

**FORTALECIMIENTO DE HABILIDAD DE SPEAKING EN ALUMNOS  
DE PRIMER AÑO MEDIO DE UNA ESCUELA TÉCNICA DE LA  
COMUNA DE SAN MIGUEL A TRAVÉS DE MÉTODO TASK-BASED  
LANGUAGE TEACHING (TBLT)**

**POR: FELIPE EDUARDO FIGUEROA CÁRCAMO**

**Seminario de Intervención presentado a la Facultad de  
Educación de la Universidad del Desarrollo para optar al grado  
académico de Magíster en Innovación Curricular y Evaluación  
Educativa**

**PROFESOR GUÍA:**

**SRA. GILDA BILBAO VILLEGAS  
DANIELA BRUNA JOFRE**

**Septiembre 2021  
SANTIAGO**

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad de acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

## Resumen

La actual investigación-acción en el área educacional tiene por objetivo fortalecer el proceso de desarrollo de la habilidad de *speaking* en la asignatura de inglés en estudiantes de primer año medio de un colegio técnico de la comuna de San Miguel. La metodología utilizada fue de carácter cualitativa y cuantitativa, para la cual se utilizó una muestra correspondiente a un curso de primero medio de 35 estudiantes. Para diagnosticar la problemática, se utilizaron los instrumentos de evaluación curricular, la técnica de entrevista y una encuesta; para la innovación, una escala de medida, una pauta de observación participante y una encuesta. Los resultados apuntan que la metodología *Task-Based Language Teaching (TBLT)* es pertinente en el desarrollo de la habilidad de *speaking* en estudiantes de primer año medio, pero se debe atender seriamente la vergüenza sistemática y paulatinamente en espacios planificados considerando la estimulación como eje principal.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Descripción del contexto:</b> .....	7
<b>Presentación del Problema de Investigación</b> .....	9
Planteamiento del Problema: .....	9
¿Cómo promover la habilidad de <i>speaking</i> en alumnos de primer año medio en una escuela técnica de la comuna de San Miguel a través de estrategias innovadoras? .....	11
Objetivo general: .....	11
Objetivos específicos: .....	11
<b>Justificación del Problema:</b> .....	12
<b>Marco teórico de referencia:</b> .....	14
Aprendizaje del inglés .....	14
Habilidades del inglés .....	14
Habilidad y nivel de <i>speaking</i> .....	15
Metodología PPP en el aprendizaje del inglés .....	16
Metodología TBLT en el aprendizaje del inglés .....	16
<b>Planificación del Diagnóstico</b> .....	19
Objetivos específicos: .....	19
Estrategias metodológicas .....	19
<b>Resultados del Diagnóstico</b> .....	22
Análisis de Evaluación Curricular .....	22
Análisis Entrevista .....	23
Interpretación de datos: .....	23
Análisis Encuesta.....	24
En síntesis.....	27
<b>Reflexiones finales</b> .....	28
<b>Plan de intervención</b> .....	29
Objetivo general.....	29
Objetivos específicos .....	29
Descripción de la intervención.....	30
Características grupo a intervenir .....	30

Técnicas de recolección de datos .....	31
Sesiones para intervención .....	32
<b>Análisis de Factibilidad de la intervención .....</b>	<b>40</b>
<b>Aplicación de la intervención +innovación.....</b>	<b>41</b>
Sesión 1:.....	41
Sesión 2:.....	41
Sesión 3:.....	42
<b>Evaluación del plan de intervención +innovación.....</b>	<b>44</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>53</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>55</b>
Anexo N°1: Instrumento Evaluación Curricular .....	55
Anexo N°2: Cuestionario Docente de Inglés .....	56
Anexo N°3: Consentimiento informado Docente de Inglés .....	57
Anexo N°4: Consentimiento Alumnos Primero Medio .....	58
Anexo N°5: Instrumento Encuesta Curso Primero Medio .....	59
Anexo N°6: Resultados Encuesta Primero Medio (Diagnóstico).....	60
Anexo N°7: Matriz Pregunta Abierta (Encuesta Curso Primero Medio) .....	63
Anexo N°8: Resultados Instrumento de Evaluación Curricular.....	64
Anexo N°9: Transcripción y Análisis Entrevista a Docente de Inglés .....	65
Anexo N°10: Instrumento Escala de Medida (Sesión 1 Intervención) .....	75
Anexo N°11: Instrumento Pauta de Observación Participante (Sesión 2 Intervención) .....	76
Anexo N°12: Instrumento Encuesta (Sesión 3 intervención).....	77
Anexo N°13: Láminas Sesiones de Intervención 1,2,3.....	78
Anexo N°14: Resultados Instrumento Escala de Medida.....	89
Anexo N°15: Resultados Instrumento Pauta Observación Participante.....	92
Anexo N°16: Resultados Instrumento Encuesta .....	93
Anexo N°17: Evidencia descriptiva y específica (sesiones 2 y 3) .....	96
Anexo N°18: Análisis de los instrumentos 1 y 3 (intervención) .....	97

## Introducción

Desarrollar habilidades durante la escolaridad es la actual propuesta en educación. Una de estas habilidades es la de aprender un segundo idioma, como lo es el inglés. Por lo mismo, la adquisición de una lengua extranjera no solo se demuestra con comprensión lectora o auditiva, sino también produciéndola oralmente. Las Bases Curriculares para primero medio proponen desarrollar todas las habilidades del inglés, pero con especial énfasis en la habilidad comunicativa de *speaking*. De esta manera, lograr finalizar la enseñanza media expresándose en inglés en un nivel B1, por medio de programas ministeriales o propios.

Como docente de inglés, desarrollar la habilidad comunicativa en el estudiantado es crucial. Si bien los aspectos formales de la lengua extranjera son importantes de enseñar, la habilidad de *speaking* lo es aun más. Por eso, nace la motivación de examinar aspectos que dificultan el desarrollo de esta habilidad, para proponer mejoras en esta área y así avanzar en la comunicación oral a través de este idioma.

Existe evidencia que fundamenta la desnivelación del estudiantado en la asignatura de inglés. Según la agencia de calidad (2017), en un estudio realizado a estudiantes de tercero medio, concluye que “7 de cada 10 estudiantes de III° medio no alcanzan los aprendizajes esperados para 8° básico en la asignatura” (Pág. 11).

A raíz de esta situación, La presente investigación-acción tiene como objetivo fortalecer el proceso de desarrollo de la habilidad de *speaking* en la asignatura de inglés en estudiantes de primero medio de un colegio técnico de la comuna de San Miguel. Se cree que existe una desarticulación entre los documentos curriculares ministeriales que utiliza este establecimiento, que podrían estar obstaculizando el desarrollo de la habilidad de *speaking*, situación que se responderá al finalizar el proceso investigativo.

**Descripción del contexto:**

El curso que se quiere intervenir pertenece a un colegio ubicado en la comuna de San Miguel, Santiago, sector perteneciente al barrio el Llano. Fue inaugurado en abril de 1951 por Pedro Aguirre Cerda. El establecimiento es una Escuela Técnica Profesional, donde se imparte la carrera de Gráfica con modalidad "dual", tanto para 3° y 4° Medios, mientras que para 1° y 2° medios se implementa la educación científica-humanista. Asimismo, es un establecimiento mixto solo de enseñanza media, que cuenta con 6 cursos por nivel –de primero a cuarto medio—, y con un total de 30 docentes.

El centro educativo es una escuela de administración delegada, que cuenta con una cantidad de estudiantes por nivel que va desde los 20 a los 36 educandos y educandas por sala, pero cabe recalcar que la mayor demanda de matrículas se da en primeros medios, con más de 200 cupos, lo que contempla una población de 36 alumnos y alumnas por aula.

Por otra parte, según la Agencia de Calidad, el colegio registra un 90% de vulnerabilidad, lo que se plasma en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Al ser un establecimiento técnico-profesional, el proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio señala en su Misión que pretende "formar técnicos gráficos de nivel medio, esta formación está centrada en la responsabilidad, la confianza y el respeto mutuo, que le permita a los jóvenes integrarse al mundo globalizado de la Industria Gráfica" (Escuela Técnica de San Miguel, 2020). Es decir, formar profesionales que sean capaces de trabajar y respetar a sus pares y que sean tolerantes al momento de compartir experiencias con otros profesionales de la gráfica.

La Visión, por otra parte, aspira a "ser un referente, liderando la educación Técnico Profesional en el área gráfica a nivel nacional, reconocidos por la calidad técnica y valórica de sus estudiantes siendo un aporte a los sectores productivos y a la sociedad" (Escuela Técnica de San Miguel, 2020). En otras

palabras, el colegio pretende entregar educación de calidad, pero también competitividad y profesionalismo, al mismo tiempo que infundir valores que serán transversales en su trayectoria como profesionales de la industria gráfica.

El equipo directivo de esta comunidad educativa son: un rector, un director, un Departamento de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), un Departamento de Asuntos Estudiantiles (DAE), un jefe dual, un Departamento de Orientación y una jefa administrativa.

Como se mencionó anteriormente, el establecimiento es de carácter científico-humanista en los niveles de primer y segundo año medio, lo que se traduce en formación general. Con respecto al tipo de enseñanza que se dicta, este se rige por los Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación. Tal como se indica en el PEI, "los decretos y marco legal que guían a la escuela son los siguientes: [...] d) Planes y Programas de Estudio: NM1: Decreto 269 / 2014; NM2: Decreto 269 / 2014; NM3 y NM4: Resolución Exenta 1997/2014" (Escuela Técnica de San Miguel, 2020). De igual manera, si bien en el PEI del colegio se hace referencia a ello como "estilo pedagógico", solo abarca aspectos generales, como tener "en cuenta los potenciales de cada estudiante" o "el uso de diversas metodologías y recursos didácticos" (Escuela Técnica de San Miguel, 2020). En otras palabras, no existe en el PEI una explicitación sobre qué metodología utilizar en aula ni tampoco una priorización curricular al contexto del establecimiento.

## **Presentación del Problema de Investigación**

### **Planteamiento del Problema:**

Implementar un programa de estudio ministerial para adquirir un segundo idioma es el gran desafío del profesorado de inglés en Chile. Es necesario desarrollar y lograr Objetivos de Aprendizajes (OA) que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes. A su vez, el reto es priorizar la comunicación en inglés siguiendo lineamientos internacionales que estandarizan el nivel de este idioma.

No obstante, existen variables que obstaculizan el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking* durante la escolaridad a través de los Objetivos de Aprendizaje. Una de estas variables es la desnivelación del idioma inglés que existe entre el alumnado en enseñanza media. Para ejemplificar, al comenzar la enseñanza media, un estudiante debiera haber desarrollado un nivel A2 en inglés al egresar de octavo año básico (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Ahora bien, de acuerdo a una evaluación aplicada a 7.340 alumnos,

“Los resultados del Estudio evidencian que un 32% de los estudiantes evaluados logra o supera el nivel básico (A2), lo que implica que 7 de cada 10 estudiantes de III° medio no alcanzan los aprendizajes esperados para 8° básico en la asignatura” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, pág. 11).

Es decir, la desnivelación se arrastra desde la enseñanza básica y perdura hasta prácticamente terminar la enseñanza media, lo cual dificulta el logro de los OA y el desarrollo de habilidades comunicativas del idioma inglés.

La segunda variable que se desprende como consecuencia de la desnivelación es lograr lo establecido por las Bases Curriculares respecto del nivel que se debiera obtener en enseñanza media por medio de los OA. Ministerialmente, “se espera que al terminar segundo medio las alumnas y los alumnos alcancen

un nivel que se aproxime al B1 o intermedio inferior, de acuerdo al Marco Común Europeo” (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Específicamente en el eje de *speaking*, para que un estudiante opte al nivel B1, ya debiera ser capaz de “Can give a simple description or presentation of people, living or working conditions, daily routines. likes/dislikes, etc. as a short series of simple phrases and sentences linked into a list (Council of Europe, 2020, pág. 62). En otras palabras, que el estudiante sea capaz de comunicarse de manera simple sobre temas de su interés.

Finalmente, la tercera variable que perjudica el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking* es que el colegio no cuenta con lineamientos entre las Bases Curriculares y su Proyecto Educativo Institucional, ya que se basa en el Programa de estudio del Ministerio de Educación, el cual incluye 16 OAs, siendo solo 4 para el eje *speaking*. Por una parte las Bases Curriculares proponen que “el currículum de Inglés para estos años ha sido construido, al igual que el de 5° y 6° básico, siguiendo enfoques con énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa en *speaking*”, mientras que el Programa de estudio de primer año medio declara que “el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita) constituye el aspecto más importante en el aprendizaje de la lengua” (Ministerio de Educación, 2016). Explicado de otra manera, el primer documento curricular se enfoca en la habilidad de *speaking* como imperativo, mientras que el segundo en las cuatro habilidades.

