida, enriquecen su pronunciación y se motivan fácilmente frente a las tareas y desafíos que su aprendizaje implica.

### 1. Aprendizaje del idioma

De acuerdo a la literatura, las estrategias y metodologías para enseñar un idioma extranjero a niños de entre cinco y doce años de edad aproximadamente (*Young learners*) difieren de las que se usa con adolescentes.

Los estudiantes que cursan entre primero y cuarto básico tienen una alta motivación por aprender, se entusiasman con lo nuevo, se involucran rápidamente en las tareas, se interesan por los desafíos y están abiertos a todo lo que puedan recibir del ambiente. Lo anterior demanda variadas estrategias y habilidades por parte de los docentes de estos cursos, quienes no solo necesitarán comprender cómo los niños adquieren los conocimientos y le dan sentido al mundo que los rodea, sino también dominar el idioma y conocer acerca de él, de su enseñanza y aprendizaje.

Para entender mejor cómo aprenden los alumnos de estos niveles, cabe referirse a elementos de algunas teorías del aprendizaje que también son relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma:

- Según Piaget, el niño está en una interacción constante con el mundo, resolviendo problemas que le presenta el entorno o tratando de dar sentido en forma activa a lo que lo rodea. El aprendizaje ocurre cuando desarrolla acciones para solucionar esos problemas; de ese modo, construye su conocimiento en forma activa en la medida en que experimenta, descubre y modifica su forma de pensar anterior, para incorporar nuevos conocimientos. El ambiente de la clase debe darle oportunidades de resolver situaciones mediante las actividades; trabajar con material concreto ayuda en este proceso.
- De acuerdo a Vygotsky, el desarrollo y el aprendizaje ocurren en un contexto social. Los niños se desarrollan cognitivamente interactuando con adultos o con sus pares y son capaces de alcanzar mayores logros con su apoyo que en forma individual. El niño es un aprendiz activo en un mundo lleno de personas, quienes tienen un rol importante en ayudarlo a aprender por medio de cuentos, conversaciones, preguntas, juegos o la verbalización de acciones. En esta interacción, el lenguaje será fundamental como herramienta que abre nuevas oportunidades para desarrollar actividades y organizar información por medio del uso de palabras y símbolos.
- Bruner plantea que el lenguaje es una de las herramientas más importantes para el desarrollo cognitivo. Los adultos lo usan para actuar como mediadores entre el mundo y los niños y para ayudarlos a resolver problemas. El docente brinda apoyo al estudiante (genera un andamiaje) para desarrollar una determinada tarea o dominar un concepto que no puede resolver o terminar por sí solo, porque está más allá de sus conocimientos o habilidades. En la enseñanza del idioma, el andamiaje se construye, por ejemplo, con las formas y las rutinas diarias. Por medio de ellas, el estudiante consigue dar sentido al nuevo idioma en forma activa a partir de experiencias que le son familiares, lo que le permite incorporar nuevos elementos del lenguaje.

Tomando en cuenta lo anterior y de acuerdo a Brown (2007), en la enseñanza de un idioma a niños se debe considerar los siguientes aspectos:

- Desarrollo intelectual: En esta etapa, los niños piensan en forma concreta, están interesados en lo inmediato y funcional del lenguaje; por lo tanto, cualquier explicación abstracta acerca del idioma tiene muy pocas posibilidades de ser retenida. En consecuencia, se debe evitar los términos gramaticales y las reglas enunciadas en forma abstracta.
- Tiempo de atención: Los niños son capaces de tener espacios de atención más extensos frente a las actividades y tareas que son interesantes, desafiantes y entretenidas. Para lograrlo, las actividades deben capturar su interés inmediato, ser variadas, despertar su curiosidad y el profesor las tiene que presentar con entusiasmo y con sentido del humor.
- Estimular los sentidos: Los niños necesitan participar de actividades que apelen a otros sentidos, además de los visuales y auditivos. Las tareas de la clase deben incorporar movimiento, actuación y juegos. Las actividades que involucran trabajos manuales o proyectos ayudan al niño a internalizar el lenguaje de una manera más fluida y natural.

- Factores afectivos: A esta edad, los niños también tienen inhibiciones y son sensibles a la opinión de sus pares respecto del uso oral del idioma. El docente deberá crear un ambiente de respeto y confianza en la clase, ofreciendo su apoyo a los estudiantes y, al mismo tiempo, invitándolos a superarse. Es importante fomentar especialmente la participación oral continua en la clase, apoyar a los más tímidos y brindarles variadas oportunidades para practicar el idioma.
- Uso de lenguaje auténtico y significativo: Los niños se interesarán por usar el idioma de modo inmediato y concreto, y su aprendizaje será más efectivo si ocurre dentro de un contexto. Emplear la lengua de manera significativa, en situaciones familiares, con personajes que conozcan y para hacer tareas que tienen sentido y utilidad, ayudan a que mantengan la atención y retengan el idioma. Asimismo, es necesario mantener un enfoque holístico del idioma (*whole language*) y enfatizar la relación entre sus habilidades.

Como se mencionó anteriormente, a esta edad los niños se encuentran en la etapa del pensamiento concreto. Sin embargo, con la mediación del docente, comienzan a dar los primeros pasos hacia el desarrollo de las operaciones mentales de orden superior que están relacionadas con el pensamiento abstracto, reflexivo, y lógico. En forma progresiva, los estudiantes comenzarán a mostrar algún grado de focalización de la atención, a recordar con un propósito y a usar algunas estrategias. Asimismo, empezarán a planificar, verificar y evaluar su pensamiento y a comparar su aprendizaje con los objetivos que el profesor ha dado para la clase. Para lograr esto, tienen que aplicar estrategias en forma efectiva, tener apoyo de sus pares y desarrollar actividades que les permitan comenzar a evaluar y a organizar su propio pensamiento. De acuerdo a estudios realizados, los alumnos se benefician del uso de material concreto, material visual, utilización de mediadores, trabajo con pares, recordatorios verbales, escritura y dibujo.

Otro aspecto importante en esta etapa es la motivación. En los primeros años de educación básica, los estudiantes están comenzando a desarrollar la motivación por aprender en un contexto más formal: asumen una actitud de mayor seriedad frente al aprendizaje y están dispuestos a hacer un esfuerzo mental, enfrentar frustraciones y considerar las metas seriamente, todas cualidades de éxito escolar. Esto se facilita, por ejemplo, cuando el docente les especifica el objetivo de la clase o lo que aprenderán, o les propone una meta a alcanzar con el apoyo de los compañeros. El mensaje que el profesor les transmite es de suma importancia: si las actividades se centran en ejercitar y memorizar, los alumnos se desmotivarán; en cambio, si fomentan la curiosidad y la interacción social, el resultado será alentador.

En la asignatura de Inglés, los estudiantes se muestran generalmente muy motivados a aprender durante los primeros años, pero esa motivación tiende a disminuir a medida que crecen. Esto puede obedecer a que falta interacción entre el alumno y su contexto; es decir, a que tiene pocas oportunidades de mostrar lo que ha aprendido.

Según Curtain y Dahlberg (2010), los niños aprenden idiomas mejor cuando los profesores:

- consideran a los niños como constructores activos de significados y del uso del lenguaje en lugar de receptores pasivos de vocabulario o información
- emplean el idioma inglés constantemente en la clase, con un mínimo uso del idioma materno



- planifican sus unidades alrededor de un tema e incluyen todos los aspectos del aprendizaje de la lengua en una forma balanceada
- incluyen aspectos sobre el manejo de la clase y el ambiente de aprendizaje en sus planificaciones
- apoyan y guían a los estudiantes para que sean más independientes en la producción del idioma
- propician contextos comunicativos en la clase que son significativos y motivadores por medio de juegos, cuentos, rutinas, celebraciones, actuaciones y en los que la gramática apoya el uso del idioma y no es el objeto de instrucción
- proporcionan experiencias que acerquen a los niños a otras culturas
- desarrollan la clase y las unidades con etapas claras y promueven un ambiente afectivo y seguro para el aprendizaje
- evalúan el aprendizaje en forma frecuente y regular para entregar información a los estudiantes sobre sus progresos y su desarrollo en el idioma
- incluyen actividades que:
  - > son intrínsecamente interesantes, desafiantes y motivadoras
  - > toman en cuenta las características de desarrollo de acuerdo a la edad de los alumnos
  - > promueven oportunidades frecuentes para usar el idioma
  - > incluyen experiencias concretas con material visual y concreto, trabajos manuales, etc.
  - > consideran los diversos estilos de aprendizajes de los alumnos
  - > incorporan tareas que involucren actividad física y movimiento en forma frecuente

## 2. Enfoques

Estas propuestas se basan principalmente en el enfoque comunicativo y se complementan con elementos de otros enfoques, cuyo objetivo más importante es asimismo la comunicación. Por esta razón, se han elaborado de acuerdo a las orientaciones metodológicas del enfoque comunicativo. Su propósito principal es que los alumnos se comuniquen en inglés en forma significativa y contextualizada; para ello, se propone que desarrollen de manera integrada las cuatro habilidades del idioma (comprensión oral, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita).

El enfoque comunicativo hace referencia a una serie de principios acerca de los objetivos que se debe tener presentes al enseñar un idioma, la forma en que se aprende esa lengua, el tipo de actividades que más facilitan su aprendizaje y el rol del docente y del estudiante en la clase. Estos principios son flexibles y se pueden adaptar al contexto de enseñanza, la edad de los alumnos y los objetivos de la clase, entre otros.

Este enfoque plantea que enseñar un idioma tiene por objetivo desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes; es decir, la capacidad de usar el inglés para comunicarse en forma contextualizada y significativa. Los objetivos de la clase están dirigidos a todos los componentes de la lengua (vocabulario, temas, gramática, estrategias, funciones, etc.) y su propósito principal es que los estudiantes usen el idioma para interactuar y comunicar mensajes relevantes. La gramática deja de ser el foco principal de la enseñanza del idioma y se transforma en un elemento más para desarrollar la comunicación. En este sentido, se debe enseñar la gramática en forma contextualizada, por medio de temas y contenidos interesantes, relevantes y motivadores; es decir, debe estar al servicio de la interacción y la comunicación.

En cuanto a la forma en la que se aprende una lengua, visiones anteriores tenían como objetivo principal que los alumnos adquirieran precisión en el lenguaje, aprendiendo estructuras gramaticales en forma mecánica y descontextualizada, y sin considerar las diferencias individuales. Actualmente, se plantea que el aprendizaje de un idioma consiste en un proceso en el que varios factores son muy relevantes; entre ellos, que los estudiantes interactúen y colaboren entre sí de manera significativa y contextualizada; que negocien significados para apoyar la comprensión; que perciban los errores como una oportunidad para aprender y que se utilice estrategias que facilitan el aprendizaje de acuerdo a las características individuales de los alumnos.

De acuerdo al enfoque comunicativo, las actividades de la clase dejan de ser tareas controladas que implican memorización de reglas y repetición de estructuras. Por el contrario, se enfatiza que conviene realizar actividades de trabajo en parejas, juegos de roles, solución de problemas y desarrollo colaborativo de proyectos grupales, en los que los estudiantes necesiten usar el idioma para comunicarse, interactuar, negociar significados e intercambiar información en situaciones de su interés y cercanas a la realidad.