Teniendo en cuenta que se observa una desnivelación en la habilidad comunicativa de *speaking* en el estudiantado de primer año medio proveniente de la enseñanza básica, que no se logra un nivel B1 durante la enseñanza media y que se aprecian contradicciones en el enfoque de las habilidades comunicativas a desarrollar por parte de las Bases Curriculares y el Programa de estudio, esta investigación acción proyecta responder la siguiente pregunta:

**¿Cómo promover la habilidad de *speaking* en alumnos de primer año medio en una escuela técnica de la comuna de San Miguel a través de estrategias innovadoras?**

Para lograr responder esta interrogante, se plantean los siguientes objetivos:

**Objetivo general:**

Fortalecer el proceso de desarrollo de la habilidad de *speaking* en la asignatura de inglés en estudiantes de primer año medio de un colegio técnico de la comuna de San Miguel.

**Objetivos específicos:**

- Describir factores que dificultan el desarrollo de la habilidad de *speaking*.
- Diseñar una estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora para el desarrollo de la habilidad de *speaking*, basada en aspectos teóricos y empíricos.
- Evaluar el efecto de la implementación de la estrategia en la habilidad de *speaking* y la percepción de los estudiantes.

### **Justificación del Problema:**

Comunicarse en un segundo idioma sin duda se convierte en una herramienta imprescindible para cualquier ser humano, más cuando este idioma es el inglés (Zambano, Vivas, & Dueñas, 2017). Actualmente, aprender un segundo idioma es accesible con la ayuda de internet, más para las nuevas generaciones que nacieron en una era tecnológica donde tienen acceso a sitios webs de todo el mundo (Colli-Novelo & Becerra-Polanco, 2014). Asimismo, se sabe que el 85% de toda la información en el mundo está escrita en inglés (Rao, 2019). Por consiguiente, es elemental dominar este idioma en sus cuatro habilidades, con énfasis en la habilidad comunicativa de *speaking*, tanto para acceder a la literatura disponible en la web como para poder intercambiar información oralmente con cualquier persona que domine el idioma (Rao, 2019).

Por tanto, llevar a cabo una investigación-acción en el área de educación podría dar luces sobre qué ajustar en la enseñanza de inglés en el desarrollo de *speaking*, tanto a nivel de planificación como metodológico, como también analizar factores que obstaculizan el desarrollo de esta habilidad en el estudiantado de primero medio. La implicancia de esta investigación es dar solución parcial o completa al desarrollo de la habilidad de *speaking*. Lo anterior podría ser beneficioso tanto para docentes como alumnos. Para profesores de la asignatura de inglés, esta investigación podría orientarlos en aspectos relevantes en la toma de decisiones sobre la planificación de clases, con énfasis en el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking*, como también ofrecerles herramientas que los guíen en su quehacer pedagógico y en el logro de Objetivos de Aprendizajes orientados a la producción oral. Para el estudiantado, por otra parte, podría ofrecerles una nueva posibilidad de desarrollar la habilidad más importante en el aprendizaje del idioma inglés, como también afianzarlos en la utilización de esta herramienta transversal para la comunicación y adquisición de nuevos saberes.

Finalmente, tres aspectos son imperativos que podrían conllevar realizar este tipo de investigación para dar solución parcial o completa al bajo nivel de inglés en la habilidad de *speaking*. Como primero aspecto, la investigación podría mejorar la labor docente en términos de planificación, como así también instruir a los profesionales sobre aspectos divergentes en documentos curriculares que dificultan el desarrollo de *speaking*, y con ello, proveerlos de mejores conocimientos para elaborar incluso sus propios programas de estudios especializados en el desarrollo de *speaking*. El segundo aspecto práctico sería proponer una metodología de enseñanza que permita y se ajuste al desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking*, permitiendo tanto al docente como a los estudiantes generar ambientes que apunten específicamente a la producción oral. Como último aspecto, la investigación podría ser el paso inicial para diseñar un programa especializado en el desarrollo de *speaking*, con estrategias que permitan al estudiantado comprender la importancia que tiene adquirir un segundo idioma a través de *speaking*, para acceder a nuevos conocimientos e interactuar en un mundo globalizado (Srinivas, 2019).

Por consiguientemente, la relevancia que tendría esta investigación acción sería beneficiar tanto a los docentes de inglés como a aprendices del idioma en el nivel de primero medio. Específicamente, para los profesionales del idioma a mejorar su quehacer pedagógico en la creación de nuevos espacios para la adquisición y desarrollo de la habilidad de *speaking*; y, para el alumnado, ofrecer nuevas instancias de aprendizaje de un segundo idioma, favoreciendo la producción oral a través de la habilidad comunicativa de *speaking*.

### **Marco teórico de referencia:**

La siguiente sección muestra una conceptualización sobre el aprendizaje del idioma inglés, niveles, habilidades, con especial énfasis en la habilidad comunicativa de *speaking*. A su vez, se señalan metodologías tradicionales y específicas en el aprendizaje del inglés, sus ventajas y resultados que se han obtenido en sus implementaciones.

### **Aprendizaje del inglés**

A nivel mundial, el aprendizaje del inglés “constituye una prioridad desde los niveles primarios de enseñanza, llegando al punto máximo de la educación superior, donde su conocimiento y cualidades en los diferentes aspectos de audición, expresión e interpretación deben ser elevados” (Zambano, Vivas & Dueñas, 2017, pág. 761). Es decir, el idioma debería fomentarse durante toda la escolarización obligatoria, pero también para implementarse en la educación superior. En la misma sintonía, se cree que “el inglés es indispensable para la mayoría de las carreras y es utilizado en el estudio de casi todos los campos académicos” (Patiño-Ramírez, 2020, pág. 151). En base a lo anterior, el idioma inglés debe entenderse como herramienta de apoyo para el acceso y entendimiento de información según las distintas disciplinas del saber.

### **Habilidades del inglés**

El idioma inglés está dividido en cuatro habilidades que se conocen como *reading*, *writing*, *listening* y *speaking*. Dos de ellas son pasivas –*reading* y *listening*— y dos son activas –*writing* y *speaking*— (Rao, 2019, pág. 7). Dentro de las habilidades activas, *speaking* toma relevancia en el mundo educacional como habilidad de comunicación. Por ejemplo, “muchos sistemas educativos están poniendo mayor énfasis en la comunicación oral, alejándose de la gramática repetitiva y ejercicios de traducción para pasar a la instrucción comunicativa” (EF Educational First, 2019, pág. 11). Pero esta habilidad no

tan tolo es valorada en educación, sino también en el mundo laboral. De hecho, “employers frequently identify oral communication skills as the most important skill considered for initial employment, retention, and promotion” (Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2019, pág. 621).

### **Habilidad y nivel de *speaking***

Por *speaking* se entiende “an oral expression of an interactive process of constructing meaning which involves phonological and grammatical system and requires the ability to cooperate in the management of speaking turn in order to give information and ideas” (Argawati & Syahrizal, 2016, pág. 2). De igual manera, la habilidad de *speaking* se puede clasificar por niveles. En la práctica educacional chilena, por ejemplo, “se espera que al terminar segundo medio las alumnas y los alumnos alcancen un nivel que se aproxime al B1 o intermedio inferior, de acuerdo al Marco Común Europeo” (Ministerio de Educación de Chile, 2016, pág. 216). En otros países de Latinoamérica, se espera lo mismo. En concreto, “en Ecuador también tienen como objetivo que los y las educandas terminen la educación media con un nivel B1” (EF Educational First, 2019, pág. 11).

Se puede entender por B1 cuando un estudiante:

“Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans” (Council of Europe, 2001, pág. 24).

## **Metodología PPP en el aprendizaje del inglés**

No obstante, el aprendizaje del inglés y específicamente el desarrollo de *speaking* es uno de los desafíos más grandes en el mundo educacional, con lo cual las metodologías de enseñanza se han visto en la necesidad de ir cambiando con el fin de promover la adquisición de este idioma. Por ejemplo, la metodología *Presentation, Practice y Production (PPP)* ha tenido que reinventarse con el tiempo. Para ilustrar, la metodología “PPP starts with the teacher introducing the new grammatical structure through conversation or short text (presentation), followed by students practicing the structure in controlled (practice) and free contexts (production)” (Nget, Pansri & Poohongthong, 2020, pág. 212). En definitiva, esta metodología se orienta a un método de enseñanza tradicional, poniendo como protagonista al profesorado y a contenidos gramaticales que debe trabajar el estudiantado. Ahora bien, “a series of recent criticisms against traditional approaches such as PPP have consequently led to the introduction of new teaching methods that focus on developing learners’ communicative competence” (Nget et al., 2020, pág. 209). Por consiguiente y debido a estas críticas hacia la metodología PPP, han surgido otras metodologías que se centran en el estudiantado y en el desarrollo comunicativo a través de la habilidad de *speaking*.

## **Metodología TBLT en el aprendizaje del inglés**

Una de estas metodologías es la denominada *Task-based language teaching (TBLT)*, conocida como la *enseñanza de idiomas basado en tareas* o también reconocida por su nombre acortado *TBI (Task-Based Instruction)*. Esta metodología “is an approach to language teaching that engages learners in meaningful communication and interaction, which enables them to acquire knowledge of grammar through authentic language use” (Nget et al., 2020, pág. 211). Es decir, la metodología TBLT motiva al estudiantado a adquirir

aspectos formales de la lengua inglesa a través de la comunicación e interacción por medio del uso del idioma.

Para los autores Ellis, Skehan, Li, Shintani & Lambert (2020), esta metodología incluso también “serves as a useful pedagogical framework and set of principles that can enrich and maximize the use of technology for language learning” (pág. 19). Como lo señalan estos autores, también el TBLT es compatible con el uso de tecnologías y serviría como marco pedagógico para los y las docentes de inglés.

Más aún, esta metodología no tan solo es una estrategia que prioriza la interacción e intercambio de mensajes entre estudiantes e incluye el uso de TICs, sino también que aborda el aprendizaje autónomo del estudiantado como lo señala Lina Lee (2016) al manifestar que el TBI “supports social, cognitive, and affective dimensions of autonomous learning by allowing students to learn independently and collaboratively with their peers and instructor” (pág. 94).

Es necesario señalar que la metodología *Task-Based Language Teaching* es integral, capaz de desarrollar habilidades del siglo XXI, como lo señalan las siguientes investigadoras al indicar que el *TBLT* “shows the benefit of improving the ability of problem-solving and integrating with real work task” (Wu, Liao & K. Debacker, 2016, pág. 943). Según lo que plantean las autoras, la metodología podría ser además ventajosa para la resolución de problemas por medio de contextos reales que desarrollen tanto habilidades comunicativas como habilidades transversales.

Del mismo modo, Stepani (2016) declara que obtuvo dos resultados al implementar esta metodología. “Firstly, TBI contributes to students’ speaking skill. Secondly, TBI contributes to students’ participation in the classroom” (pág. 46). Es decir, la metodología TBI no tan solo favorece el desarrollo de la habilidad de speaking de manera individual, sino también a nivel grupal.

De hecho, el autor tras implementar esta metodología concluye diciendo que “the contribution was indicated by how the students actively respond to the questions, how they interact in groups, and how they perform speaking confidently” (Stepani, 2016, pág. 49).

Para resumir, el aprendizaje del idioma inglés debiera promoverse durante toda la trayectoria escolar del estudiantado, desde la educación básica hasta la educación superior, enfatizándose incluso más en esta última etapa para la utilización del idioma inglés como herramienta transversal, tanto para el acceso a la información como para la comunicación con otras culturas. La enseñanza del inglés, asimismo, se ha visto en la obligación de ajustarse a las nuevas necesidades para interactuar en un mundo globalizado, lo que ha llevado a metodologías tradicionales como la PPT a modificarse en función y priorización de las habilidades comunicativas, como *speaking*. A raíz de esto, han surgido otras metodologías como la TBLT que se centra en el estudiante, favoreciendo la comunicación e interacción significativa del idioma inglés; la adquisición de la gramática por el uso mismo de la lengua inglesa; el aprendizaje autónomo pero a la vez comunitario, que propicia en especial aspectos afectivos y cognitivos, estimulando tanto al alumnado como el profesorado; y la resolución de problemas e integración con el mundo real. En consecuencia, el aprendizaje del idioma inglés debe estar en sintonía tanto con el desarrollo las habilidades propias del idioma, como también con la implementación de metodologías de enseñanza que propicien el desarrollo de las habilidades comunicativas, con especial énfasis en la de *speaking*.

## **Planificación del Diagnóstico**

Debido a la importancia que posee el desarrollar la habilidad comunicativa de *speaking* en el estudiantado y de lograr los Objetivos de Aprendizajes declarados en las Bases Curriculares, la planificación del diagnóstico se diseñó en base a tres perspectivas: dos documentos curriculares, un profesor de inglés y un curso de primero medio. En primera instancia, se realizó una evaluación curricular a las Bases Curriculares y al Programa de estudio de inglés de primer año medio. En segundo lugar, se entrevistó al profesor de inglés del establecimiento y, por último, se aplicó un cuestionario a un primer año medio. Para estos propósitos, los objetivos fueron:

### **Objetivos específicos:**

- Analizar comparativamente los aspectos en común y divergentes entre Bases Curriculares y Programa de estudio de inglés en el desarrollo de habilidad comunicativa de *speaking*.
- Analizar el proceso de toma de decisiones por parte de docentes de inglés en la planificación de clases a partir de instrumentos curriculares vigentes en el establecimiento educacional.
- Identificar factores que obstaculizan el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking* en estudiantes de primero medio.

### **Estrategias metodológicas**

Para comenzar, se construyó un instrumento para evaluar las Bases Curriculares (BC) y el Programa de estudio (PE) de inglés para primero medio, con el objetivo de analizar comparativamente los aspectos en común y divergentes entre estos documentos curriculares en el desarrollo de habilidad comunicativa de *speaking* (ver anexo n°1). Para ello, se creó un objetivo específico, una dimensión y cuatro indicadores de evaluación.

El instrumento fue validado por una doctora en educación y un magíster en investigación educativa. Para el tratamiento de la información, se aplicó el instrumento a los documentos mencionados, asignando un puntaje, que luego se tradujo a un porcentaje general. Los resultados de este análisis se consideraron como punto de inicio en la reconstrucción de los factores que dificultan el desarrollo de *speaking*.

En segundo lugar, se utilizó una entrevista estructurada como estrategia de recolección de datos, ya que esta "implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico" (Sampieri, Collao y Lucio, 2014, pág. 198) y porque solo existen dos docentes de la asignatura de inglés (ver anexo N°2 y N°3), para lo cual se aplicó un consentimiento informado. Para la entrevista, se diseñó un objetivo específico y 12 preguntas abiertas, las cuales se dividieron en 3 temas: articulación entre Bases Curriculares y Programa de Estudio de inglés para primer año medio, decisiones pedagógicas en la planificación de clases y funcionalidad del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la labor docente. Se utilizó una metodología cualitativa, ya que es más amigable e íntima y se lleva a cabo a un ritmo más flexible (Sampieri, Collao y Lucio, 2014, pág. 403). El instrumento fue validado por un magíster en investigación educativa, quien, junto al investigador, revisó categorías y subcategorías previas a la formulación de preguntas. La entrevista se llevó a cabo virtualmente en diciembre de 2020. Para el análisis, se utilizó una matriz con la transcripción de la entrevista, para obtener categorías, datos relevantes y notas descriptivas.

Por último, se escogió y consultó a un primer año medio, ya que es el primer nivel de este colegio técnico de solo enseñanza media (ver anexo N°4). Para ello, se diseñó un cuestionario que se aplicó a un primer año medio de 35 alumnos y alumnas, ya que "en fenómenos sociales, tal vez es el instrumento

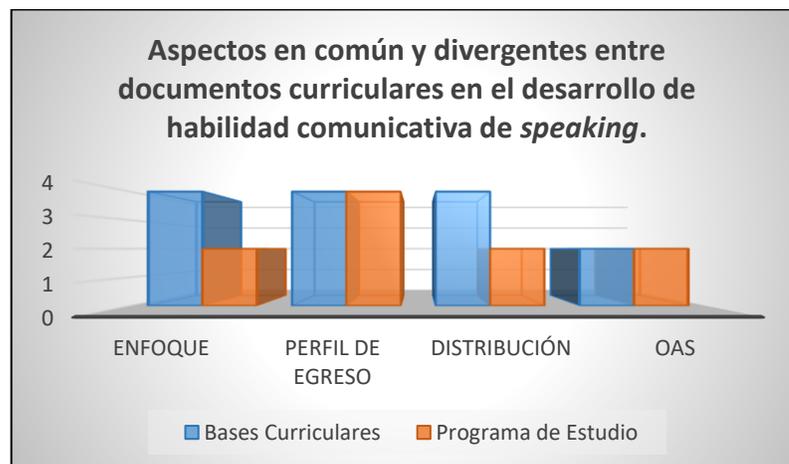
más utilizado para recolectar los datos” (Sampieri, Collao y Lucio, 2014, pág. 217). El propósito fue identificar debilidades y factores que dificultan el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking* por parte del estudiantado. El instrumento contó con 7 preguntas, de las cuales 6 fueron de selección única y 1 abierta (ver anexo N°5 y N°6). Para la pregunta abierta, se utilizó matriz de categoría con el fin de obtener aspectos coincidentes, asignándoles un porcentaje según frecuencia (ver anexo N°7). El instrumento se aplicó a través de una encuesta por *Google* Formulario en modalidad *online* debido a la contingencia.

La validación interjueces estuvo a cargo de dos profesores, uno experto en instrumentos de recolección de datos, mientras que el otro en la enseñanza del inglés. Los instrumentos finalmente se realizaron, siguiendo “tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad” (Sampieri, Collao y Lucio, 2014, pág. 200). La encuesta estuvo disponible por 2 semanas durante el mes de diciembre de 2020 para su posterior análisis estadístico e interpretacional.

## Resultados del Diagnóstico

### Análisis de Evaluación Curricular

Los datos obtenidos tras aplicar el instrumento de análisis curricular a las Bases Curriculares (BC) y al Programa de estudio (PE) de primero medio arrojan que existen aspectos coincidentes y divergentes entre estos documentos curriculares en el desarrollo de *speaking* (ver anexo N°8). Los aspectos en común que se perciben son el perfil de egreso, que se declara idénticamente en ambos documentos y la distribución de 4 Objetivos de Aprendizaje (OAs) para el desarrollo de *speaking*, consignándose de igual manera en ambos documentos. Ahora bien, las diferencias significativas que se perciben son el enfoque y contenido estructural que cada documento asigna al desarrollo de *speaking*. Las BC, por ejemplo, enfatizan el desarrollo de *speaking*, señalando que la interacción y el intercambio de mensajes son imperativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este enfoque no se percibe en el PE, ya que este último homogeniza las 4 habilidades. Por otra parte, las BC sugieren metodologías y lineamientos pedagógicos para el desarrollo de *speaking*, en cambio, el PE no incluye estrategias que privilegien una habilidad por sobre la otra, por lo cual tampoco se le atribuye un tratamiento especial a la producción oral.



## **Análisis Entrevista**

El siguiente análisis de datos corresponde a los datos obtenidos de la entrevista a un profesor de inglés de enseñanza media (ver anexo N°9). Cabe destacar que la información se presenta como un compendio de las 12 preguntas que contestó el entrevistado.

### **Interpretación de datos:**

Si bien el docente entrevistado utiliza los instrumentos curriculares vigentes en el establecimiento, reconociendo incluso desarticulaciones entre ambos documentos, indica que a la hora de planificar sus clases, considera aspectos tanto de la Bases Curriculares como del Programa de estudio, enfatizando que lo imperativo es cumplir con el perfil de egreso de la asignatura de inglés, que es que los estudiantes logren un nivel básico-intermedio (B1). Igualmente, subraya que no se puede alejar del Programa de estudio de inglés de primer año medio a menos que exista un programa propio de inglés.

El docente, a su vez, reconoce una desnivelación en el alumnado de primer año medio debido a que provienen de distintos colegios, con distintas metodologías y niveles de inglés. Según su percepción, considera que esta desnivelación lo obliga a desarrollar habilidades de *writing* y *reading*, ya que cree que el inglés es una asignatura como matemáticas, señalando que inglés "es una materia en la cual la respuesta está correcta al 100% o está mala al 0%. Entonces queda muy en evidencia el no saber. Y eso les da mucha vergüenza a los estudiantes también" (Docente, 2020). Es decir, el educador realiza una analogía entre estas dos asignaturas para entender el funcionamiento de la lengua inglesa. Supone, debido a lo anterior, que a los estudiantes les produce vergüenza no llegar a ese 100% y que se evidencie que no manejen el idioma, generándose una brecha importante, por lo que considera más oportuno enfocarse en las habilidades de *writing* y *reading* que *listening* y *speaking*, postergando así la habilidad de producción oral.

Por otra parte, si bien el docente es consciente sobre la importancia de *speaking*, se apega al Programa de estudio incluso cuando considera que los alumnos pierden el foco de los objetivos cuando deben en una clase hablar y en otra escribir. Es más, el profesor reconoce que por medio del Programa de estudio ha desarrollado las habilidades de *writing* y *reading*, pero también manifiesta que no lo ha logrado con *speaking* o *listening*. Añade, finalmente, que aunque las unidades temáticas no se adaptan del todo a los intereses del estudiantado, igualmente las incluye en su planificación.

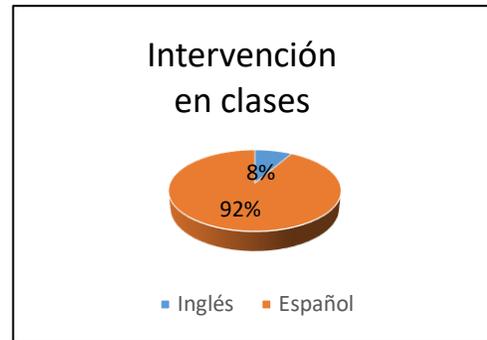
Por último, el profesor de inglés hace hincapié en que al no existir un programa de inglés propio en el establecimiento se tiene que apegar a los documentos curriculares vigentes y cumplir con lo establecido allí. Culmina manifestando que sus planificaciones incluyen elementos de ambos instrumentos curriculares, pero que depende de cada profesor la toma de decisiones en los elementos considerados para planificación de clases.

En síntesis, el docente entrevistado expresa que al planificar considera elementos tanto de las Bases Curriculares como del Programa de estudio de primero medio. Declara no haber logrado desarrollar las cuatro habilidades del inglés, postergando *speaking* y *listening* por practicidad y la brecha que presentan los y las educandas en primero medio. Expone, finamente, que existen elementos que no se ajustan al desarrollo de las 4 habilidades, pero que no al contar con un programa propio de inglés se debe ajustar a los instrumentos curriculares vigentes del establecimiento educacional.

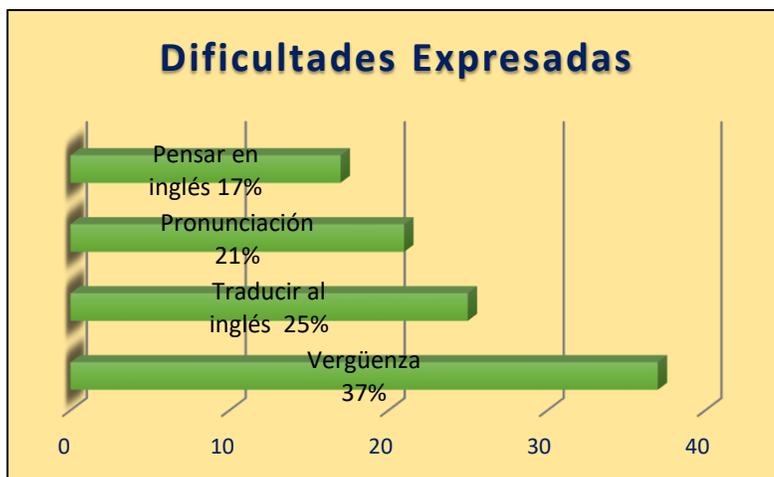
### **Análisis Encuesta**

El siguiente análisis de datos se realizó en base a la información obtenida de una encuesta realizada a un primero medio. La muestra corresponde a 24 adolescentes del nivel indicado. Cabe destacar que la información se presenta como un compendio de las 7 preguntas que contaba el instrumento.

Como punto inicial, se preguntó sobre el idioma utilizado para intervenir en clases. Como resultado, se puede apreciar en el gráfico que las intervenciones durante la clase de inglés no son en el idioma extranjero por parte de este primero medio, sino en el idioma nativo. Se aprecia que solo un 8 por ciento lo hace inglés, mientras que un 92 lo manifiesta en español. Es decir, existe un número importante del estudiantado que no se atreve a intervenir en el idioma extranjero a causa de factores que reconocen y que se tratarán en el siguiente enunciado.