Si bien uno de los objetivos principales del enfoque comunicativo es que los alumnos desarrollen la fluidez, usando el idioma para comunicar un mensaje en interacciones significativas, también tienen que aprender y aplicar estructuras gramaticales para usar el idioma con precisión. Sin embargo, no se debe trabajar la gramática en forma aislada, sino que debe estar inserta en actividades comunicativas. Los estudiantes podrán descubrir una cierta estructura mediante alguna tarea significativa y, al mismo tiempo, necesitarán la estructura para comunicar un mensaje de acuerdo a alguna situación dada. De este modo, el aprendizaje de la gramática está ligado a la comunicación de información e ideas relevantes para ellos.

El tipo de actividades mencionadas anteriormente suponen un nuevo rol para el docente y el estudiante. El enfoque comunicativo centra la enseñanza del idioma en el alumno, quien participará en actividades grupales en forma cooperativa, negociando significados e interactuando con sus pares en situaciones comunicativas. Los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente de su aprendizaje de acuerdo a sus características y necesidades, de aplicar las estrategias más adecuadas a sus estilos de aprendizaje y de autoevaluarse y aprender de sus errores. El rol del docente es de facilitador y monitor; para ello, tiene que crear un clima que promueva el aprendizaje y ofrezca oportunidades de usar el lenguaje y reflexionar acerca de lo aprendido.

Los principales aportes de otros enfoques que se incorporaron a los Objetivos de Aprendizaje de Inglés son:

- Énfasis en la comprensión, destacando la importancia del vocabulario y del uso de material para apoyarla. Según el Enfoque Natural (*Natural Approach*), es importante que el alumno se enfrente a una gran cantidad de información comprensible (*comprehensible input*) y significativa sobre temas y situaciones interesantes y de la vida diaria, que contribuya a desarrollar una atmósfera motivadora y relajada para el aprendizaje (Krashen y Terrell en Richards y Rodgers, 2001).
- Importancia de la naturaleza interactiva del idioma. De acuerdo con el Aprendizaje Cooperativo del Lenguaje (*Cooperative Language Learning*), los estudiantes de un idioma desarrollan la competencia comunicativa al participar en diversas situaciones interactivas en las que la comunicación es el objetivo principal. Al interactuar, cooperan entre ellos para lograr las tareas de comunicación; esto ayuda a crear una atmósfera adecuada para que aprender un idioma promueva la motivación intrínseca, fortalezca la autoestima y disminuya la ansiedad y los prejuicios (Oxford en Brown, 2007).

- **Visión del idioma principalmente como un medio para comunicar significados y adquirir información, en lugar de ser un objeto de estudio en sí mismo.** El Enfoque Basado en Contenidos (*Content-Based Instruction*) enfatiza que el idioma será aprendido exitosamente si constituye un medio para estudiar contenidos y/o temas motivadores para los alumnos, que estén conectados con su propia experiencia y con temas de otras asignaturas (Richards y Rodgers, 2001).
- **Tareas significativas para los alumnos como unidad básica para la enseñanza de la lengua.** Según el enfoque de la Enseñanza del Idioma Basado en la Tarea (*Task-Based Language Teaching*), la tarea comunicativa corresponde al trabajo que se realiza en la clase y que involucra a los estudiantes mediante situaciones que priorizan la comunicación de significados por sobre el estudio explícito de estructuras, de modo que comprendan el idioma, interactúen usándolo o lo produzcan. En este contexto, la enseñanza no solo enfatizará las habilidades de comprensión para incorporar la lengua, sino que también brindará a los alumnos oportunidades de usarla para comunicar ideas y negociar significados (Nunan 2004).
- **Movimiento físico y un ambiente libre de estrés que promuevan y faciliten el aprendizaje del idioma en los niños.** En la actualidad, muchas clases comunicativas e interactivas que enseñan lenguas extranjeras en los primeros niveles escolares toman elementos del método de Respuesta Física Total (*Total Physical Response, TPR*), especialmente en las actividades desarrolladas en la clase (Brown, 2007). De acuerdo a este método, los alumnos aprenden el idioma cuando se los expone al lenguaje oral por medio de abundante *input* oral acompañado de actividad física. Los niños escuchan el idioma principalmente en forma de órdenes (*commands*) frente a las cuales desarrollan acciones. El movimiento físico ayuda a aprender y recordar el idioma y promueve un ambiente lúdico, entretenido y libre de estrés, lo que también facilita el aprendizaje. Las acciones pueden llevarse a cabo con juegos, canciones y juegos de roles. Asimismo, se otorga importancia al significado y al mensaje (en vez de dársela a las formas del lenguaje) y la corrección de errores es mínima, para facilitar la fluidez y no inhibir a los estudiantes (Asher en Richards y Rodgers, 2001).
- **Visión global del lenguaje y de su aprendizaje en forma integrada.** Como la gran mayoría de las palabras en inglés carece de correspondencia entre fonema y grafía, es importante plantear su enseñanza desde una visión global de la lengua, que favorezca la construcción de significados en lugar del análisis de sus partes (Hearn y Garcés, 2003). El Enfoque Global (*Whole Language*) postula la visión del lenguaje como un todo que integra las habilidades del idioma. Asimismo, enfatiza la importancia del significado, la visión centrada en el alumno, las experiencias y actividades que son relevantes y significativas para los estudiantes y el uso de material auténtico en la clase, en especial de textos como cuentos e historias (Richards y Rodgers, 2001).

### 3. Habilidades del idioma y su progresión

La propuesta se organiza en torno a las cuatro habilidades comunicativas asociadas al dominio del idioma inglés:

- **comprensión oral (*listening*):** es una habilidad receptiva del idioma que consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos escuchados para identificar y comprender la información expresada



oralmente, con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo. En los cursos de primero a cuarto año de educación básica, esta habilidad tiene gran relevancia debido a que permite a los estudiantes contactarse con el idioma por medio de canciones, rimas, poemas, cuentos y diálogos de una forma fluida y natural.

- **comprensión de lectura (*reading*):** también es una habilidad receptiva y supone construir significados a partir de la información escrita, expresada en textos de diversos tipos (literarios y no literarios), y de los conocimientos previos del lector.
- **expresión oral (*speaking*):** es una habilidad productiva del inglés que supone utilizar el idioma para comunicar ideas en forma oral.
- **expresión escrita (*writing*):** es también una habilidad productiva del idioma que consiste en emplear la escritura para comunicar mensajes. Se aspira a que los alumnos desarrollen esta habilidad en situaciones comunicativas simples y contextualizadas, personalmente relevantes y con propósitos definidos.

Aunque estas habilidades distinguen ámbitos de aprendizaje, no deben desarrollarse de manera separada. En el contexto de la comunicación real, las habilidades ocurren en forma integrada, ya que la interacción en el idioma implica comprender información y emitir mensajes como respuesta a la información recibida. En consecuencia, para que las tareas de la clase sean significativas y contextualizadas, deben considerar la integración de las habilidades. A modo de ejemplo, en una clase cuyo objetivo es trabajar la comprensión de lectura, el docente podrá comenzar con preguntas orales a los estudiantes acerca del tema, para activar conocimientos previos. Esto implica que los alumnos escucharán el idioma (comprensión oral) y darán alguna respuesta a las preguntas del profesor (expresión oral). Luego leerán algún texto en inglés (comprensión de lectura) y responderán preguntas o realizarán alguna otra tarea en forma escrita para demostrar su comprensión de lo leído (expresión escrita). En consecuencia, el trabajo pedagógico será relacionar las habilidades del inglés constantemente y en forma intencionada.

*¿De qué manera progresan las habilidades?*

Los objetivos de la asignatura Inglés se formularon sobre la base de las cuatro habilidades del idioma, y los elementos como funciones, vocabulario o estructuras gramaticales se presentan integrados en ellas. Por lo tanto, las habilidades progresan junto con los objetivos. Debido a que aprender una lengua extranjera es un proceso de construcción progresivo, lento y complejo que requiere tiempo para desarrollarse y consolidarse, se plantea que los objetivos progresen considerando lo aprendido anteriormente y se ha incorporado pequeños elementos de variación para que el estudiante pueda conectar fácilmente lo nuevo con lo ya aprendido.

**Comprensión oral (*listening*) y comprensión de lectura (*reading*).** Para que los alumnos desarrollen estas habilidades receptivas, se debe trabajar constantemente con aspectos asociados a la comprensión, como la identificación de tema, ideas generales, información específica, propósitos, vocabulario y expresiones en los textos leídos y escuchados. También es importante que usen siempre estrategias para la comprensión y manifiesten reacciones frente a lo que se lee o escucha.

Estas dos habilidades progresan en función de dos dimensiones: las características de los textos leídos o escuchados y la capacidad de construir significado a partir de ellos. El siguiente cuadro muestra cómo se vinculan estas dimensiones con las habilidades desde primero a cuarto año básico.

DIMENSIONES DE PROGRESIÓN		
	Características de los textos	Construcción de significado
Comprensión oral ( <i>listening</i> )	<p>La complejidad de los textos escuchados varía de acuerdo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>temas: se comienza con temas relacionados con el entorno inmediato de los estudiantes en 1° básico y se avanza hacia temas más complejos en los niveles siguientes. En todos los niveles se incluyen temas de otras asignaturas.</li> <li>extensión o duración creciente de los textos.</li> <li>complejidad del lenguaje: los textos escuchados incluyen nuevas palabras o expresiones en contextos conocidos.</li> <li>pronunciación: incluye la velocidad y la claridad al emitir los textos.</li> <li>apoyo extralingüístico: va disminuyendo la repetición de palabras y el apoyo visual y gestual a medida que se avanza en los cursos.</li> </ul>	<p>En comprensión oral, la construcción de significado progresa desde identificar palabras o expresiones de uso frecuente y del tema general del texto, hasta detectar información específica más detallada. Asimismo, se incorporan nuevas estrategias que apoyan la construcción de significados.</p>
Comprensión de lectura ( <i>reading</i> )	<p>La complejidad de los textos leídos cambia de acuerdo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>temas: los textos leídos abordan temas relacionados con el contexto inmediato y familiar en un inicio y luego se incorporan temas conocidos, pero del entorno más amplio. En todos los niveles se incluyen temas de otras asignaturas.</li> <li>complejidad del lenguaje: los textos leídos incluyen nuevas palabras, pero siempre en contextos familiares. Se agregan nuevas estructuras y expresiones a las ya aprendidas</li> <li>apoyo extralingüístico: va disminuyendo el apoyo visual y la repetición de palabras a medida que avanzan los cursos.</li> </ul>	<p>En comprensión de lectura, la construcción de significado comienza con identificar palabras aisladas, palabras y expresiones que se repiten, datos explícitos destacados e ideas generales, y avanza hacia la identificación de información explícita más detallada. Del mismo modo, se agregan algunas estrategias para enriquecer las ya existentes.</p>



**Expresión oral (*speaking*) y expresión escrita (*writing*).** Para que los estudiantes desarrollen las habilidades de expresión deben trabajar constantemente con la reproducción y producción de textos simples, mediante presentaciones o actividades grupales que incluyan el vocabulario de la unidad en el caso de la expresión oral, y el uso de modelos y los pasos del proceso de escritura al completar o crear oraciones o párrafos muy simples y breves, aplicando el vocabulario de la unidad en el caso de la expresión escrita. Al igual que las habilidades receptivas, la expresión oral y la escrita progresan en función de dos dimensiones. En este caso, se trata del manejo del lenguaje que logran los estudiantes y del tipo de texto (en el caso de la expresión escrita y expresión oral) y de la interacción (en el caso de la expresión oral). El siguiente cuadro muestra cómo se relacionan estas dimensiones con las habilidades desde 1° a 4° básico.