Por otra parte, dentro de los factores que dificultan el *speaking* y que reconocen los y las educandas de este primero, se aprecia un equilibrio entre



tres aspectos: traducción al inglés, pronunciación y pensar en inglés. Tanto el primer factor como el tercero responden a instancias donde se requiere la práctica del idioma más que el

aprendizaje del mismo, por lo que estas dificultades podrían resolverse si hubiese instancias de solo utilización del idioma. Por el contrario, la *pronunciación* ha de verse como un factor que mezcla tanto la teoría como la práctica, por lo que es necesario trabajarse en ambas dimensiones.

Ahora bien, el factor que se aventaja por sobre los otros tres factores es la *vergüenza*, con un 37 por ciento, reconociéndose como la dificultad más

latente al momento de expresarse en el idioma extranjero. Este factor se podría asociar a un aspecto actitudinal frente al idioma más que con aspectos técnicos. Es decir, que el obstáculo predominante al momento de la producción oral es atreverse a hablar en otro idioma, lo cual podría responder a los factores previos, que son la práctica misma, pero también al factor *pronunciación*, que quizás podría asociarse incluso como un componente más que gatilla o enfatiza la *vergüenza* y que, por ende, se traduce en no comunicarse en inglés.

Pero no todo es dificultad, ya que el estudiantado también reconoce conocimientos y habilidades que podrían articularse para lograr el *speaking* y comunicarse en inglés. El factor predominante y reconocido como "fácil" en la comunicación oral es el vocabulario, entendiéndose como palabras aprendidas en ambos idiomas, logrando un 46%, casi la mitad de quienes



respondieron la encuesta. Al mismo tiempo, se distingue otro componente que podría facilitar el *speaking* y que es la *sintaxis*, entendiéndose como la gramática y el orden de las palabras. En tercer lugar, aparece la *pronunciación* de las palabras, lo cual se podría justificar su posición, ya que se presenta entre los últimos factores como en el apartado anterior. Por último, los y las educandas reconocen no saber específicamente qué les es fácil en inglés para la producción oral, expresándose solo en un 4 por ciento.

Para finalizar, la última pregunta fue abierta para conocer cuál es la o las dificultades para comunicarse en inglés desde una perspectiva personal. Para la revisión y tratamiento de esta pregunta, se analizó cada respuesta, repetición de conceptos para luego categorizarlos en dificultades. Como resultado, seis fueron los aspectos coincidentes dentro de las respuestas: *práctica, pronunciación, percepción, vergüenza, vocabulario y actitud*. Estos factores están ordenados de mayor a menor según dificultad. Por lo mismo, se puede apreciar que casi un 50 por ciento de los y las encuestadas indica que la principal dificultad se asocia a la práctica del idioma y no al idioma



mismo. De igual forma, nuevamente aparece la vergüenza como un componente que obstaculiza la producción oral aunque en un porcentaje menor.

Como aspecto nuevo, surge la percepción y la actitud hacia el idioma, entendiéndose como dimensiones que interfieren negativamente en el desarrollo de la habilidad de *speaking*. Se puede concluir, por tanto, que en principio la práctica del idioma sería el factor determinante en el desarrollo de *speaking*, pero también que la actitud y vergüenza dificultan comunicarse en inglés.

### En síntesis

A través de las respuestas, se puede determinar que los elementos que dificultan el desarrollo de *speaking* en el estudiantado son la práctica, la vergüenza y la pronunciación. A favor, se podría indicar que el vocabulario y las estructuras gramaticales son los elementos que se consideran fáciles en el aprendizaje del idioma inglés.

## **Reflexiones finales**

En base a los datos obtenidos del análisis curricular, la entrevista y la encuesta, se puede concluir que existen variados factores que obstaculizan el desarrollo de la habilidad de *speaking*.

Para comenzar, existe una desarticulación entre las Bases Curriculares y el Programa de estudio de primer año medio, ya que este último no refleja a cabalidad el enfoque particular que las Bases Curriculares le asignan al desarrollo y logro de la habilidad de *speaking*; y al no existir un programa propio de inglés en el establecimiento, este desajuste curricular se ve reflejado en la planificación docente. Los docentes de inglés, por su parte, utilizan este instrumento curricular desajustado sin percibir que este no acentúa el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking*, lo que en consecuencia se traduce en planificaciones insuficientes para el desarrollo de la habilidad de *speaking*. En último término, la falta de práctica, la vergüenza y la pronunciación en el estudiantado son los factores que obstaculizan el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking*.

En suma, se concluye que la habilidad de *speaking* se ve obstaculizada debido a la carencia de clases planificadas para el desarrollo y logro de esta habilidad. Asimismo, esta carencia de espacios programados para la práctica es el resultado del desajuste curricular que existe en el Programa de estudio y del desconocimiento de esta divergencia por parte de los docentes de inglés que utilizan este instrumento curricular en la planificación de clases. El estudiantado, por su parte, no se atreve a intervenir en inglés debido a la vergüenza que les provoca expresarse en otro idioma, lo que en consecuencia podría entenderse por la falta de espacios de práctica que los limitan a comunicarse en inglés y sistemáticamente disminuir la vergüenza que supone expresarse en un segundo idioma, para finalmente desarrollar el *speaking*.

## **Plan de intervención**

Tras llevar a cabo el diagnóstico, se puede concluir que la habilidad de *speaking* se ve afectada principalmente por tres factores: carencia de clases planificadas para el desarrollo de *speaking* por parte del profesorado, la vergüenza que le produce al estudiantado expresarse en inglés y la falta de práctica que también demanda el estudiantado para desarrollar su *speaking*. En respuesta a estos factores que encabezan la problemática percibida, se proponen los siguientes objetivos.

### **Objetivo general**

Estimular el desarrollo de la habilidad de *speaking* en estudiantes de primer año medio de un colegio técnico de San Miguel, a través de planificación de clase con método *Task-Based Language Teaching (TBLT)*.

### **Objetivos específicos**

- Promover un clima positivo y de confianza en las estrategias de desarrollo de la habilidad de *speaking*.
- Estimular la habilidad de *speaking* en el estudiantado de primer año medio a través de la incorporación de espacios planificados intencionadamente en clases de inglés.
- Implementar método *Task-Based Language Teaching (TBLT)* para el desarrollo de habilidad de *speaking* en el curso.

### **Descripción de la intervención**

La intervención pretende estimular desarrollo de la habilidad de *speaking* en estudiantes de primer año medio de un colegio técnico de San Miguel, por medio de 3 sesiones planificadas, cuya última sesión será una clase con el método *Task-Based Language Teaching* (TBLT). La primera sesión tendrá como objetivo específico crear espacios de seguridad y respeto para estimular a los y las educandas a que se atrevan a expresarse en inglés durante las sesiones 2 y 3. La aplicabilidad del plan de intervención será a un primero medio de 35 personas en formato virtual por la plataforma *Meet*, debido a la contingencia.

### **Características grupo a intervenir**

Se trata de un curso mixto, en el cual la mayoría de los y las integrantes provienen de distintos centros educacionales, con un nivel de inglés variado al haber recibido formaciones de enseñanza heterogéneas. Sin embargo, todo el curso posee un aspecto en común, que es no expresarse en inglés durante la clase, por los motivos ya mencionados. La elección de este curso se debe a que es el primer nivel académico en este colegio técnico de enseñanza media. Por la misma razón, el beneficio será proporcionar espacios planificados con estimulación constante para desarrollar la habilidad de *speaking*, cuya finalidad sea motivar al estudiantado respecto de sus habilidades lingüísticas orales durante su escolaridad. Para recabar la información antes, durante y tras terminar la intervención se utilizarán las técnicas de escala de medida, la de observación participante y la de encuesta para su posterior análisis cualitativo a través de tablas comparativas, con evidencia descriptiva y específica.

## **Técnicas de recolección de datos**

Para comenzar, en la sesión 1, se utilizará una escala de medida (ver anexo N°10), ya que “son instrumentos que se utilizan para determinar las diferencias de grado o intensidad entre los individuos respecto a algún objeto actitudinal” (Latorre, 2005, pág. 65). En este sentido, es fundamental precisar cuál es la postura y actitud inicial del estudiantado ante la producción oral en el idioma inglés. Durante la sesión 2, por otra parte, se aplicará una pauta de observación participante (ver anexo N°11) debido a que “es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (Latorre, 2005, pág. 57). Además de lo anterior, se cree necesario evaluar la participación del estudiando y constatar si existe un cambio actitudinal y un atrevimiento a expresarse en este idioma extranjero. Para finalizar, en la última sesión en la cual se dictará una clase con el método *Task-Based Language Teaching*, se aplicará una encuesta (ver anexo N12°), puesto que esta técnica tiene como propósito crucial “evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir feedback de otra manera” (Latorre, 2005, pág. 66). Conforme se hayan realizados las tres sesiones, se interpretarán los datos para evaluar la efectividad y eficacia de la intervención. Los tres instrumentos para recolectar datos antes, durante y después de la intervención fueron validados por una doctora en educación, quién revisó cada instrumento y sugirió mejoras y comentarios para cada uno de ellos.

### Sesiones de intervención

Sesión	Descripción general	Responsable	Técnica de recolección de datos	Temporalidad
1	<p><b>Objetivo de la sesión:</b></p> <p>Promover un clima positivo y de confianza en desarrollo de la habilidad de <i>speaking</i>.</p> <p><b>Inicio:</b></p> <p>Se contextualiza la problemática detectada en el curso y el interés que existe por solucionarlo de manera sistemática. Se presenta video de motivación para iniciar la sesión.</p>	Felipe Figueroa	Escala de medida	Miércoles 23/06 (60 minutos)

	<p><b>Actividades:</b></p> <p>Se genera conversatorio sobre cómo se vinculan con el idioma inglés. Se dialoga sobre la importancia de la habilidad de <i>speaking</i> en el aprendizaje de un segundo idioma. Se verbaliza sobre qué aspectos producen vergüenza al expresarse en inglés. Se enfatiza la importancia del contenido por sobre la forma.</p> <p><b>Cierre:</b></p> <p>Se realiza plenario de cierre sobre las</p>			
--	---	--	--	--

	temáticas discutidas.			
<b>Sesión</b>	<b>Descripción general</b>	<b>Responsable</b>	<b>Técnica de recolección de datos</b>	<b>Temporalidad</b>
2	<p><b>Objetivo de la sesión:</b> Estimular intencionadamente el desarrollo de la habilidad de <i>speaking</i> en el estudiantado durante la sesión.</p> <p><b>Inicio:</b></p> <p>Se genera espacio de respeto y seguridad para que todo el estudiantado se exprese en inglés durante la actividad.</p> <p><b>Actividad:</b></p> <p>Se realiza juego de vocabulario para generar un</p>	Felipe Figueroa	Pauta de observación participante	Jueves 24/06 (50 minutos)

	<p>ambiente dinámico y de aprendizaje. Se le solicita a cada integrante del curso que diga la palabra o frase que más le acomode en inglés.</p> <p><b>Cierre:</b></p> <p>Se realiza plenario de cierre sobre las actividades realizadas, enfatizando la experiencia de expresarse en inglés sin presiones ni condiciones.</p>			
--	---	--	--	--

<b>Sesión</b>	<b>Descripción general</b>	<b>Responsable</b>	<b>Técnica de recolección de datos</b>	<b>Temporalidad</b>
3	<p><b>Objetivo de sesión:</b>  Dictar clase con método <i>Task-Based Language Teaching (TBLT)</i> para el desarrollo de habilidad de speaking.</p> <p><b>Inicio (Pre-task):</b>  Profesor introduce la temática e indica la tarea motivando al estudiantado a lograrla. Explica instrucciones para la fase dos.</p> <p><b>Actividad (Task):</b>  Alumnos trabajan individualmente tarea asignada. Planean cómo exponer los resultados de la tarea. Exponen su conclusión.</p>	Felipe Figueroa	Encuesta	Miércoles 30/06 (60 minutos)

	<p>Compañeros prestan atención. Quienes no se atrevan a intervenir en inglés, se les pedirá voluntariamente que graben su propuesta y se la envíen al docente.</p> <p><b>Cierre (Post-task):</b></p> <p>Se realiza plenaria de cierre, enfatizando logro de la actividad y comentando aciertos de la tarea y dificultades expresadas durante su realización.</p>			
--	--	--	--	--

### Carta Gantt

#### Cronograma Plan de Intervención

#### Objetivo general

Estimular el desarrollo de la habilidad de speaking en estudiantes de primer año medio de un colegio técnico de San Miguel, a través de planificación de clase con método *Task-Based Language Teaching* (TBLT).

N°	Actividades semanales	Mayo				Junio				Julio			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Documentación sobre método <i>Task-Based Language Teaching</i> (TBLT).	x	x	x	x								
2	Redactar objetivo general y específicos					x							
3	Diseñar plan de intervención según resultados obtenidos en diagnóstico.						x						
4	Diseñar instrumentos de recolección de datos antes, durante y después de la intervención.						x						

<b>5</b>	Aplicar las 3 sesiones e instrumentos de recolección de datos								<b>x</b>	<b>x</b>				
<b>6</b>	Interpretar datos obtenidos.										<b>x</b>			
<b>7</b>	Analizar datos obtenidos.											<b>x</b>	<b>x</b>	
<b>8</b>	Realizar conclusión general y reflexiones finales.													<b>x</b>

## **Análisis de Factibilidad de la intervención**

La intervención es viable por tres factores. Primero, es factible a nivel técnico, ya que se sustenta en teoría que avala el método *Task-Based Language Teaching* (TBLT) como la estrategia pertinente en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la adquisición de un segundo idioma. La metodología TBLT se ha utilizado ampliamente para responder a la problemática planteada y diagnosticada, generando un impacto positivo en relación a la dificultad de desarrollar la habilidad de *speaking* en estudiantes de distintas edades.

En segundo lugar, la intervención es realizable a nivel operacional debido a que se ajusta a los lineamientos curriculares a nivel nacional e institucional y a la aprobación del departamento de la Unidad Técnica Pedagógica. La intervención constará con tres sesiones, la cuales quizás no son suficientes para generar un cambio en el estudiantado, pero tampoco para perjudicar el proceso de enseñanza-aprendizaje planificado previamente.

En último lugar, la intervención también es viable en lo económico porque no se necesitan materiales adicionales a los que se utilizan en cada sesión de clases. La intervención se realizará en formato *online*, por lo que el estudiantado utilizará los mismos materiales de conexión que utiliza para su educación virtual.

Ahora bien, los elementos que podrían obstaculizar la intervención son el carácter opcional que tiene la participación durante las tres sesiones y la vergüenza y exposición de hablar frente a sus compañeros en otro idioma. Si bien se consultará su disposición del estudiantado a través de un consentimiento, este no los y las limita a no participar ni está exento a que no ingresen a las tres sesiones. A su vez, la modalidad online podría dificultar la cercanía con el estudiantado, siendo este canal impersonal y poco dirigido.

## **Aplicación de la intervención +innovación**

Las tres sesiones se llevaron a cabo según la planificación y calendarización. Asimismo, en cada una de ellas se realizaron las actividades programadas según lo estipulado previamente a través de la plataforma *Meet*. A continuación se detallan los principales aspectos del proceso de aplicación.

### **Sesión 1:**

La primera sesión se realizó el día miércoles 23 de junio de 2021, con una asistencia de 34 alumnos por medio de *Meet*. En la sesión, se habló sobre la actitud, la importancia del *speaking*, la vergüenza, y la forma y el mensaje (ver anexo N°13). Para introducir la *actitud* frente al idioma, se proyectó un video del futbolista Alexis Sánchez hablando inglés. Posterior a ello, se analiza su pronunciación, gramática y actitud. La conclusión la señalan dos alumnos quienes mencionan que lo más importante es "darse a entender". Cuando se verbaliza sobre la vergüenza que produce hablar en inglés, cinco alumnos mencionan que les avergüenza que:

*"Se burlen de mí, decir algo mal, que la gente me diga cosas, equivocarme en pronunciación, ponerme nervioso y hablar muy tembloroso"*. Dos alumnas comentan malas experiencias que asocian a la vergüenza que les produce hablar inglés. Las estudiantes ejemplifican que fue debido a que: *"Cambie live por life una cosa así"*. O *"Una ves me compararon con otra persona porque hablaba mejor que yo"*. La sesión finalizó con la aplicación del instrumento de recolección de datos, el cual fue respondido por 33 alumnos y alumnas.

### **Sesión 2:**

La segunda sesión se realizó el día jueves 24 de junio de 2021, con una asistencia de 26 alumnos, también por el recurso *Meet*. En el espacio se habló sobre el respeto y la confianza (ver anexo N°13). Además, se les mostró un saludo en inglés por parte del profesor jefe para animarlos y a su vez

proponerles una actividad denominada "your voice", la que consistía en escuchar a cada participante de la sesión expresándose en inglés libremente. Hubo que estimular expresamente al grupo curso para participar y decir un mensaje libre en inglés. Como alternativa, se dio la opción de escribir la respuesta en el chat y que el docente leyera el mensaje. 11 estudiantes participaron, indicando mensajes como: "I don't speak in English", "It's mine. Shit. I like it", "Blue and honey", "Never your mind", "Dog", "The real bad of pain is lying", "Limits", "Good morning", "fart", "Genial" y "Bro". Para finalizar, el docente aplicó la pauta de observación participante (ver anexo N°15).

### **Sesión 3:**

La última sesión se realizó el día miércoles 30 de junio de 2021, con una asistencia de 28 alumnos, utilizando de igual manera la plataforma *Meet*. En esta sesión se aplicó la metodología *Task-Based Language Teaching (TBLT)*, siguiendo sus tres partes: *Pre-task*, *task* y *post-task* (ver anexo N°13). Primero, se realizó la activación de conocimiento sobre qué elementos tienen en su habitación y cuáles tendrían hipotéticamente. Adicionalmente, se propone y explica la siguiente situación a resolver: "If you could have a dream bedroom, how would it be?" (Pre-task). Luego, se asignaron 20 minutos de trabajo autónomo para resolver actividad (Task). Finalmente, se solicita presentar la respuesta ante la situación. Cuatro estudiantes envían actividad al correo del docente, mientras que cinco alumnos acceden a mostrar su actividad en la clase, mencionando:

1. *"My dream bedroom would be in a mansion with great decoration and also I would like that everything with pastel colors and a lot of space. And the location could be in NY or Orlando. I'm not sure about that."*
2. *"My bedroom would be color blue, gamer computer, windows, floors..."*
3. *"It would be made of meat and had a mouth so i can talk with it."*
4. *"It includes these pages and with the dresses and windows with colors I like."*

5. *"my dream room would be with many women with a multimillionaire mansion a pitbull with a Pontiac car Paris."*

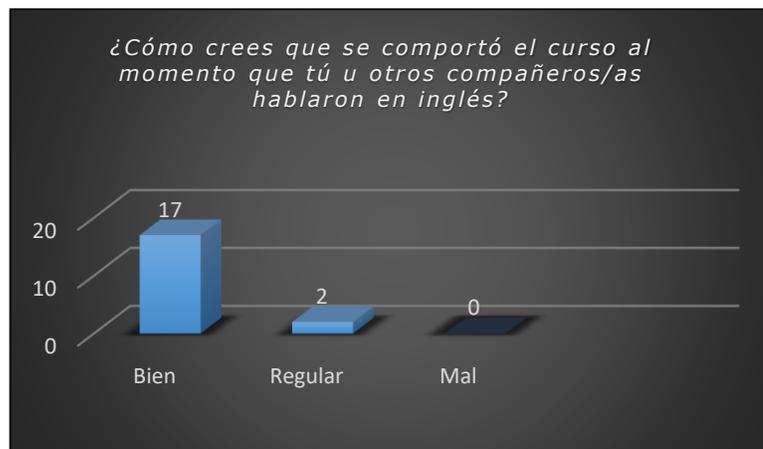
Profesor agradece la participación y enfatiza que este es un proceso sistemático a mediano y largo plazo. La sesión termina invitando al estudiantado a contestar una encuesta, la cual respondieron 19 personas (ver anexo N°16).

## **Evaluación del plan de intervención +innovación**

Tras finalizar el plan de intervención con foco en la estimulación y desarrollo de la habilidad de *speaking*, se estima que el proceso de desarrollo de la habilidad de *speaking* en la asignatura de inglés se fortaleció en los estudiantes de primero año medio de un colegio técnico de San Miguel, ya que las tres sesiones diseñadas en base al diagnóstico se ajustaban a las necesidades demandadas por el estudiantado. Por un lado, disminuyó la vergüenza que producía comunicarse a través de un segundo idioma –aunque este siga siendo un tema recurrente— y, por otro, aumentó positivamente la percepción sobre la importancia de la actitud y la personalidad en la utilización de la habilidad de *speaking*.

Se determina que la intervención obtuvo resultados positivos debido a los datos arrojados en el diagnóstico luego de describir los factores que dificultaban el desarrollo de la habilidad de *speaking*. En ese sentido, el diseño de intervención logró tomar en consideración aspectos divergentes entre los documentos curriculares vigentes del establecimiento, los que estaban entorpeciendo el proceso de desarrollo de la habilidad comunicativa. De igual manera, el haber contemplado las decisiones pedagógicas en la planificación de clases, también significó que la estructura de la intervención constase con espacios focalizados en verbalizar temáticas frecuentes entre los aprendices del inglés, lo que se tradujo en espacios seguros y de confianza. Por último, identificar los factores que obstaculizaban el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking*, como lo son la práctica, la vergüenza y la pronunciación, en estudiantes de primero medio permitió elaborar y aplicar un plan de intervención que integrase estas variables y que avanzase en el proceso de desarrollo de la habilidad de *speaking*. Por eso, en consecuencia a lo anterior se considera que la intervención logró su propósito.

Por otra parte, el plan de intervención también ayudó en el fortalecimiento del proceso de desarrollo de *speaking* gracias al diseño de una estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora, basada en aspectos teóricos y empíricos. En tal sentido, el haber promovido un clima positivo y de confianza en las estrategias de desarrollo de la habilidad de *speaking* permitió que el estudiantado se atreviese a expresarse en inglés a través de la producción oral, reconociendo un ambiente seguro y de confianza para hacerlo, como lo muestra el siguiente gráfico que da cuenta de cómo se comportó el curso al momento que otros compañeros y compañeras hablaron en inglés.



Paralelamente, el haber estimulado la habilidad de *speaking* a través de la incorporación de espacios planificados intencionadamente en clases de inglés facilitó la participación del estudiantado en las actividades propuestas y declaradas en las sesiones de intervención. Como resultado, un total de 20 estudiantes se atrevieron a mencionar una frase en inglés entre las sesiones dos y tres (ver anexo N°17). Sin embargo, a pesar de estimular constantemente en los espacios planificados y animar al estudiantado a participar, hubo un número importante de alumnos que no accedieron a realizar las actividades en las sesiones.



Los y las educandas quienes no participaron de las actividades, manifestaron que:

“La ultima vez que hable en clase de ingles me dio un ataque de ansiedad”; “Profe, me da miedo”; “Profe, me da vergüenza”.

Además, otros alumnos mencionan que tienen el micrófono malo o prefieren no participar, como lo fue un total de 7 personas. Ahora bien, debido a la estimulación que se fue realizando en cada sesión y pese a la incomodidad que pudiese haber significado expresarse en otro idioma, la implementación del método *Task-Based Language Teaching (TBLT)* en la sesión tres resultó en actividades logradas como (ver anexo N°16):

JB dice: “My dream bedroom would be in a mansion with a masion with great decoration and also I would like that everything with pastel colors and a lot of space. And the location could be in NY or Orlando. I’m not sure about that.”

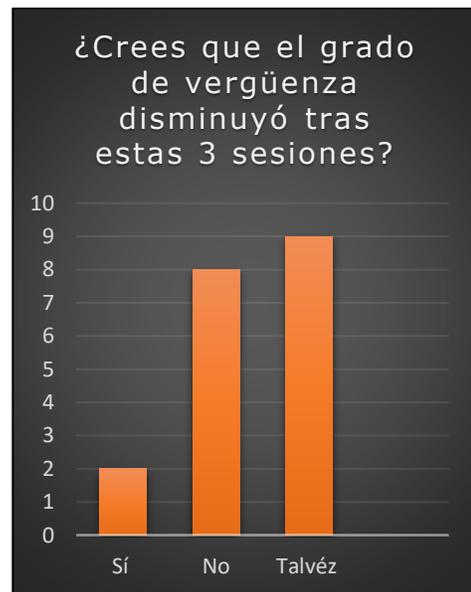
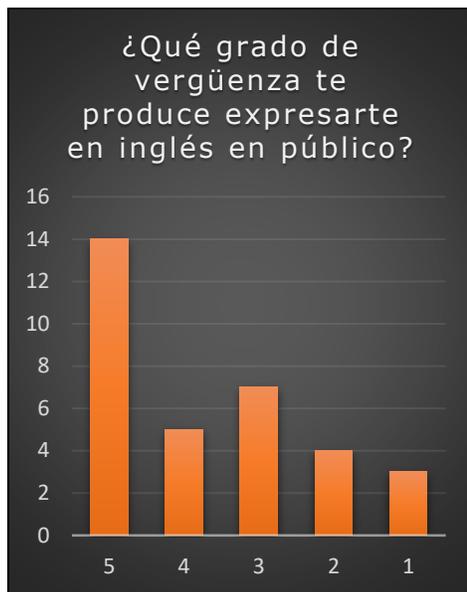
IN dice: “My bedroom would be color blue, gamer computer, windows, floors...”