DIMENSIONES DE PROGRESIÓN		
	Tipo de texto/interacción	Manejo del lenguaje
Expresión oral ( <i>speaking</i> )	<p>La complejidad de las interacciones en las que participan varía de acuerdo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la fluidez con que se expresan los estudiantes</li> <li>• las funciones comunicativas que emplean</li> <li>• la cantidad de apoyo recibido</li> <li>• la cantidad de interacciones o el tiempo de una expresión oral</li> <li>• el tipo de interacción: desde decir palabras aisladas, repetir y decir textos memorizados, hasta producir frases o palabras en forma más espontánea, y exposiciones y diálogos</li> </ul>	<p>En la expresión oral, el manejo del lenguaje progresa de acuerdo al uso creciente de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vocabulario: emplean más palabras, frases hechas y expresiones de uso común</li> <li>• estructuras morfosintácticas: utilizan las estructuras estudiadas en la unidad según los propósitos comunicativos y las funciones del lenguaje</li> <li>• pronunciación: emiten correctamente los sonidos del idioma inglés del año que interfieren con la comunicación en palabras clave o de uso muy recurrente</li> </ul>
Expresión escrita ( <i>writing</i> )	<p>La complejidad de los textos que escriben cambia de acuerdo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• temas: escriben textos sobre temas del entorno familiar e inmediato en 1° básico para luego avanzar hacia temas más amplios, pero conocidos</li> <li>• propósito: escriben textos para funciones un poco más variadas y amplias y se van agregando otros tipos de textos</li> <li>• el número de palabras que deben escribir</li> <li>• el tipo de tarea: comienzan trazando palabras o frases muy cortas, luego copian palabras, responden preguntas y completan información, hasta que logran escribir oraciones breves y simples</li> </ul>	<p>En la expresión escrita, el manejo del lenguaje progresa de acuerdo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la organización y ortografía: el profesor va corrigiendo en forma progresiva la escritura de palabras y la organización de ideas, cuidando de no afectar la fluidez y espontaneidad de los niños al expresarse.</li> <li>• el uso de aspectos formales del lenguaje: incorporan vocabulario y estructuras necesarias de acuerdo a las funciones comunicativas trabajadas</li> </ul>

## 4. Orientaciones didácticas

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, a continuación se detallan en primer lugar algunas orientaciones didácticas generales para enseñar inglés y luego otras específicas asociadas a las habilidades.

### a. Orientaciones generales

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

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

Se sugiere al docente apoyar la expresión escrita en diferentes contextos y hacer que los estudiantes escriban en relación con contenidos de otras asignaturas; eso les permite reflexionar acerca de los conceptos aprendidos y conectarlos con sus palabras en inglés. Asimismo, conviene motivarlos a expresarse en forma escrita acerca de lo que han aprendido en la clase de inglés, aunque sea de forma muy simple y breve; de este modo, el docente podrá verificar lo que el estudiante sabe y lo ayudará a visualizar sus propias ideas. Además, el profesor puede instarlos a hablar sobre lo que han escrito y a que lo compartan con sus pares, aunque sean palabras que solo ellos entienden o solo dibujos en los primeros años. De esta forma los estudiantes pueden no solo repensar y evaluar lo que han escrito, sino también usar la expresión oral en una actividad significativa para ellos.

Para fomentar la motivación, se sugiere planificar actividades que ofrezcan a los alumnos oportunidades de mostrar a la comunidad escolar y a sus apoderados lo que han aprendido y, así, ser reconocidos en su esfuerzo. El docente y la escuela deben animarlos a participar en competencias entre cursos y colegios (concursos de deletreo, hablar en público sobre algún tema), efectuar presentaciones (musicales en inglés, actuaciones), publicar trabajos en la sala de clases o exponerlos en algún lugar del establecimiento destinado a ello y llevar trabajos a la casa para compartirlos con sus familias. Además, es recomendable que el profesor fomente gradualmente en ellos el interés por buscar información en inglés para que apliquen sus conocimientos y descubran las posibilidades de leer y aprender en forma independiente sobre temas de su interés. Usar modelos (tarjetas de palabras, ejemplos de oraciones y de pronunciación, etc.) y criterios de evaluación, evaluación de pares y autoevaluación con el apoyo del docente, les permitirá internalizar estándares, trabajar en forma cada vez más independiente e incluso anticiparse a la corrección del profesor.

Es necesario repasar siempre los aprendizajes previos para construir los conocimientos nuevos sobre ellos (concepto de espiralidad). El docente reforzará continuamente los aprendizajes logrados y promoverá el avance hacia nuevos aprendizajes.

Para la contextualización de la enseñanza, se sugiere usar imágenes de personas, lugares o acciones y también de paisajes de Chile y del mundo de habla inglesa que despierten curiosidad y asombro. Si provocan el interés de los estudiantes, será más fácil que desarrollen las habilidades comunicativas del inglés.

Es fundamental estimular la comunicación entre los alumnos para asegurar instancias reales en que usen el lenguaje y trasladen expresiones a su propia realidad o entorno. Por ejemplo: se puede copiar diálogos modelo en el pizarrón para que los estudiantes los empleen oralmente o por escrito; de esta manera, el idioma extranjero se les hace más alcanzable.

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

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

## b. Orientaciones específicas

Encuanto a las orientaciones específicas, a continuación se presentan sugerencias didácticas y metodológicas que promueven el aprendizaje del idioma en los primeros años de educación básica y, además, ayudan al desarrollo del pensamiento:

- **Juegos de roles:** El juego de roles es una actividad de dramatización entre los estudiantes, en la cual se simula una situación comunicativa contextualizada. Esta actividad tiene las siguientes ventajas: los alumnos crean una situación imaginaria, asumen roles y siguen una serie de reglas determinadas por los roles que asumen; además, facilita el desarrollo de la autorregulación e impacta en la motivación. A medida que los estudiantes avanzan en edad, el juego de roles es más social (incluso con amigos imaginarios); los alumnos mayores usan más tiempo negociando roles y acciones y menos tiempo en la actividad.
- **Dramatización y recontar:** Se considera que la dramatización (usar el guión de un cuento conocido y darle forma de representación escénica) es una actividad muy productiva para los estudiantes, ya que facilita la comprensión de cuentos, promueve el uso de nuevo vocabulario y les entrega oportunidades para que ejerciten habilidades memorísticas. Asimismo, recontar cuentos ayuda en el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la memoria, el pensamiento lógico (por ejemplo: al ordenar acontecimientos en orden lógico, reconocer por qué una secuencia específica es apropiada, usar dibujos como ayuda), las habilidades de comprensión y la autorregulación.
- **Juegos:** El juego apoya el desarrollo de las habilidades y, al mismo tiempo, la capacidad de respetar turnos, aceptar fracasos y manejar el éxito. Para que un juego sea una actividad de aprendizaje, el estudiante debe ser capaz de reconocer qué se aprende de él. El objetivo de los juegos en la clase de inglés es reforzar contenidos o nuevo vocabulario mediante actividades motivadoras para los



estudiantes. Los juegos presentan y repasan contenidos de una forma organizada, entretenida y efectiva. Algunos, además, permiten usar el idioma en forma espontánea y creativa. Existen juegos para repasar vocabulario y otros que se enfocan en ciertas estructuras.

- > Juegos para ejercitar vocabulario y ortografía (*spelling*): bingo, memoria (*memory game*), mímica, colgadito (*hangman*), puzle, crucigrama, sopa de letras, batalla naval, dominó con imágenes y palabras.
- > Juegos para ejercitar estructuras: adivinanzas, formar oraciones, oración a la que se agrega información por turno (*memory chain*), juego con un cubo de palabras, el gato (*tic-tac-toe*), teléfono, juegos con tableros (*board games*), etc.

- **Canciones, rimas y chants<sup>1</sup>**: En estos primeros años, están asociadas a temas cercanos a los estudiantes. Estas instancias ayudan a adquirir la pronunciación y el ritmo del idioma que se quiere aprender. Además, resultan fáciles de recordar por su melodía, su ritmo y la frecuencia de su repetición, y producen un efecto emocional duradero. Al mismo tiempo, ayudan a crear un ambiente distendido y fomenta la participación de los alumnos, quienes acompañan con acciones corporales. También revelan aspectos culturales de las sociedades angloparlantes y apuntan a diferentes estilos de aprendizaje. Se sugieren las siguientes etapas para aprovechar mejor el trabajo con canciones y *chants*:

- > presentar palabras claves con ayuda de imágenes y mímica
- > escuchar la canción por partes, cantarla haciendo mímica e invitar a los estudiantes a imitar las acciones
- > escuchar la canción una segunda vez e invitarlos a cantar el coro o alguna pequeña parte, siguiendo la letra en un libro o afiche
- > tocar la canción una tercera vez, invitándolos a cantar el coro o la parte más fácil y a hacer la mímica
- > escuchar la canción o invitarlos a cantarla en forma periódica para que la ejerciten

En el caso de las rimas y rimas infantiles (*nursery rhymes*), conviene que las que se enseñe al comienzo sean muy breves y simples e incorporar gradualmente rimas más largas y de mayor dificultad. Se sugieren los siguientes pasos:

- > el docente presenta la rima en un afiche, mostrando los dibujos, leyendo en voz alta y haciendo la mímica de las acciones
- > luego repite la rima en voz alta, una oración a la vez, e invita a los estudiantes a hacerlo después de él o ella, con la ayuda del afiche y haciendo la mímica de las acciones
- > profesor y alumnos repiten la rima juntos en forma periódica hasta que ellos la aprendan
- > finalmente se puede invitar a voluntarios a decir la rima delante del curso

- **Lectura y escritura en los primeros años**: Estudios internacionales realizados con estudiantes de educación básica muestran que hay una relación directa entre cuánto y cómo leen los alumnos. El número de palabras que integran a su vocabulario, la frecuencia con que ven esas palabras, la comprensión de lectura y la fluidez tienen una estrecha relación con la cantidad de tiempo y las oportunidades que tengan de leer. Una de las actividades que más valoran es escuchar al docente

<sup>1</sup> Chant: serie de sílabas o palabras cantadas en una nota o en un rango limitado de notas, que se caracteriza por su repetición; por ejemplo: *Rain, rain, go away, little Johnny wants to play, come again another day.*

leer cuentos en voz alta, esto los motiva mucho a que quieran aprender a leer. Se sugiere leerles cuentos simples en forma periódica y animarlos a leer a compañeros, incluso si aún no saben leer y simulan hacerlo con la ayuda de imágenes, como ocurre en 1° básico. La lectura de un mismo texto varias veces es parte de un proceso en que los estudiantes mejoran en fluidez: al leerlo por primera vez, enfocan su atención en identificar palabras en forma aislada; la segunda vez son capaces de leer frases y dar significado a estas combinaciones de palabras y la tercera vez, pueden leer más rápido y con expresión. Otras actividades que los ayudan a mejorar la lectura son: leer y escuchar grabaciones de textos o cuentos, lectura eco (el profesor lee una oración escrita en la pizarra y los estudiantes repiten, imitándolo) y lectura coral (especialmente con *chants*, rimas y poesía). La cantidad de lenguaje escrito al cual se expone el alumno también influye en el desarrollo de la conciencia fonológica; las canciones, los cuentos y los *chants* juegan un rol importante en este sentido, pues los estudiantes pueden identificar sonidos y patrones que se repiten en esas instancias.