AC dice: “It would be made of meat and had a mouth so i can talk with it.”

SG dice: “It includes these pages and with the dresses and windows with colors I like.”

JL dice: “my dream room would be with many women with a multimillionaire mansion a pitbull with a Pontiac car Paris.”

Por último, al evaluar el efecto de la implementación de la estrategia en el desarrollo de la habilidad de *speaking* y la percepción de los estudiantes, se precisa que el gran avance tras intervenir un primero medio es, por una parte, la disminución de vergüenza que les producía comunicarse a través de un segundo idioma (ver anexo N°18).



Y, en segundo lugar, y el aumento positivo de la percepción en la importancia de la actitud y la personalidad al utilizar la habilidad de *speaking*. En la sesión uno, un porcentaje significativo del curso consideraban la pronunciación y la gramática elementales para comunicarse en inglés, incluso por sobre la actitud y personalidad para expresarme en este idioma y darse a entender.

Tras finalizar el plan de intervención, la opinión es la siguiente:



A nivel general, las percepciones del estudiantado tras terminar las sesiones de intervención y solicitarles un relato breve sobre cómo evaluaban su participación o no participación en estos espacios dedicados al desarrollo de speaking, sus impresiones fueron las siguientes (ver anexo N°16):

“La verdad es que no participe ya que me pongo muy nerviosa y me trabo ,pero el hecho de que mis compañeros lo hayan hecho me da un poco mas de confianza de que no se burlaran si me equivoco”.

“Mi participacion fue , buena creo , el profesor me felicito por atreverme a algo de lo que me avergonzaba y me siento mas seguro con mi speaking”.

“No hable en publico, pero me siento segura al hablar en ingles. En general me gustaron estas clases y se me hicieron entretenidas”.

“Me siento un poco mas segura para hablar ingles al frente de demás personas aunque me trabo un poco”.

“Participo 1 clase y me sentí nerviosa y un poco incomoda”.

“Hubiera participado pero la verguenza me lo impide”.

“A comparación con la primera me dió menos miedo”.

“No participo porque me da mucha vergüenza”.

“muy mala, no participe por vergüenza”.

En síntesis, se considera que el plan de intervención y los objetivos planteados se cumplieron conforme a lo estipulado. Primero, el diseño de la intervención contó con los hallazgos del diagnóstico previamente ejecutado, con lo cual se tomaron en cuenta aspectos que estaban obstaculizando el desarrollo del *speaking*, para de alguna manera afrontarlos y tomarlos como referencia. Segundo, el plan de intervención propiamente tal dio resultado, ya que se logró avanzar en la disminución de la vergüenza y la importancia de la actitud por sobre aspectos formales de la lengua inglesa. Finalmente, si bien los objetivos no se lograron a cabalidad, esto se debe fundamentalmente a la vergüenza que muchos de los estudiantes todavía manifiestan a pesar de la estimulación y buen comportamiento del curso. Por otra parte, otra dificultad fue las malas experiencias que aún sigue latente en algunos alumnos y que debido a ello no les permitió demostrar o fomentar la habilidad de *speaking*.

Ahora bien, a pesar de todos los inconvenientes actitudinales y técnicos, la intervención y el método *Task-Based Language Teaching* de igual manera impulsaron el desarrollo de la habilidad de *speaking* y la participación de algunos estudiantes, ya que este contribuye a la habilidad de *speaking* en los estudiantes y a la participación de los mismos, como se mencionó en el marco teórico con el autor (Stepani, 2016, pág. 46).

## Conclusiones

Adquirir un segundo idioma como lo es el inglés es de suma importancia en un mundo globalizado. Es una herramienta dinámica que permite adquirir conocimiento, como también transferirlo. La trascendencia de aprender inglés como medio de comunicación se traduce en mejoras laborales e interpersonales. Es por ello que, aprender esta lengua durante la escolaridad es determinante. Por tales beneficios, se investigó empíricamente a un curso de primero medio sobre cómo promover la habilidad de *speaking* en base a un diagnóstico e innovación.

Tras finalizar ambas etapas de este proyecto de investigación-acción, se concluye que la intervención si bien fue fructífera y avanzó en temáticas como lo son la actitud y la vergüenza para el desarrollo de *speaking*, y que un grupo de estudiantes se atrevió a expresarse en inglés durante las sesiones dos y tres, también es indispensable abordar asuntos que surgieron en el proceso del proyecto y que siguen dificultando que el estudiantado sienta la confianza necesaria para comunicarse en un segundo idioma.

Para ejemplificar, la *vergüenza* es el sentimiento que se manifestó por un grupo sustancial de aprendices del inglés en distintos momentos de la investigación. Los comentarios de los y las educandas fueron recurrentes, insistiendo en que la vergüenza que sienten los limita a expresarse en esta lengua extranjera.

Si bien se planificaron tres sesiones con permanente estimulación y demandando respecto en cada una de ellas, no fueron suficientes para afianzar a estudiantes de este nivel que manifiestan sentir vergüenza o, peor aún, no haber superado experiencias previas desfavorables en el aprendizaje del inglés.

A nivel personal, considero que todo el proceso fue gratificante y de constante aprendizaje, en el cual fue necesario reflexionar sobre los datos obtenidos para diseñar una propuesta que efectivamente se hiciera cargo sobre el problema en cuestión. Ahora bien, si bien el plan de intervención se llevó a cabo según los objetivos planteados y los recursos disponibles, es crucial realizar una intervención que cuente con más de tres sesiones. Paralelamente, debido al tiempo con que se contó, solo se pudo progresar moderadamente en el desarrollo de *speaking*. Por otro lado, el haber implementado la intervención de manera *online*, también dificultó la estimulación directa y visual con el estudiantado, al no encender la cámara, con lo cual el incentivo y la motivación se debilitaron considerablemente.

En vista de lo declarado previamente, se sugiere que para promover la habilidad de *speaking* en alumnos de primer año medio u otro nivel, se contemple en implementaciones futuras elaborar no tan solo una intervención de tres sesiones, sino más bien un programa de estudio propio para la institución, que incorpore la planificación de una unidad completa de *speaking*. Y que, a su vez, este documento curricular esté unificado con todos los docentes de la asignatura de inglés, con el apoyo de la unidad técnica pedagógica. Este programa, al mismo tiempo, debería contemplar de manera transversal clases planificadas con permanente estimulación, que permitan sistemáticamente ir disminuyendo vergüenza. Junto con esta estrategia, se cree pertinente incluir en este programa cápsulas educativas con foco en la pronunciación, ya que este fue un aspecto que el estudiantado consideraba un impedimento en el desarrollo de *speaking*. Por último, se precisa que las evaluaciones deberían apuntar lo formativo, priorizando lo actitudinal y logro comunicacional. Al respecto, se considera que el método *Task-Based Language Teaching (TBLT)* se ajusta a las recomendaciones, ya que este se enfoca en la utilización del *speaking*, enfatizando el contenido por sobre la forma. En esencia, se recomienda fomentar el desarrollo de la

habilidad de *speaking* desde una mirada comunicacional, acentuando el mensaje, pero también otorgando espacios planificados para generar confianza y seguridad en el estudiantado, para disminuir paulatinamente la vergüenza que supone expresarse en otro idioma y con otras personas, y así lograr desarrollar esta habilidad comunicativa a nivel educacional y sociocultural.

## Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio Nacional Inglés*.
- Argawati, N., & Syahrizal, T. (2016). THE USE OF TASK-BASED INSTRUCTION TO IMPROVE SPEAKING SKILL TO THE SECOND SEMESTER STUDENTS OF STKIP SILIWANGI BANDUNG ON THE ACADEMIC YEAR OF 2014-2015. *Jurnal Ilmiah UPT P2M STKIP Siliwangi*, 3(1), 1-8. Obtenido de file:///C:/Users/figue/OneDrive/Documentos/MICE%202020/SEMINARIO%20DE%20INTERVENCION%20de%20investigacion%20B3n/Bibliograf%20ADa%20para%20proyecto/TBI/THE%20USE%20OF%20TASK-BASED%20INSTRUCTION%20TO%20IMPROVE%20SPEAKING.pdf
- Colli-Novelo, D., & Becerra-Polanco, M. (2014). Evolución de la enseñanza aprendizaje del inglés a través del uso de la tecnología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 89. Recuperado el 15 de Febrero de 2021, de [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/31/31\\_Colli.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Colli.pdf)
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Currículo Nacional. (2020). Inglés 1° Medio. Recuperado el 16 de Febrero de 2021, de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Ingles/Ingles-1-medio/Docente>. (Diciembre de 2020). Relación entre las Bases Curriculares y el Programa de estudio de primer año medio en el desarrollo de la habilidad comunicativa de speaking. (F. Figueroa, Entrevistador) Meet. Santiago.
- EF Educational First. (2019). EF EPI-S Índice del Dominio de Inglés de EF para Escuelas. *EF Educational First*, 11.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching*. United Kingdom : Cambridge University Press .
- Escuela Técnica de San Miguel. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago.
- Glatthorn, A., Boschee, & Whitehead, B. (2019). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. California, United States: Sage Publications, Inc.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (Tercera edición ed.). Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L. Obtenido de file:///C:/Users/figue/OneDrive/Documentos/MICE%202020/SEMINARIO%20DE%20INTERVENCION%20de%20investigacion%20B3n/Tutor%20ADa/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

- Lee, L. (2016). AUTONOMOUS LEARNING THROUGH TASK-BASED INSTRUCTION. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81-97. Obtenido de <file:///C:/Users/figue/OneDrive/Documentos/MICE%202020/SEMINARIO%20DE%20INTERVENCION%2093N/Proyecto%20de%20investigacion%20B3n/Bibliograf%20ADa%20para%20proyecto/TBI/AUTONOMOUS%20LEARNING%20THROUGH%20TASK-BASED%20INSTRUCTION.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Estudio Primero Medio Idioma Extranjero: Inglés*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Santiago.
- Nget, S., Pansri, & Poohongthong. (2020). The Effect of Task-Based Instruction in Improving the English Speaking Skills of Ninth-Graders. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 209-210.
- Patiño-Ramírez, C. (2020). La técnica Powtoon en la habilidad del habla “speaking”. *INVESTIGACIÓN VALDIZANA*, 148-158.
- Rao, P. S. (2019). THE IMPORTANCE OF SPEAKING SKILLS IN ENGLISH CLASSROOMS. *Alford Council of International English & Literature Journal(ACIELJ)*, 6-18. Recuperado el 2021, de Alford Council of International English & Literature Journal(ACIELJ): <file:///C:/Users/figue/OneDrive/Documentos/MICE%202020/SEMINARIO%20DE%20INTERVENCION%2093N/Proyecto%20de%20investigacion%20B3n/Bibliograf%20ADa%20para%20proyecto/THE%20IMPORTANCE%20OF%20SPEAKING%20SKILLS%20IN%20ENGLISH%20CLASSROOMS.pdf>
- Stepani, M. (2016). THE IMPLEMENTATION OF TASK-BASED INSTRUCTION IN TEACHING SPEAKING. *Indonesian EFL Journal*, 43-52.
- Wu, X., Liao, L., & K. Debacker, T. (2016). Implementing Task-based Instruction in ESP - An Empirical Study in Marine. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 936-945. Obtenido de <file:///C:/Users/figue/OneDrive/Documentos/MICE%202020/SEMINARIO%20DE%20INTERVENCION%2093N/Proyecto%20de%20investigacion%20B3n/Bibliograf%20ADa%20para%20proyecto/TBI/Implementing%20Task-based%20Instruction%20in%20ESP.pdf>
- Zambano, M. X., Vivas, M. A., & Dueñas, C. 7. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3, 762. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/707/787>

## Anexos

### Anexo N°1: Instrumento Evaluación Curricular

**Objetivo:** Analizar comparativamente los aspectos en común y divergentes entre bases Curriculares y Programa de estudio de inglés en el desarrollo de habilidad comunicativa de *speaking*.

Criterios de evaluación	Bases Curriculares	Programa de Estudio
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Siempre (4)</li><li>• La mayoría de las veces (3)</li><li>• A veces (2)</li><li>• Rara vez (1)</li><li>• Nunca (0)</li></ul>
1. El instrumento presenta un enfoque particular hacia la habilidad de <i>speaking</i> .		
2. El perfil de egreso se inclina hacia la habilidad de <i>speaking</i> .		
3. La distribución del instrumento curricular privilegia el desarrollo de <i>speaking</i> .		
4. La distribución de Objetivos de Aprendizaje apuntan a un desarrollo de la habilidad de <i>speaking</i> .		
<b>Puntaje obtenido</b>		
<b>Puntaje total</b>	<b>16</b>	<b>16</b>

Instrumento diseñado por Felipe Figueroa C.  
Profesor de inglés Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa  
[felfigueroac@udd.cl](mailto:felfigueroac@udd.cl)

## Anexo N°2: Cuestionario Docente de Inglés



### Entrevista a docente de inglés

**Objetivo:** Analizar comparativamente los aspectos en común y divergentes entre Bases Curriculares y Programa de estudio de inglés en el desarrollo de habilidad comunicativa de speaking.

1. ¿Cuál es tu opinión sobre las bases curriculares de séptimo a segundo año medio en inglés?
2. Basado en tu experiencia, ¿qué relación consideras que tienen las Bases Curriculares y el Programa de estudio de primer año medio?
3. ¿Qué incongruencias percibes entre lo que declaran las Bases Curriculares y lo que se plasma en el Programa de estudio de primer año medio?
4. Al implementar el Programa de estudio de primer año medio, ¿qué habilidad propia del inglés crees que se desarrolla mejor en el estudiantado? ¿Por qué?
5. ¿Qué habilidad propia del inglés crees que se ve debilitada en los estudiantes al implementar y seguir el Programa de estudio de primer año medio? ¿Por qué?
6. Para planificar tus clases, ¿te guías en las Bases Curriculares o en el Programa de estudio de primer año medio?
7. ¿Cómo consideras las Unidades Temáticas en el Programa de estudio de primer año medio según a las necesidades socioculturales del alumnado?
8. ¿Crees que las Unidades Temáticas en el Programa de estudio de primer año medio se adaptan a los intereses propios de la edad en el estudiantado? ¿Por qué?
9. ¿Qué tipo de orientaciones debiera tener un Proyecto Educativo Institucional (PEI) para guiar la labor docente?
10. ¿En qué medida el PEI de la Escuela de la Industria Gráfica te guía en tu labor docente?
11. ¿Qué aspectos de las Bases Curriculares incluirías en el PEI para guiar tu labor docente?
12. ¿Dónde y cómo estandarizarías los conocimientos, habilidades y valores a desarrollar en el alumnado a corto y largo plazo?

### Anexo N°3: Consentimiento informado Docente de Inglés



Universidad del Desarrollo  
Universidad de Excelencia

#### Consentimiento Informado

Yo, John Gabriel Beltrán Escares, RUT 17.709.298-3, declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "HABILIDAD DE SPEAKING EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO MEDIO EN UNA ESCUELA TÉCNICA DE SAN MIGUEL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS", este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la Universidad del Desarrollo.

Entiendo que este estudio busca analizar el proceso de toma de decisiones por parte de docentes de inglés en la planificación de clases a partir de instrumentos curriculares vigentes en el establecimiento educacional. Sé que la entrevista se llevará a cabo en plataforma *Meet*, el 03 de diciembre del 2020 a las 15:00 hrs. y consistirá en una entrevista de 12 preguntas que demorará alrededor de 25 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 02/12/20

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Ceric, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, [fceric@udd.cl](mailto:fceric@udd.cl), 562-23279437

## Anexo N°4: Consentimiento Alumnos Primero Medio



### Asentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación Para menores

**Dirigido a:** estudiantes de primero medio (2021).

Para participar, primero debes leer lo siguiente:

El profesor **Felipe Figueroa Cárcamo** pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo (UDD) y se encarga de formar a estudiantes de enseñanza media en la asignatura de inglés. El profesor Felipe está realizando un proyecto que se llama "**HABILIDAD DE SPEAKING EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO MEDIO EN UNA ESCUELA TÉCNICA DE LA COMUNA DE SAN MIGUEL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS**". El objetivo de este proyecto es fortalecer el proceso de desarrollo de la habilidad de *speaking* en la asignatura de inglés en estudiantes de primer año medio de un colegio técnico de la comuna de San Miguel, y por eso se te ha pedido que participes en las clases de inglés, lo que consiste en:

1. Responder una encuesta para identificar factores que obstaculizan el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking*.

**Además:**

- Tú puedes decidir **libre y voluntariamente** si deseas participar o no.
- Todos los datos que se recojan en la actividad serán totalmente **anónimos y privados**.
- Los datos que entregues serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para el proyecto de investigación.
- Si tus respuestas llegan a ser publicadas, estas no estarán relacionadas con tu nombre, así que **nadie sabrá cuáles fueron tus decisiones o respuestas**.
- Este estudio **no tiene relación alguna** con tu rendimiento o con **tus notas**.
- Puedes decidir retirarte de la actividad en cualquier momento, sin que eso tenga malas consecuencias. Además, **tienes derecho a negarte a participar** o a dejar de participar **en cualquier momento** que lo desees.

Si decides participar, ¡muchas gracias!

**Felipe Figueroa Cárcamo**  
Investigador Responsable

## Anexo N°5: Instrumento Encuesta Curso Primero Medio



### Encuesta a estudiantes

**Objetivo:** identificar factores que obstaculizan el desarrollo de la habilidad comunicativa de *speaking*.

**Instrucciones:**

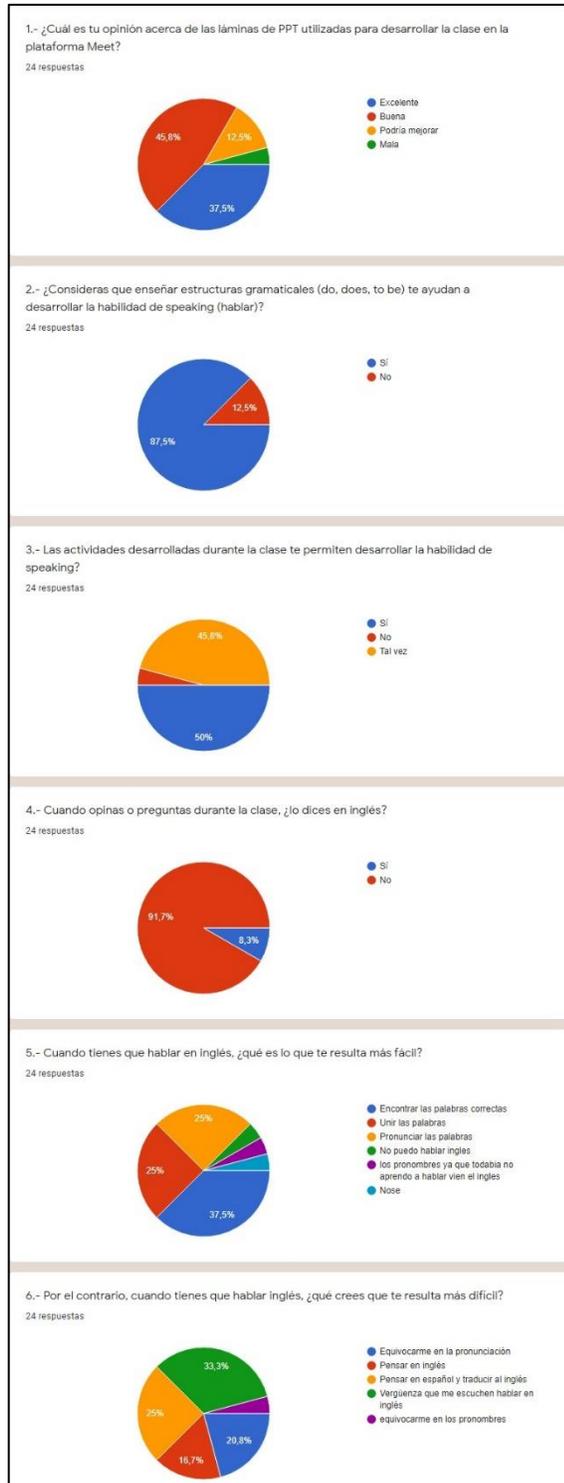
Lea detenidamente las preguntas antes de contestar el cuestionario. Luego de ello, seleccione la alternativa que más apropiada según percepción. Finalmente, te solicitaré que me cuentes brevemente por qué no has desarrollado la habilidad de *speaking*.

**Speaking:** *Es la habilidad para comunicarse en inglés oralmente.*

### Cuestionario

1. ¿Cuál es tu opinión acerca de las láminas de PPT utilizadas para desarrollar la clase en la plataforma *Meet*?
2. ¿Consideras que enseñar estructuras gramaticales (*do, does, to be*) te ayudan a desarrollar la habilidad de *speaking* (hablar)?
3. Las actividades desarrolladas durante la clase te permiten desarrollar la habilidad de *speaking*?
4. Cuando opinas o preguntas durante la clase, ¿lo dices en inglés?
5. Cuando tienes que hablar en inglés, ¿qué es lo que te resulta más fácil?
6. Por el contrario, cuando tienes que hablar inglés, ¿qué crees que te resulta más difícil y por qué?
7. Si no tienes desarrollada esta habilidad, podrías contarme brevemente ¿por qué?

## Anexo N°6: Resultados Encuesta Primero Medio (Diagnóstico)



24 respuestas

Por que necesito más prácticas

Porque tengo problemas de pronunciación y también que desde 5 básico me tenían excluída de inglés y hay muchas cosas pero es mucho

ya que además que me cuesta leer no me siento capaz de hablar en inglés además es que se me olvidan las cosas

Porque se me hace difícil el inglés

La tengo solo que no muy desarrollada como para hablar fluidamente o entender muy bien lo que me dicen en inglés

Es porque yo soy extranjero y en mi país hablan dos idiomas, y como ya tengo dos y tuve que aprender español y todavía sigo aprendiéndola, lo que quiero decir es que aprender (Español - Inglés) dos idiomas a la vez me cuesta un poco.

Siempre me ha sido complejo el aprender inglés, no lo entiendo a la perfección

osea entiendo un poco en inglés pero me cuesta hablar en inglés

Todo me da vergüenza 🙄

Porque no le dedico mucho tiempo

Por qué el inglés la pronunciación es más difícil a mi parecer, además que se necesita cierta concentración

Creo que me faltan palabras por aprender, verbos o a veces me confundo con las estructuras

es algo complicado de hablar .

el speaking puede que sea mi habilidad menos desarrollada y creo que se debe a que es bastante importante practicar hablando con otras personas y no practico tanto x'd

Yo creo sinceramente que si tengo desarrollada la habilidad de hablar en inglés pero me falta más práctica personal en la pronunciación.

no se si tenga que ver con la pregunta pero por mi parte se me hace más fácil leer que hablar inglés

Porque aveces no se cual es la palabra en inglés

Porque no lo practico a pesar de que las clases ayudan mucho ami me sigue costando comunicarme osea puedo comunicarme pero como lo mas simple

¬\_(ツ)\_/¬

Si la tengo desarrollada :) es basico pero entiendo.

a

Porque no se cual es la palabra correcta y quizás me equivoque en la palabra y en la pronunciación

Porque sinceramente no soy bueno en ingles :(

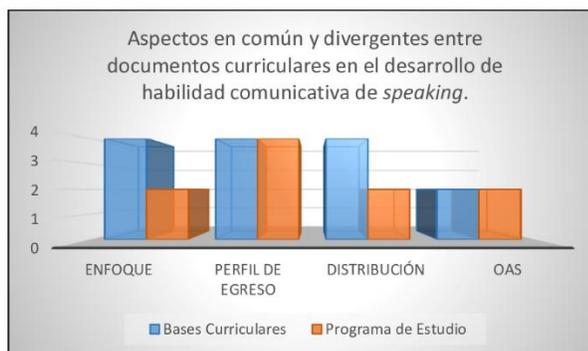
La verdad nose



## Anexo N°8: Resultados Instrumento de Evaluación Curricular

**Objetivo:** Analizar comparativamente los aspectos en común y divergentes entre bases Curriculares y Programa de estudio de inglés en el desarrollo de habilidad comunicativa de *speaking*.