Como el inglés no tiene una correspondencia entre sonidos y letra –de hecho, hay más sonidos que las 26 letras del alfabeto–, existen variadas formas de pronunciar algunas combinaciones de letras. Sin embargo, estas combinaciones son limitadas y las más frecuentes son relativamente fáciles de identificar; eso permite que un niño que está aprendiendo a leer pueda reconocer algunas combinaciones que corresponden a palabras ya aprendidas y, por lo tanto, asociarlas a la pronunciación que ya conoce. Por ejemplo, si conoce la palabra *cow*, puede reconocer la misma pronunciación en *bow* o *plow*. Lo mismo ocurre si tiene que escribir una palabra que no conoce, pero que tiene una pronunciación similar: probablemente lo hará de una forma bastante cercana a la correcta. Los alumnos aprenderán a reconocer patrones o combinaciones de letras que ocurren con cierta frecuencia si, por una parte, cuentan con oportunidades de leer y ver muchas palabras en su sala de clases y, por otra, participan en actividades destinadas a clasificar palabras de acuerdo a sonidos y combinaciones, o a completar rimas con léxico de una lista.

La sala letrada<sup>2</sup> ayuda a motivarlos a leer y escribir en el idioma que están aprendiendo. Se sugiere al docente tener expuestas en la sala de clases listas de palabras, modelos de oraciones, instrucciones e imágenes con sus respectivas palabras para ayudar a los estudiantes a familiarizarse con las formas escritas del léxico de uso más común. Es necesario cambiar las palabras y ejemplos periódicamente o a medida que los alumnos las aprendan. Durante el primer año, imitarán la escritura de palabras para explicar sus dibujos y es importante que el docente los anime a hacerlo sin esperar que escriban correctamente en inglés. La escritura de listas de compras, menús, instrucciones, recetas, libros de abecedario, tarjetas de saludo o el etiquetar imágenes los ayuda a comprender que escribir tiene un propósito.

El progreso en escritura será lento y necesitará del apoyo constante del profesor, pero no se debe desanimar a los alumnos corrigiendo todos los errores. Se sugiere comenzar con copia y escritura de palabras que sean importantes y cercanas para ellos, luego combinaciones de palabras (*a toy, blue bike, two boys*), frases breves (*a big boy, the black cats, you run*) y finalmente oraciones (*I can read, winter is cold, they cook dinner, I feel sick*) y párrafos breves.

- **Palabras de alta frecuencia:** En inglés, un número limitado de palabras compone alrededor de la mitad de lo que se lee y escribe. Se las denomina “palabras de alta frecuencia”. Es importante enseñar

<sup>2</sup> Sala de clases letrada: contiene diversos materiales escritos; entre ellos, pared de palabras (exposición de palabras de uso frecuente que se expone de modo destacado en el aula) y objetos de la clase etiquetados en inglés



a los alumnos a reconocerlas rápidamente al leer y a escribirlas correctamente; esto beneficiará su comprensión y fluidez lectora y también su expresión de ideas con relativa precisión. Como la mayoría de esas palabras son abstractas y carentes de significado para los estudiantes –por ejemplo: *of, and, the-* y el modo de escribirlas no es regular o predecible, es necesario recurrir a estrategias para que se familiaricen con ellas en forma rápida. Una de las más efectivas es una pared de palabras, en la cual el docente exponga tarjetas de palabras (en un comienzo, con sus respectivas imágenes) para que todos las puedan ver y las usen constantemente para hacer actividades de deletreo, mímica, rimas o construcción de oraciones. Se puede elegir algunas pocas, cambiarlas periódicamente a medida que los alumnos las aprenden y referirse a ellas cuando el profesor las usa o ayuda a los estudiantes a expresarse. No conviene mostrar listas largas de palabras, ya que solo podrán retener algunas pocas a la vez. El docente puede incorporar palabras que la mayoría del curso escribe incorrectamente. También puede elegir las que aparecen en cuentos, en listas de palabras de alta frecuencia, que estén relacionadas con un tema, con una familia semántica o con una función comunicativa. Por ejemplo, un profesor de primero básico puede incluir vocabulario referido a las estaciones del año y del estado del tiempo: *rain, winter, snow, windy, sun*, o palabras relacionadas con la función de describir animales: *big, lion, elephant, small, black, orange, and, the, is, it*. También puede decir alguna oración con un ritmo o una melodía que sirva a los alumnos para recordar ciertas palabras sin un significado claro para ellos; por ejemplo: *Can rhymes with man, ran and fan; How rhymes with cow, bow and owl*. Asimismo, la pared de palabras permite al estudiante ver las palabras en los momentos en que las necesita, especialmente al momento de escribir; es decir, se convierte en una especie de diccionario.

- **Vocabulario:** Las palabras que los alumnos aprenden durante los primeros años están estrechamente relacionadas con su contexto inmediato, con la frecuencia a la que se exponen a dichas palabras y la experiencia asociada a ellos, y con sus necesidades de comunicación. Al aprender nuevas palabras, hacen conexiones con otras que ya conocen y con experiencias pasadas. La cantidad de vocabulario influye en sus capacidades de comprensión y de expresar ideas: mientras más palabras aprendan, tendrán más posibilidades de establecer nuevas conexiones y, como consecuencia, de aprender nuevas palabras. El docente debe crear oportunidades para que el estudiante aprenda vocabulario, no solo por medio de la enseñanza directa o de la lectura, sino también con instancias como noticias, eventos, acontecimientos, etc. Por ejemplo, si ocurre algún hecho significativo en la escuela, puede aprovecharlo para enseñar vocabulario relacionado con el tema. También puede elegir palabras que considere relevantes para los alumnos de acuerdo a su realidad y contexto.

Otra forma efectiva de enseñar vocabulario es con material concreto: mostrar objetos que los estudiantes puedan tocar y sentir probablemente sea una experiencia significativa que los ayudará a recordar la palabra en el futuro. También se recomienda aprovechar conocimientos de los alumnos relacionados con otras asignaturas para hacer alguna actividad y enseñar las palabras en el nuevo idioma. Otra alternativa es pedirles que busquen objetos en sus casas o en su barrio y que hablen sobre ellos. A su vez, el profesor puede relacionar dichos objetos con alguna unidad; por ejemplo: si les está enseñando las diferentes ocupaciones, los motiva para que lo ayuden con palabras relacionadas, mediante preguntas como *Do you have tools in your house? What tools do you have? Is there a fire station near your house? What does it have?*

Se sugiere asimismo usar imágenes de objetos, animales o lugares que los alumnos no conozcan, proyectar las que se encuentran en internet. De esta manera, docente y estudiantes pueden hacer

viajes virtuales juntos a lugares lejanos o épocas pasadas; actividades como esta desarrollan la curiosidad por aprender y les permite hacer conexiones y darse cuenta de que aprender inglés les abrirá puertas a mayor conocimiento.

Por último, es muy importante que el docente modele el uso del diccionario (al comienzo puede utilizarse un diccionario de imágenes), indicándoles cómo están organizadas las palabras y sus partes, pues los alumnos de esta edad no saben usar un diccionario bilingüe. Por ejemplo, cuando ya saben leer en inglés, puede usar tarjetas de palabras y mostrarles cómo ordenarlas alfabéticamente para que comprendan cómo están organizadas en el diccionario. También puede pedir a un alumno que sea su ayudante como encargado del diccionario y busque palabras nuevas para el curso.

- **El proceso de escritura:** El proceso de escritura consiste en una serie de etapas en las cuales el escritor puede avanzar desde organizar ideas y desarrollarlas, hasta revisar, editar y, finalmente, publicar el texto. Este proceso busca replicar el proceso que los escritores hacen para crear un texto. El profesor debe transmitir a los estudiantes que no hay un producto (texto) si no ha habido un proceso para elaborarlo, y no hay un proceso si no genera algún producto, aunque sea una lista de palabras simple. Escribir no es un procedimiento lineal, sino flexible; es decir, el alumno puede volver atrás cuando crea necesario cambiar oraciones, reorganizarlas, borrar y agregar información, jugar con las palabras e ideas. Sin embargo, es un proceso lento y a largo plazo.

Varios estudios han mostrado que cuando hay práctica regular de la escritura, esta mejora notablemente. Se sabe también que mientras más se lee y se escribe, mejor será el resultado en escritura. Algunos análisis incluso muestran que niños cuya segunda lengua es inglés, han progresado en expresión oral luego de aumentar su práctica en escritura.

Otras investigaciones demuestran que los estudiantes sienten menos temor a equivocarse y escriben más y mejor, si se les entrega mayor retroalimentación positiva respecto del contenido de un texto y se presta menos atención a corregir los errores gramaticales. Sin embargo, cuando llegan a la vida profesional, se dan cuenta de que la precisión también es importante; por lo tanto, los docentes deben enseñarles a ser capaces de identificar y corregir sus propios errores.

Dado que escribir está estrechamente relacionado con la lectura, se sugiere que el profesor aproveche los textos leídos para que los alumnos propongan ideas sobre temas para escribir; también conviene mostrar formas de organizar las ideas antes de escribir, usando dibujos, diagramas, haciendo lluvia de ideas, etc.

Algunas etapas del proceso de escritura presentan mayor dificultad, como la de revisión y corrección, porque los estudiantes se sienten incapaces o con muy pocos conocimientos para identificar errores y con pocas herramientas para corregir sus propios trabajos o los de otros.

En esta fase, el apoyo del docente contribuirá a incentivarlos a seguir escribiendo y a no desmotivarse frente a las dificultades. Aquí juega un papel importante entregarles modelos o criterios para que aprendan –al comienzo, junto con el profesor– a identificar errores y usar criterios simples para autoevaluar su trabajo. El docente no debe enfocarse en la corrección de todos los errores, sino solo de algunos, de acuerdo a los conocimientos que tenga el estudiante en ese momento. Por ejemplo, si ha aprendido algunas acciones y nombres de animales, se sugiere corregir únicamente esos contenidos y no otros; a medida que avance en edad, podrá identificar y corregir mayor cantidad de elementos. Si, a pesar de eso, no es capaz de corregir todos sus errores, el profesor no debe insistir en este aspecto, ya que este proceso durará toda la etapa escolar y no todos los alumnos avanzan al mismo ritmo.



Con la ayuda del docente, además, pueden aprender técnicas para identificar errores (como subrayar, usar signos y abreviaciones) para gradualmente trabajar en forma cada vez más independiente. Para motivarlos a continuar escribiendo, es muy importante que el profesor comente los escritos o los felicite por el esfuerzo que hacen.

La publicación, aunque es la última etapa, es igualmente importante, ya que los estudiantes ven el producto final publicado en su sala o escuela. Y se trata de un producto que no solo muestra el fin del proceso, sino también su preocupación por la presentación, que invita a ser leído y permite que el alumno se sienta orgulloso al poder compartir su trabajo.

- **Gramática:** La gramática puede ser definida como el conjunto de reglas que gobiernan la relación y organización de las palabras dentro de la oración y constituye un componente importante de las formas de la lengua, igual que el vocabulario o la fonética. Sin embargo, el aprendizaje de la gramática no garantiza el aprendizaje de un idioma, ya que un estudiante podría dominar todas sus reglas gramaticales y, aun así, ser incapaz de comunicarse.

De acuerdo a los enfoques planteados, la gramática no se debe enseñar en forma aislada y descontextualizada como una lista de fórmulas o estructuras que se practican por medio de ejercicios de repetición de patrones o la memorización repetitiva y sin sentido que el alumno olvidará rápidamente. La enseñanza de la gramática debe ser significativa, motivadora y contextualizada, tiene que contribuir a alcanzar los objetivos de comunicación y estar al servicio de la interacción y el uso del idioma.

Los estudiantes comprenderán y recordarán las estructuras gramaticales en forma más exitosa si las descubren ellos mismos dentro de un contexto, para luego comenzar a usarlas en forma gradual y guiada de acuerdo a propósitos comunicativos. Por esta razón, el docente debe explicar las estructuras haciendo referencia a sus funciones (para qué sirven) y mediante un descubrimiento guiado, evitando sobrecargar al alumno con terminología gramatical o excepciones a las reglas.

En las primeras etapas del aprendizaje de un idioma, conviene enseñar las estructuras como frases prefabricadas o *chunks* de lenguaje que los alumnos aprenden como un todo para luego combinarlas con nuevos elementos. A modo de ejemplo, en una clase acerca de expresar gustos, los estudiantes usarán la estructura *I like o I don't like* y podrán dar muchos ejemplos hasta que todos comprendan que se emplea para comunicar gustos o preferencias. Luego podrán variar, usando *I love...*, y continuar expresando sus gustos. Sin embargo, si el docente explicase que usarán una estructura gramatical en "presente simple" y que la negación corresponde a la contracción de *do not*, el mensaje no tendría relevancia ni significado alguno para los estudiantes.

Algunas sugerencias metodológicas para practicar estructuras gramaticales en forma contextualizada y comunicativa son:

- > Usar cuadros, gráficos o imágenes para fomentar la comunicación y el uso de alguna estructura determinada en forma contextualizada. Por ejemplo, los estudiantes pueden leer un cuadro que indique las actividades que hacen algunos compañeros de la clase en la semana y con qué frecuencia, para referirse a acciones habituales: por ejemplo: *María plays basketball every day.*
- > Utilizar objetos o material concreto en la clase. Por ejemplo, para expresar posesión, pueden traer objetos de distintos miembros de su familia y comentar acerca de ellos con un compañero o compañera, usando expresiones como *this is my book; this is my sister's CD.*
- > Emplear planos y mapas para practicar direcciones, hacer preguntas, pedir o dar instrucciones, especificar ubicación.



- > Dramatizar situaciones y representar diálogos
- > Usar la expresión escrita en textos –como oraciones, invitaciones, tarjetas de saludo– para comunicar ideas y aplicar el uso de estructuras en forma contextualizada

### c. Orientaciones específicas para las cuatro habilidades del idioma inglés

Al trabajar las **habilidades receptoras** (comprensión oral y comprensión de lectura) durante la clase, se sugiere considerar tres tipos de actividades:

- **Actividades de prelectura/audición:** Se anticipa el texto usando imágenes y vocabulario relevante y los estudiantes hacen conexiones con sus propias experiencias relacionadas con el tema. Por una parte, esto pretende despertar la motivación por leer o escuchar los textos que deberán trabajar. Por otra, permite contextualizar los textos a escuchar y leer; así, los alumnos podrán obtener los conocimientos necesarios para construir significado a partir de ellos. Por último, estas actividades permiten introducir las palabras clave para comprender estos textos. Asimismo, es importante dar a los estudiantes un propósito al escuchar o leer; eso ayuda a focalizar su atención en elementos importantes del texto a pesar de que no comprendan la totalidad del mensaje o las palabras.
- **Actividades de lectura/audición:** En esta instancia, los alumnos identifican información de acuerdo al propósito establecido en la etapa de prelectura o preaudición, y confirman o modifican sus predicciones respecto de los textos. Una de las formas más comunes para verificar la comprensión es que respondan preguntas de diverso tipo. Otra forma consiste en que completen organizadores gráficos con información específica de los textos. Se recomienda usar actividades variadas y motivadoras que estén contextualizadas y se acerquen a un uso real del idioma.
- **Actividades de poslectura/audición:** En esta etapa, los estudiantes utilizan los textos como modelos para el trabajo de producción posterior y reflexionan sobre lo aprendido en el texto. Por medio de estas actividades, se espera que transfieran lo aprendido a nuevos contextos cercanos y significativos para ellos. Los alumnos producen el idioma a partir de lo escuchado o leído y aplican sus conocimientos. Por ejemplo, luego de leer un cuento, pueden escribir un mensaje al protagonista o contar una situación similar que les haya ocurrido a ellos.

También se debe considerar algunas orientaciones diferenciadas para la comprensión oral y para la comprensión de lectura.

- **Comprensión oral:** es imprescindible exponer a los estudiantes al idioma oral, en especial por parte del docente, quien deberá apoyarse de gestos, imágenes y juegos para comunicarles mejor el mensaje. Durante las clases, tienen que poder escuchar el idioma inglés desde distintas fuentes; por ejemplo, escuchar al docente, a sus compañeros y discos y videos. Los textos deben ser variados, motivadores y significativos para ellos; eso los ayudará a involucrarse con la tarea. En los niveles de primero a cuarto básico, es importante que escuchen textos lúdicos como diálogos, rimas y canciones que puedan seguir y reproducir fácilmente, para que aprendan a pronunciar correctamente, a incorporar frases o expresiones prefabricadas (*prefabricated chunks*) y a disfrutar del aprendizaje del idioma.

- **Comprensión de lectura:** es esencial que los estudiantes tengan numerosas oportunidades de leer variados tipos de textos, que deben ser motivadores, interesantes y desafiantes. Deben estar familiarizados con gran parte del vocabulario del texto; sin embargo, puede haber palabras desconocidas que no les impidan comprender lo leído.

Al leer, podrán desempeñar tareas relacionadas con el lenguaje (como reconocer nuevo vocabulario, expresiones de uso frecuente y funciones), pero el trabajo más relevante será el de comprensión del texto. Para esos efectos, es importante: establecer un propósito o una tarea respecto de esa lectura antes de que la lean; comentar previamente el tema del texto; hacer conexiones entre lo que ya han leído o están leyendo y las experiencias de los estudiantes; darles tareas variadas y desafiantes en relación con lo que leerán y motivarlos a leer sin preocuparse de entender cada palabra del texto. También es fundamental que lean en voz alta –de acuerdo a un modelo– para que se acostumbren a reconocer sus dificultades y a percibir su progreso a medida que van adquiriendo mayor fluidez.

En cuanto a las **habilidades productivas** (expresión oral y escrita), es importante promoverlas, en primer lugar, exponiendo a los estudiantes a modelos de textos escritos y orales que les deben servir de referente para las expresiones que formulen. Sobre esta base, desarrollarán su confianza y un repertorio de elementos comunicativos para expresarse. Posteriormente, irán produciendo textos en forma guiada y con el apoyo del docente. Asimismo, se debe procurar que los textos escritos y orales con los que trabajen sean de diverso tipo. Deben comprender y producir (creando o reproduciendo, según corresponda) textos narrativos breves, oraciones, diálogos de acuerdo a un patrón, descripciones breves y relatos de experiencias, entre otros.

Las orientaciones que se deben considerar de manera diferenciada para la expresión oral y la expresión escrita son:

- **Expresión oral:** La expresión oral puede ser desafiante, pues el alumno debe fijarse simultáneamente en la pronunciación, el vocabulario y la gramática del idioma. Cuando un estudiante comienza a expresarse en forma oral, su lengua materna influye mucho en su pronunciación y en la forma de estructurar la información; por lo tanto, el docente no debe corregir en exceso la forma de comunicar el mensaje y debe apoyar y felicitar al alumno por lo que logra comunicar, aunque lo haga con errores. Los estudiantes comenzarán a desarrollar la expresión oral dando respuestas a lo escuchado con gestos o usando la lengua materna; luego participarán en interacciones controladas y limitadas y apoyadas con imágenes. Progresivamente, podrán intervenir en diálogos en parejas o interactuar con el docente, en grupos o con el curso, desde decir unas pocas palabras o expresiones aprendidas, hasta expresar ideas simples o hacer preguntas relacionadas con algún tema conocido, usando oraciones simples. Su pronunciación estará marcada por la pronunciación de la lengua materna, aunque comenzarán a identificar –y a veces a usar– una pronunciación más parecida al inglés en algunas palabras. La reproducción de canciones y rimas es muy importante y motivadora en estos niveles, ya que son un modelo para la pronunciación, apoyan la memorización de lenguaje prefabricado (*prefabricated chunks*) y ayudan al estudiante a familiarizarse con el nuevo idioma y a adquirir mayor confianza al respecto.
- **Expresión escrita:** La expresión escrita comienza con actividades controladas, como escribir palabras aisladas, completar oraciones o responder preguntas para que los alumnos se habitúen a la escritura en inglés. Luego podrán escribir textos, ordenando oraciones; el docente los guiará con preguntas,

organizadores gráficos o entregándoles un modelo muy simple. Se espera que los estudiantes reciclen sus conocimientos de unidades anteriores e integren sus conocimientos sobre las convenciones del lenguaje en sus escritos. En este sentido, se pretende que los textos escritos muestren un progreso lento pero constante a lo largo de las unidades. La forma de lograrlo radica en el proceso de escritura: los alumnos comienzan completando textos y corrigiendo palabras, luego escriben textos breves de acuerdo a un modelo dado por el docente y posteriormente corrigen y recorren palabras, estructuras y ortografía en varios pasos. Este proceso, que puede ocurrir en varias sesiones, es muy importante, pues los obliga a planificar lo que escribirán, pensar y reflexionar en el uso del lenguaje y en las ideas que quieren expresar, revisar lo escrito y compartirlo con el resto de la clase. Dado que aprender a escribir requiere tiempo y que sus frutos se verán a largo plazo, es fundamental que lo hagan en forma constante; asimismo, el profesor tendrá que aceptar errores que los alumnos rectificarán a medida que aprendan más del idioma.

- Los textos que escriben les permiten expresar ideas y preferencias sobre algunos aspectos como comida, objetos, vestimenta y clima, entre otros, y hacer descripciones de sí mismos y de otros en su apariencia y personalidad.

#### d. Orientaciones de evaluación

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes del inglés, también es relevante considerar las siguientes orientaciones:

- en el aprendizaje de un idioma extranjero, es importante que la evaluación sea una experiencia positiva y de aprendizaje para los estudiantes, que dé cuenta de sus logros y habilidades, les permita aprender de sus errores, fomente la interacción con sus pares y la comunicación con el docente y contribuya a fortalecer su autoestima.
- en el contexto comunicativo, la evaluación debe ser válida, contextualizada y significativa para los estudiantes; es decir, tiene que informar sobre la habilidad de los alumnos de usar el lenguaje para comunicarse en el idioma, por medio de tareas que se asemejen al uso de la lengua en la vida diaria, y medir lo que realmente se pretende medir de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.
- aunque es práctico aplicar pruebas escritas (en especial las que miden vocabulario o gramática, y particularmente en cursos numerosos), no reflejan del todo la capacidad de los estudiantes de usar el idioma para comunicarse. En consecuencia, es importante que la evaluación se haga por medio de tareas e instrumentos variados (pruebas, presentaciones orales, dramatizaciones, juegos de roles, textos escritos, folletos, maquetas, dibujos, organizadores gráficos, entre otros), que aporten información acerca de los desempeños de los alumnos en diversas situaciones y consideren distintos estilos de aprendizaje. La evaluación debe tener objetivos claros y los estudiantes deben saber cuáles son. Las tareas de evaluación tienen que incluir instrucciones claras y contextualizadas. Por ejemplo: es preferible que una instrucción indique: "escribe el nombre de las comidas que le gustan a cada miembro de tu familia" en vez de "escribe palabras de vocabulario relacionadas con la comida". Asimismo, el docente debe haber definido previamente –mediante rúbricas o pautas de evaluación– las posibles respuestas que espera de los estudiantes.



Las pruebas escritas, si bien no reflejan el uso real del idioma, pueden ser comunicativas y contextualizadas si contemplan los siguientes factores:

- › incluir textos para la comprensión oral o lectora acerca de temas significativos e interesantes para los estudiantes
  - › combinar preguntas de respuesta cerrada (alternativas, completar palabras, frases u oraciones) y abierta (responder sin restricciones, describir una imagen)
  - › integrar diferentes habilidades; por ejemplo: incluir comprensión oral y de lectura y luego escribir acerca de lo escuchado o leído
  - › incluir tareas auténticas y contextualizadas mediante preguntas aplicadas a la vida diaria de los estudiantes
  - › ofrecer la posibilidad de elegir entre dos tareas; por ejemplo: dar dos alternativas de expresión escrita
  - › dar retroalimentación acerca de los resultados para que los alumnos aprendan de sus errores y sugerir estrategias para mejorar
- en relación con la aplicación de otros instrumentos de evaluación, en la actualidad existe una amplia gama de posibilidades para evaluar el aprendizaje de un idioma extranjero por medio de tareas comunicativas, centradas en el estudiante, que asemejan un uso real del inglés y que aportan información sobre su habilidad para interactuar y comunicarse en el idioma. Algunas alternativas para evaluar son:
    - › Rúbricas: permiten especificar criterios y describir niveles para evaluar tareas como presentaciones orales, expresión escrita y desempeños diarios en la sala de clases, entre otros.
    - › Portafolio: es una colección que el estudiante hace de su trabajo, tiene un propósito definido y demuestra su progreso, logros y esfuerzo en una asignatura. En el caso de Inglés, puede contener trabajos de expresión escrita, imágenes, proyectos, autoevaluaciones, evaluaciones hechas por compañeros o compañeras de clase, reflexiones personales, pruebas y su preparación, comentarios del docente, etcétera. El portafolio ofrece la posibilidad de evaluar diferentes aspectos del idioma de acuerdo a distintos estilos de aprendizaje, es motivador para los estudiantes y valora los logros de acuerdo a las capacidades individuales.
    - › Entrevistas: entrevistar a los estudiantes permite al docente evaluar su expresión oral. Los alumnos pueden desempeñar tareas como responder preguntas, describir una imagen o situación, dar su opinión acerca de algún tema visto en clases, entre otros. Pueden desarrollarse en parejas o en grupos de tres estudiantes para que el profesor se asegure de que cada uno pueda participar de la conversación.
    - › Observaciones: al observar a los alumnos mientras trabajan en forma individual o grupal, el docente puede evaluar su desempeño en tareas de comunicación diaria. Puede registrar cómo usan el idioma mediante listas de cotejo (*checklists*), teniendo claro qué pretende observar y decidiendo a cuántos estudiantes observará cada clase. Durante la observación, se puede registrar la pronunciación, la aplicación de alguna función del idioma y el uso de vocabulario en alguna tarea de interacción entre dos o más alumnos, la interacción de un grupo de trabajo, la participación de los estudiantes en la clase, etcétera.
    - › Autoevaluación y coevaluación: tanto en la autoevaluación como en la coevaluación, el foco está en cómo realizan los alumnos las actividades más que en el resultado. Los estudiantes deben comprender el propósito de la actividad y tienen que conocer el estándar antes de llevarla a cabo; por

su parte, el docente debe promover la reflexión, entregando metas de aprendizaje y explicándolas. Los estándares de desempeño deben ser explícitos para que los alumnos los internalicen. El objetivo de la autoevaluación es que el estudiante pueda verificar su progreso al aprender de sus errores para corregirlos en el futuro, y desarrollar su autonomía y su motivación. El profesor puede facilitarles rúbricas especialmente diseñadas para que ellos las usen o involucrarlos en su elaboración. Por medio de las rúbricas, los alumnos tienen la oportunidad de autoevaluar su desempeño en alguna actividad, trabajo grupal, entrevista, expresión oral o escrita. La coevaluación corresponde a la evaluación entre los estudiantes acerca de sus propios desempeños en tareas como trabajos grupales, exposiciones, proyectos. A continuación se ofrecen algunos ejemplos de actividades de autoevaluación y entrega de retroalimentación:

- Usar pares como apoyo. Por ejemplo: corregir escritos en parejas. Un estudiante escribe oraciones y otro le corrige las palabras mal escritas, usando como ayuda una lista de palabras aprendidas. El editor subraya las palabras con errores y muestra a su compañero cuáles debe corregir.
- Actividades de escritura y pronunciación permiten a los alumnos verificar su propio aprendizaje al compararse con modelos.
- Lluvia de ideas: el docente los anima a dar ideas y luego las evalúan en grupo.
- Uso de mediadores externos: material concreto como *Cuisenaire Rods* (bloques de colores) y representaciones gráficas. El profesor debe fijarse especialmente en cómo usan ese material.
- Entregar respuestas para que estudiantes corrijan en forma independiente; por ejemplo: entregarles respuestas de los primeros ejercicios de una lista, o de ejercicios señalados con números pares o impares.

En cuanto a la evaluación de las cuatro habilidades del idioma, a continuación se ofrecen algunas orientaciones específicas para cada una de ellas:

- al evaluar la **comprensión oral**, se recomienda que los estudiantes tengan la posibilidad de escuchar el texto tres veces si es necesario. Asimismo, conviene que las tareas sean variadas, estén de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y vayan acompañadas de imágenes; por ejemplo: distinguir entre sonidos, responder preguntas, seguir secuencias e instrucciones, completar oraciones o imágenes, dibujar o colorear de acuerdo a lo escuchado, responder a un diálogo, focalizar atención en algunos aspectos de un cuento o relato, entre otros. Al evaluar la comprensión oral, no debe corregirse ortografía ni gramática; el docente puede aceptar errores si no interfieren en la comprensión del mensaje o de la palabra. Sin embargo, es importante que el profesor indique estos errores a los estudiantes.
- la **comprensión de lectura** se puede evaluar a partir de diversos desempeños que, además, integran otras habilidades y son significativos y motivadores para el estudiante. Por ejemplo: completar organizadores gráficos, usar lo leído como modelo para la escritura, responder preguntas, hacer alguna representación gráfica de lo leído. Al evaluar comprensión de lectura, el docente podrá adjuntar un glosario si cree que el texto contiene algún vocabulario que desconocen y que es clave para entender el mensaje. Al igual que en la evaluación de la comprensión oral, el profesor puede aceptar errores de ortografía y gramática al evaluar la comprensión de lectura, siempre que no interfieran con la comprensión del mensaje o la palabra. Asimismo, después deberá indicar estos errores a los estudiantes.

- al evaluar la **expresión oral** en una presentación, exposición de algún tema o dramatización, es importante que el docente especifique con anterioridad a los estudiantes cuáles son los objetivos de la evaluación y qué es exactamente lo que se espera de ellos. Asimismo, se les debe dar a conocer en forma anticipada la rúbrica con la que serán evaluados, para que tengan la posibilidad de prepararse considerando los criterios a evaluar. El profesor no debe corregir la pronunciación del alumno hasta que termine la presentación o el diálogo, ya que esto lo distrae del objetivo de comunicar un mensaje. Al evaluar una expresión oral que se efectúa con material de apoyo –como presentaciones en powerpoint o afiches–, es importante que el docente explique que deben usarlo únicamente como material de apoyo y que en ningún caso se limiten a leerlo.
- la **expresión escrita** puede evaluarse al principio mediante tareas simples y controladas como el trazado de palabras, la copia, el dictado, completar oraciones, el deletreo, el uso del vocabulario en oraciones, la descripción de imágenes por medio de oraciones, para luego pasar a tareas menos controladas como responder preguntas o escribir párrafos breves de acuerdo a un patrón. Es importante ir avanzando en las evaluaciones para que los alumnos logren usar el idioma de modo más independiente y creativo; además, hay que guiarlos y apoyarlos en su producción escrita. Las rúbricas que se debe usar para evaluar la expresión escrita en párrafos o composiciones tienen que incluir diferentes criterios, como el uso del idioma (vocabulario y gramática), el contenido del mensaje y la forma de organizar las oraciones. Los estudiantes deben conocer esos criterios con anterioridad.

### e. Orientaciones didácticas para estudiantes con necesidades educativas especiales

Al enseñar un idioma extranjero, es fundamental considerar orientaciones didácticas para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE); es decir, aquellos que precisan ayudas y recursos adicionales, sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación.

El concepto de inteligencias múltiples<sup>3</sup> y su relación con diferentes estilos de aprendizaje tiene especial validez para los estudiantes con necesidades especiales que pueden seguir el currículum normal con el apoyo necesario.

Cabe recordar que, actualmente, el aprendizaje de lenguas extranjeras no está restringido a un momento o lugar, sino que puede ser un desafío para toda la vida. Por ende, es importante que los estudiantes con NEE tengan un primer acercamiento a ese aprendizaje en la escuela; experiencias de inclusión en varios países demuestran que se puede avanzar con éxito en ese sentido.

Algunos de los grupos que enfrentan esos desafíos son aquellos que presentan:

- Trastornos específicos de aprendizaje. Por ejemplo, para los estudiantes con dislexia, se recomienda:
  - > un enfoque más estructurado que haga explícitos los patrones del lenguaje, la construcción de palabras y la manipulación de sonidos
  - > un enfoque multisensorial (que involucra múltiples sentidos)

<sup>3</sup> Según la teoría propuesta por Howard Gardner, la inteligencia es la capacidad de resolver problemas y elaborar productos que pueden ser valorados en una cultura. Él identifica ocho tipos de inteligencia: espacial, lógica, matemática, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

- › actividades con mínimo uso de la memoria
- › técnicas mnemónicas (que permiten recordar) y kinésicas (involucran movimiento)
- › estímulos orientados a la metacognición (capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y la forma en que cada cual aprende)
- › motivarlos a partir de sus intereses y fortalezas
- › darles espacio para el trabajo individual

La enseñanza de estrategias es especialmente relevante en los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje y déficit atencional, ya que ellos asumen un rol pasivo frente al aprendizaje y dependen de los adultos para regular su estudio. En general, la enseñanza explícita y sistemática de estrategias y el uso de una combinación de ellas permite mejores resultados a los estudiantes.

- Discapacidad visual permanente: Estos alumnos necesitan un enfoque multisensorial, centrado en el estudiante y en tareas en las cuales puedan aprender haciendo, pues aprenden mejor por medio de tareas significativas que estimulen sus sentidos y desarrollen su creatividad y sus capacidades expresivas. Se debe:
  - › aprovechar sus ventajas en los ámbitos auditivo y memorístico
  - › en lo posible, entregarles material táctil
  - › tener en cuenta que el contexto los ayudará en la construcción de significado
  - › asegurar que sean sometidos a los mismos estándares académicos que el resto
  - › cuidar que tengan las mismas oportunidades de interacción social con compañeros sin discapacidad.
 Aprender una lengua extranjera beneficia a los estudiantes con dificultades visuales, porque los ayuda a obtener mejores oportunidades laborales y a integrarse en la sociedad.
- Talento académico: Muchas veces se considera “especiales” a los alumnos talentosos (*gifted and talented*); ellos tienen una forma diferente de procesar y aprender y generalmente aprenden una lengua extranjera sin mucha ayuda. En estos casos, los docentes deben:
  - › planificar actividades desafiantes
  - › enfocarse en enseñarles estrategias para aprender en forma independiente:
    - uso de material de referencia
    - herramientas como tablas de verbos, listas de vocabulario y técnicas mnemónicas (de memorización)
  - › si fuese necesario, usar material de niveles más avanzados

En todos estos casos, se recomienda que docentes y especialistas trabajen colaborando entre sí, a fin de que compartan ideas y amplíen su repertorio de respuestas hacia las diferentes necesidades. Estos grupos necesitan un seguimiento sistemático, retroalimentación inmediata y una evaluación aplicada al trabajo que logran realizar. Se recomienda compartir con los estudiantes los objetivos de la clase y, en el caso de la discapacidad visual, usar material que ofrezca una imagen positiva de la discapacidad. Las adaptaciones que los docentes deben hacer, si bien requieren trabajo, no necesitan forzosamente de muchos recursos, pero sí de mucha creatividad y de una planificación detallada. “El docente que enseña en un ambiente con habilidades mixtas debe adoptar un enfoque ecléctico; es decir, un enfoque que entregue respuesta activa a diversos estilos de aprendizaje”<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> European Commission (2005). *Insights and Innovation Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages*.

En cuanto a la evaluación, se recomienda hacerlo en forma personalizada, en temas limitados y focalizándose más bien en los estándares de desempeño que puedan alcanzar en un momento dado antes que en su habilidad para recordar y retener estructuras. Esto les permitirá experimentar el éxito con mayor frecuencia y, por ende, seguir motivados a aprender. Se recomienda evaluarlos en algunas habilidades y no en todas, según las dificultades que presenten. Asimismo, se debe aprovechar los temas culturales para que los comparen y contrasten con su propia cultura; ir de lo conocido a lo desconocido; usar experiencias cercanas, utilizar material concreto relacionado con otras culturas y clasificarlo. El énfasis debe estar en lo que los estudiantes sean capaces de hacer y no en lo que no son capaces de lograr.

Respecto del uso de TICs, “los estudiantes con necesidades especiales son menos tolerantes cuando se les presenta material que está fuera de sus preferencias personales, necesitan apoyo adicional del tipo emocional y afectivo cuando el software no es amigable”<sup>5</sup>. Entre las ventajas de utilizar TICs con este grupo de estudiantes, destacan que son motivadoras, objetivas, adaptables a necesidades específicas y que permiten el trabajo personal e independiente. También les puede ser muy útil usar diccionarios, imágenes, traductores de palabras o textos, y diagramas para organizar ideas al escribir.

## 5. Visión global del año

A lo largo del año, se debe desarrollar y trabajar constantemente las cuatro habilidades del inglés (comprensión oral, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita).

A fin de ayudar a los profesores en la organización y la planificación de la enseñanza de la asignatura, se ha dividido el año en cuatro unidades. Asimismo, se presentan dos tablas que muestran respectivamente:

- **Tabla 1:** Objetivos de Aprendizaje (OA) que se desarrollan durante todo el año, divididos por habilidades.
- **Tabla 2.** Aquellos Objetivos de Aprendizaje que se diferencian en cuanto a las funciones del lenguaje y los contenidos léxicos y gramaticales que los estudiantes deben aprender; dichas variaciones se han agrupado de acuerdo a las cuatro unidades.

---

5 *Ibid*



**TABLA 1****OBJETIVOS QUE SE DESARROLLAN DURANTE TODO EL AÑO**

<b>Comprensión oral</b>	
OA 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender textos leídos por un adulto o en formato audiovisual, breves y simples, como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; rimas y <i>chants</i></li> <li>&gt; canciones</li> <li>&gt; cuentos</li> <li>&gt; diálogos</li> </ul> </li> </ul>
OA 2	Ver Tabla 2 (Objetivos con variaciones en cada unidad)
OA 3	Ver Tabla 2 (Objetivos con variaciones en cada unidad)
OA 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar textos orales y aplicar estrategias para apoyar la comprensión; por ejemplo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; hacer predicciones</li> <li>&gt; hacer conexiones con conocimientos previos</li> <li>&gt; relacionar el texto con imágenes</li> <li>&gt; focalizar la atención en palabras clave</li> </ul> </li> </ul>
OA 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaccionar a lo escuchado, estableciendo relaciones con experiencias personales y/o expresando preferencias, sentimientos u opiniones, por medio de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; dibujos y representaciones (figuras)</li> <li>&gt; mímicas y acciones</li> <li>&gt; dramatizaciones</li> <li>&gt; palabras o frases escritas</li> </ul> </li> </ul>
<b>Comprensión de lectura</b>	
OA 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y demostrar comprensión de textos como cuentos, rimas, <i>chants</i>, tarjetas de saludo, instrucciones y textos informativos, identificando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ideas generales del texto</li> <li>&gt; personajes y acciones</li> <li>&gt; vocabulario aprendido, palabras conocidas y expresiones de uso muy frecuente (<i>I want...; Here!</i>)</li> </ul> </li> </ul>
OA 7	Ver Tabla 2 (Objetivos con variaciones en cada unidad)
OA 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y aplicar estrategias para apoyar la comprensión; por ejemplo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; hacer predicciones</li> <li>&gt; establecer relaciones con conocimientos previos</li> <li>&gt; relacionar el texto con las imágenes que lo acompañan</li> <li>&gt; releer o leer a otros en voz alta, dibujar o recontar con ayuda</li> </ul> </li> </ul>
OA 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaccionar a lo leído, estableciendo relaciones con experiencias personales y/o expresando preferencias, sentimientos u opiniones por medio de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; ilustraciones y representaciones (figuras)</li> <li>&gt; dramatizaciones</li> <li>&gt; palabras o frases escritas</li> </ul> </li> </ul>
<b>Expresión oral</b>	
OA 10	Ver Tabla 2 (Objetivos con variaciones en cada unidad)

OA 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar en diálogos, interacciones de la clase y exposiciones muy breves y simples, acerca de temas conocidos o de otras asignaturas: <ul style="list-style-type: none"> <li>usando apoyo del docente y de objetos, gestos e imágenes impresas o en formato digital</li> <li>usando vocabulario aprendido y expresiones de uso muy frecuente (Por ejemplo: <i>How do you say...? I'm...</i>)</li> </ul> </li> </ul>
OA 12	Ver Tabla 2 (Objetivos con variaciones en cada unidad)

### Expresión escrita

OA 13	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escribir (por ejemplo: copiar o completar) palabras y oraciones simples de acuerdo a un modelo, acerca de temas conocidos o de otras asignaturas.</li> </ul>
OA 14	Ver Tabla 2 (Objetivos con variaciones en cada unidad)

**TABLA 2**

### OBJETIVOS CON VARIACIONES EN TEMAS Y EN ÉNFASIS POR UNIDAD

Comprensión oral				
OA 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender textos orales relacionados con <b>temas conocidos</b> o de otras asignaturas, que contengan las siguientes <b>funciones</b>:</li> </ul>			
<b>Temas conocidos</b>				
<b>Unidad 1</b>	<b>Unidad 2</b>	<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>la escuela</li> <li>animales salvajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>partes de la casa y muebles</li> <li>figuras geométricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ocupaciones</li> <li>lugares en la ciudad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comida</li> <li>celebraciones (<i>Easter</i>)</li> </ul>	
<b>Funciones</b>				
<b>Unidad 1</b>	<b>Unidad 2</b>	<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>seguir y dar instrucciones</li> <li>presentarse y presentar a otros; por ejemplo: <i>Hi, I'm...; This is...</i></li> <li>expresar habilidad, sentimientos, posesión y cantidades hasta el veinte; por ejemplo: <i>it can run; it can't jump</i></li> <li>describir animales y objetos en un lugar; por ejemplo: <i>it's fast and small; it's black and white</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>seguir y dar instrucciones; por ejemplo: <i>stop and look, don't run</i></li> <li>presentarse y presentar a otros</li> <li>expresar habilidad, sentimientos, posesión y cantidades hasta el veinte</li> <li>describir animales y objetos en un lugar; por ejemplo: <i>there is a big sofa and a lamp; it's a triangle</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>seguir y dar instrucciones</li> <li>presentarse y presentar a otros</li> <li>expresar habilidad, sentimientos, posesión y cantidades hasta el veinte</li> <li>describir animales y objetos en un lugar</li> <li>describir acciones que suceden al momento de hablar; por ejemplo: <i>He is reading; she is eating</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>seguir y dar instrucciones</li> <li>presentarse y presentar a otros</li> <li>expresar habilidad, sentimientos, posesión y cantidades hasta el veinte; por ejemplo: <i>I'm happy/sad/angry / scared</i></li> <li>describir animales y objetos en un lugar</li> <li>describir acciones que suceden al momento de hablar</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>describir acciones que suceden al momento de hablar</li> <li>solicitar y dar información sobre ocupaciones, comida y ubicación de personas y objetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>describir acciones que suceden al momento de hablar</li> <li>solicitar y dar información sobre ocupaciones, comida y ubicación de personas y objetos; por ejemplo: <i>Where is the cat? It's in the box</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>solicitar y dar información sobre ocupaciones, comida y ubicación de personas y objetos; por ejemplo: <i>Who is he? He is a doctor; Where do you work? At the hospital</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>solicitar y dar información sobre ocupaciones, comida y ubicación de personas y objetos; por ejemplo: <i>What do you want? I want an apple; Where is...? Here/there /behind the...</i></li> </ul>
--	---	--	--

OA 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demostrar comprensión de textos orales:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>identificando personajes, objetos y animales</li> <li>siguiendo instrucciones simples</li> <li>identificando palabras, expresiones de uso muy frecuente y vocabulario aprendido</li> </ul> </li> </ul>
------	--

**Temas conocidos**

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>la escuela</li> <li>animales salvajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>partes de la casa y muebles</li> <li>figuras geométricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ocupaciones</li> <li>lugares en la ciudad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comida</li> <li>celebraciones (<i>Easter</i>)</li> </ul>

**Sonidos**

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>identificando sonidos propios del inglés que pueden interferir en la comprensión, como /s-/z/, /w/-/th/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificando sonidos propios del inglés que pueden interferir en la comprensión, como /s-/z/, /w/-/th/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificando sonidos propios del inglés que pueden interferir en la comprensión, como /s-/z/, /w/-/th/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificando sonidos propios del inglés que pueden interferir en la comprensión, como /s-/z/, /w/-/th/</li> </ul>

**Comprensión de lectura**

OA 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer y demostrar comprensión de textos relacionados con <b>temas conocidos</b> o de otras asignaturas y con las siguientes <b>funciones</b>:</li> </ul>
------	--

**Temas conocidos**

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>la escuela</li> <li>animales salvajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>partes de la casa y muebles</li> <li>figuras geométricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ocupaciones</li> <li>lugares en la ciudad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comida</li> <li>celebraciones (<i>Easter</i>)</li> </ul>

**Funciones**

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>seguir y dar instrucciones</li> <li>presentarse y presentar a otros; por ejemplo: <i>This is Pedro</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>seguir y dar instrucciones; por ejemplo: <i>stop and look, don't run</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>seguir y dar instrucciones</li> <li>presentarse y presentar a otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>seguir y dar instrucciones</li> <li>presentarse y presentar a otros</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>expresar habilidad, sentimientos, posesión y cantidades hasta el veinte</li> <li>describir animales y objetos en un lugar; por ejemplo: <i>fast/slow; it can/can't fly</i></li> <li>describir acciones que suceden al momento de hablar; por ejemplo: <i>run, climb, swim, jump, talk</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>presentarse y presentar a otros; por ejemplo: <i>I live in...; My phone number is...</i></li> <li>expresar habilidad, sentimientos, posesión y cantidades hasta el veinte</li> <li>describir animales y objetos en un lugar; por ejemplo: <i>in/on/under; there is/are...; it's tidy / messy/clean</i></li> <li>describir acciones que suceden al momento de hablar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>expresar habilidad, sentimientos, posesión y cantidades hasta el veinte</li> <li>describir animales y objetos en un lugar</li> <li>describir acciones que suceden al momento de hablar; por ejemplo: <i>He is reading; They are eating</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>expresar habilidad, sentimientos, posesión y cantidades hasta el veinte; por ejemplo: <i>I'm hungry/sad, etc.</i></li> <li>describir animales y objetos en un lugar</li> <li>describir acciones que suceden al momento de hablar</li> <li>solicitar y dar información sobre ocupaciones, comida y ubicación de personas y objetos; por ejemplo: <i>I want apples, please; behind the bush</i></li> </ul>
<b>Unidad 1</b>	<b>Unidad 2</b>	<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>solicitar y dar información sobre ocupaciones, comida y ubicación de personas y objetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>solicitar y dar información sobre ocupaciones, comida y ubicación de personas y objetos; por ejemplo: <i>Where is mother? She isn't in the kitchen</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>solicitar y dar información sobre ocupaciones, comida y ubicación de personas y objetos; por ejemplo: <i>Who is he? He is a doctor; he is in the hospital</i></li> </ul>	

### Expresión oral

- OA 10 • Reproducir *chants*, rimas y diálogos muy breves y simples para familiarizarse con los sonidos propios del inglés:

#### Sonidos

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar los sonidos /w/, /th/ en particular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar los sonidos /w/, /th/ en particular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar los sonidos /s/-/z/ en particular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar los sonidos /s/-/z/ en particular</li> </ul>

- OA 12 • Expresarse oralmente con el apoyo del docente para:

#### Funciones

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>compartir información personal; por ejemplo: <i>I'm...; this is Pedro; I'm cold/hungry; He/she is sleepy</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compartir información personal; por ejemplo: <i>Where do you live? What's your phone number?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compartir información personal</li> <li>expresar habilidad y cantidades hasta el veinte; por ejemplo: <i>twelve chairs</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>compartir información personal</li> <li>expresar habilidad y cantidades hasta el veinte; por ejemplo: <i>twelve chairs</i></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>expresar habilidad y cantidades hasta el veinte; por ejemplo: <i>They can/can't fly; twelve chairs</i></li> <li>identificar y describir animales, comida, ocupaciones y lugares (en la escuela); por ejemplo: <i>library, playground; monkeys are big/fast; it is big/brown; they can/can't fly</i></li> <li>expresar prohibición</li> <li>solicitar y dar información sobre comida y ubicación de objetos; por ejemplo: <i>Are they...? Yes, they are/No they aren't; What is it?</i></li> <li>describir acciones que ocurren al momento de hablar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>expresar habilidad y cantidades hasta el veinte; por ejemplo: <i>twelve chairs</i></li> <li>identificar y describir animales, comida, ocupaciones y lugares; por ejemplo: <i>bedroom, dirty, there is/are</i></li> <li>expresar prohibición; por ejemplo: <i>don't jump</i></li> <li>solicitar y dar información sobre comida y ubicación de objetos</li> <li>describir acciones que ocurren al momento de hablar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar y describir animales, comida, ocupaciones y lugares; por ejemplo: <i>Who is she? She is a vet, he isn't a doctor</i></li> <li>expresar prohibición</li> <li>solicitar y dar información sobre comida y ubicación de objetos</li> <li>describir acciones que ocurren al momento de hablar; por ejemplo: <i>He is sleeping/playing</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar y describir animales, comida, ocupaciones y lugares; por ejemplo: <i>What do you want? I want...; it's cold/hot</i></li> <li>expresar prohibición</li> <li>solicitar y dar información sobre comida y ubicación de objetos; por ejemplo: <i>behind, here/there; I want a...; It's cold/hot</i></li> <li>describir acciones que ocurren al momento de hablar</li> </ul>
---	---	--	---

**Expresión escrita**

OA 14 • Escribir, sobre la base de imágenes, para:

**Funciones**

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar animales, acciones, objetos y partes de la casa, ocupaciones, lugares, comida; por ejemplo: <i>a lion / parrots; they swim; gym / library</i></li> <li>expresar sentimientos</li> <li>expresar cantidades en números hasta el veinte</li> <li>describir ubicación de objetos y acciones que ocurren al momento de hablar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar animales, acciones, objetos y partes de la casa, ocupaciones, lugares, comida; por ejemplo: <i>lamp; kitchen</i></li> <li>expresar sentimientos</li> <li>expresar cantidades en números hasta el veinte</li> <li>describir ubicación de objetos y acciones que ocurren al momento de hablar; por ejemplo: <i>there is a lamp, there are chairs; clean; on/in/under the...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar animales, acciones, objetos y partes de la casa, ocupaciones, lugares, comida; por ejemplo: <i>vet; hospital</i></li> <li>expresar sentimientos</li> <li>expresar cantidades en números hasta el veinte</li> <li>describir ubicación de objetos y acciones que ocurren al momento de hablar; por ejemplo: <i>is/are sleeping</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar animales, acciones, objetos y partes de la casa, ocupaciones, lugares, comida; por ejemplo: <i>eggs, milk; it's hot/cold</i></li> <li>expresar sentimientos; por ejemplo: <i>I'm hungry/bored</i></li> <li>expresar cantidades en números hasta el veinte</li> <li>describir ubicación de objetos y acciones que ocurren al momento de hablar; por ejemplo: <i>behind the bench; here/there</i></li> </ul>

Cabe destacar que:

- las cuatro unidades incluyen los Objetivos de Aprendizaje que se desarrollan durante todo el año (Tabla 1) y los que presentan variaciones, divididos por unidad (Tabla 2)
- el tiempo pedagógico estimado para cada unidad es de 28 horas pedagógicas
- es fundamental que, a lo largo de todo el año, los estudiantes sigan trabajando lo que ya aprendieron junto con los nuevos conocimientos que adquieran (concepto de espiralidad)

## 6. Actitudes

Los objetivos de aprendizaje de Inglés incluyen un conjunto de actitudes que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura en cada nivel.

Dichas actitudes son las siguientes:

- Demostrar valoración e interés por conocer su propio contexto y realidad, ampliando el conocimiento de su entorno.  
Esta actitud se promueve mediante aquellos objetivos de la asignatura orientados a que los estudiantes se involucren activamente con los textos –leídos y escuchados– y con los temas tratados en ellos; es decir, que opinen sobre esos textos y temas y establezcan conexiones con su experiencia e intereses. Esos objetivos también pretenden que los alumnos expresen ideas y compartan información en torno a asuntos que despierten su curiosidad. De este modo, las bases proponen que el idioma inglés se utilice como un medio para ampliar el conocimiento de otras realidades y formas de vida, y para conocer y valorar aspectos de la propia realidad.
- Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender un nuevo idioma.  
Los objetivos de la asignatura promueven una actitud positiva de los alumnos frente a la nueva lengua, lo que ayuda a que se motiven a aprenderla.  
También fomentan la confianza en sí mismos, ya que expresarse en un idioma extranjero implica el esfuerzo de sobreponerse a las inhibiciones que puede generar el uso de una lengua distinta de la propia. Adicionalmente, estos objetivos favorecen la confianza en sí mismos al permitirles comunicar ideas propias y compartir experiencias e intereses.
- Demostrar curiosidad, interés y respeto ante otras realidades y culturas, reconociendo sus aportes y valorando la diversidad de modos de vida.  
Los objetivos de la asignatura promueven que los estudiantes conozcan y valoren otras culturas y realidades distintas de las propias y sientan curiosidad e interés por aprender más acerca de ellas.
- Manifestar un estilo de trabajo cooperativo entre compañeros para alcanzar los propósitos de la asignatura.  
Se requiere promover esta actitud en los alumnos cuando participen en actividades y tareas de la clase orientadas a la interacción en el idioma. Al interactuar en juegos, canciones o juegos de roles, es importante que desarrollen la capacidad de trabajar en grupos o en parejas, respetando ritmos, escuchando al otro o tomando turnos.