Criterios de evaluación	Bases Curriculares	Programa de Estudio
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre (4)</li> <li>• La mayoría de las veces (3)</li> <li>• A veces (2)</li> <li>• Rara vez (1)</li> <li>• Nunca (0)</li> </ul>
1. El instrumento presenta un enfoque particular hacia la habilidad de <i>speaking</i> .	4	2
2. El perfil de egreso se inclina hacia la habilidad de <i>speaking</i> .	4	4
3. La distribución del instrumento curricular privilegia el desarrollo de <i>speaking</i> .	4	2
4. La distribución de Objetivos de Aprendizaje apuntan a un desarrollo de la habilidad de <i>speaking</i> .	2	2
<b>Puntaje obtenido</b>	14 (88%)	10 (63%)
<b>Puntaje total</b>	<b>16</b>	<b>16</b>



Instrumento diseñado por Felipe Figueroa C.  
 Profesor de inglés Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa  
[felfigueroac@udd.cl](mailto:felfigueroac@udd.cl)

## Anexo N°9: Transcripción y Análisis Entrevista a Docente de Inglés

### Transcripción Docente de inglés

**Objetivo:** Analizar el proceso de toma de decisiones por parte de docentes de inglés en la planificación de clases a partir de instrumentos curriculares vigentes en el establecimiento educacional.

E1: ¿Cuál es tu opinión sobre las bases curriculares de séptimo a segundo año medio en inglés?	Categoría	Datos relevantes obtenidos
<p>J1: Eh, o sea, mi opinión es que, claro, uno al leer el objetivo general de las Bases Curriculares en inglés, que es una asignatura especial a matemáticas y a los otros, tiene claro que el objetivo es que los cabros salgan hablando con un inglés intermedio equivalente al B1 del sistema europeo, lo cual, claro po, me parece perfecto y, de hecho, explican qué habilidades deberían tener en el <i>speaking</i>, en el <i>listening</i>. De hecho, en <i>speaking</i> dicen que tienen que producir, eh, conversaciones, intercambios orales, exposiciones, es decir, una conversación fluida a un nivel inferior, lo cual me parece bien. O sea, las metas que se ponen la Base Curricular es superrr correcta. Y el nivel que pide también es correcto, un nivel inferior medio, salido de la universidad. Te perm, o sea, de la universidad, de la escuela te permite, no sé po, ir a la universidad y estar en una clase de inglés y quizás estudiar un poquito más si no se entiende algo. Me parece bien, pero cuando uno va a los Programas, va al Programa de primer medio, se da cuenta que, lo que uno tiene que hacer es pasar como unidades de</p>	<p>Conocimiento general sobre Bases Curriculares y Programa de Estudio de inglés en primer año medio</p>	

<p>globalización, de tecnología, lo que es en el caso de, de, de segundo medio.</p> <p><b>E1:</b> Pero no, pero no te adelantes. No te adelantes.</p> <p><b>J1:</b> Ah, no me adelanto, ya.</p> <p><b>E1:</b> Vamos a llegar a ese punto de todas maneras.</p> <p><b>J1:</b> Noo, en ese caso, no, me parece bien. Siento que el objetivo que se plantea, porque lo describe también. Dice clarito, eh, no sé po, este es el nivel que tienen que tener. Y no sé po, tú me dices que tiene que ser con énfasis en <i>speaking</i> este cuestionario. Eh, y lo dice po, dice po, producir conversaciones orales e intercambios y al nivel que exige que, que es de, nivel medio inferior y me parece un objetivo bien, bien concreto y específico y me parece bien.</p> <p><b>E1:</b> Perfecto.</p> <p><b>J1:</b> En ese sentido, me parece que está bien.</p>		<p>Se observa que existe conocimiento sobre las Bases Curriculares al indicarse que el objetivo es hablar a un Nivel intermedio de inglés en base a Marco Europeo y que el énfasis debiese ser la <i>producción oral</i>. Además, que el Programa de estudio de primer año medio incluye unidades temáticas.</p>
<p><b>E1:</b> Muy bien. Ya, mira, en la pregunta 2 dice <b>basado en tu experiencia, ¿qué relación consideras que tienen las Bases Curriculares y el Programa de estudio de primer año medio?</b></p>	<p><b>Categoría</b></p>	<p><b>Datos relevantes obtenidos</b></p>
<p><b>J1:</b> Ya, ahí estaba hablando de eso antes, de la relación. Siento que hay un poco de discordancia entre el uno y el otro, porque, eh, el Programa te eh, te va pasando como unidades, materias, que está bien, que es para que los muchachos hablen, etc., pero no sé si se cumple tanto el objetivo de que, no sé po, en el ámbito de <i>speaking</i> logren hablar, porque los</p>	<p><b>Relación entre Bases Curriculares y Programa de estudio de primer año medio</b></p>	<p>Se aprecia una discordancia entre ambos documentos ministeriales, ya que no se cumple el objetivo de lograr hablar; más bien, se trata de desarrollar las 4 habilidades del inglés –<i>listening, speaking, reading, writing</i>— en base una temática, pero los estudiantes se confunden al tener que desarrollar las todas habilidades sumado a un contenido. Al mismo tiempo, no se explicita en el</p>

<p>chiquillos se pierden mucho, se pierden mucho, cuando, no sé po, si estoy viendo Globalización. Yo un día los hago hablar, al otro día los hago escribir, pero se diluye un poco el objetivo general. <b>Creo que los Programas deberían de, recalcar ahí de que los muchachos su objetivo es hablar, a cierto nivel.</b> Y de hecho se podría hasta como individualizar porque hay alumnos que son negados para el inglés, o sea, eso es innegable. Entonces, debería quizás el Programa debería considerar eso que hay alumnos que les cuesta un poquito más y tratar de focalizar un poco en qué se podría hacer como actividades generales, porque no sé po, a ver, tú me dijiste primer y segundo medio, ¿no cierto?</p> <p><b>E1:</b> Claro, en este caso estamos enfocados como en primer año medio, que es como cuando llegan estos niños de los distintos colegios.</p> <p><b>J1:</b> Claro, si uno ve el Programa, que lo hemos discutido nosotros, no sé po, primero medio, eh, eh no sé po, <i>entrevistas y trabajos</i> en primero medio. O sea, no tiene ni pies ni cabeza enseñar enseñarle ese vocabulario a un niño de primer medio, que lo va a olvidar quizás, o quizás no, pero sería mucho mejor en cuarto medio. Y en ese sentido, creo que el Programa de tercero y cuarto medio con el cambio que tuvo es mejor, porque si nos fijamos en los Objetivos de Aprendizaje que son esos nuevos cuatro <b>(interrupción, 4:37 a 4:41)</b>.</p> <p><b>E1:</b> No te estás escuchando, J1.</p>		<p>Programa de estudio que el objetivo es hablar en inglés y lograr cierto nivel y que además se hace dificultoso el inglés para ciertos alumnos.</p> <p>Por otra parte, la unidad temática de <i>Jobs</i> (trabajos) no se adapta a los intereses y contexto de un niño/a de 14 años. Se sugiere que esa temática se trabaje en cuarto medio para que sea más fructífera y acorde a la realidad que se les aproxima a los y las educandas. Ahora bien, se reconoce una mejor distribución de los 4 Objetivos de Aprendizaje (OA) en Programas de estudio de tercero y cuarto medio.</p> <p>Programas de tercero y cuarto medio mejoraron, porque se basan en habilidades, que es el propósito de las Bases Curriculares.</p> <p>Un mejor orden de los OAs y una simplificación de estos mismos a uno por habilidad de inglés, le otorga más flexibilidad al profesor.</p> <p>Parece ser más apropiado combinar tema y habilidad que tema y estructura gramatical indicada por el tema.</p>
---	--	---

<p><b>J1:</b> ¿Aló?</p> <p><b>E1:</b> Sí, ahí sí.</p> <p><b>J1:</b> ahí sí, ya. Te decía que en ese sentido, el, el Programa de tercero y cuarto medio, eh, un creo que mejoró porque se vee basa más como en la habilidad, que es al final lo que quieren las Bases Curriculares, que tenga una habilidad el muchacho en cierto nivel y no sé po, el OA1 es que <i>logre hablar</i>. Eh, eh no me recuerdo bien, la verdad. El OA2 no sé po, <i>escribir</i>. Ve como como la parte más escritura y lectura y el otro más hablar y escuchar. Y eso me parece mejor, porque también le da más flexibilidad al profesor, que ponte tú, no sé po, hoy día tengo que ver, eh, <i>jobs</i> y además tengo que ver esta estructura, no po. Mejor hoy día voy a ver <i>jobs</i> y voy a trabajar esta habilidad. Creo que eso sería mucho mejor.</p>		
<p><b>E1:</b> Perfecto. Ya, mira, siguiendo un poco con esa idea, la 3 (pregunta) dice <b>¿qué incongruencias percibes entre lo que declaran las Bases Curriculares y lo que se plasma en el Programa de estudio de primer año medio?</b></p>	<b>Categoría</b>	<b>Datos relevantes obtenidos</b>
<p><b>J1:</b> Lo mismo que decía, lo mismo que decía, que no sé po, la Bases te dicen <i>el objetivo general es que el estudiante tenga una habilidad</i> y el Programa te dice el objetivo de acá es que <i>sepa hablar sobre</i>, no sé po, <i>trabajo</i>, que no sé po, <i>sepa ciertos adverbios, ciertas palabras</i>. Entonces, ahí hay como una discordancia. <i>Quizás se podría lograr un punto medio, en que diga los muchachos en esta unidad van a trabajar, no sé po, todo este mes la habilidad de hablar relacionado a este tema, no sé po, trabajo y con quizás este vocabulario asociado</i>. Pero</p>	<b>Incongruencias entre Bases Curriculares y Programa es estudio</b>	<p>Se observa que se entiende perfectamente que el propósito de las Bases es desarrollar habilidades, especialmente la de <i>speaking</i>, pero que sin embargo el Programa de estudio de primer año medio se enfoca en unidades temáticas y estructuras gramaticales asociadas a una habilidad.</p> <p>Se cree más conveniente asociar una habilidad a trabajar durante toda una unidad, que unidades temáticas y estructuras gramaticales vinculadas a una habilidad.</p>

<p>porque poner tanto, porque imagínate inglés, ¿cuántos Objetivoss de Aprendizaje tiene, tiene como <b>XX.6.15</b>?</p> <p><b>E1:</b> Dieciséis en primero y segundo.</p> <p><b>J1:</b> Dieciséis. Imagínate. ¿Necesitamos realmente dieciséis Objetivos de Aprendizaje si queremos enseñar habilidades, que son cuatro. Entonces ahí veo una incongruencia.</p>		<p>Profesor se cuestiona la cantidad excesiva de OAs, que son 16, si las habilidades a desarrollar en inglés son solo 4. Aclarar que de esos 16 Objetivos, 4 son para la habilidad de <i>listening</i>, 4 para <i>speaking</i>, 4 para <i>reading</i> y 4 para <i>writing</i>. Todo lo anterior, lo asocia a una incongruencia entre las Bases Curriculares y el Programa de estudio.</p>
<p><b>E1:</b> Perfecto. La cuatro (pregunta) dice <b>al implementar el Programa de estudio de primer año medio, ¿qué habilidad propia del inglés crees que se desarrolla mejor en el estudiantado? y ¿Por qué?</b></p>	<b>Categoría</b>	<b>Datos relevantes obtenidos</b>
<p><b>J1:</b> Mmm, a ver, yo creo que eso depende de cada escuela. Creo que depende de cada escuela porque el Programa en sí, <i>trata de ir como ir variando las habilidades tácitamente porque eso es habilidad como del profesor ir viendo, voy a pasar esto, esto para ir equilibrando las habilidades</i>. Creo que depende de cada docente y de la escuela, pero, a mí parecer, <i>los chiquillos siempre desarrollan más lo que es escribir, escribir y leer</i>. Es como lo que más se desarrolla. De hecho, a nivel de, de media. Cuando uno habla con, con chilenos en la calle que tienen un poquito mejor nivel de inglés. Lo primero que te dicen es "yo sé escribir y leer inglés", pero no puedo escuchar ni hablar. Eso no lo puedo hacer. Entonces ahí deja en <i>evidencia</i></p>	<b>Habilidades desarrolladas al</b>	<p>Profesor cree que depende de las competencias del propio docente desarrollar y equilibrar las habilidades y también del establecimiento.</p> <p>Profesor percibe que se desarrolla mejor las habilidades de <i>writing</i> y <i>reading</i>. Y que en general, capta que también las personas declaran que tienen más desarrolladas las habilidades de escribir (<i>writing</i>) y leer (<i>reading</i>), pero no las de escuchar (<i>listening</i>) y hablar (<i>speaking</i>).</p>

<p>que la escritura y la lectura, tiene más predominancia en primero medio.</p> <p><b>E1:</b> Con la implementación de, de ese Programa.</p> <p><b>J1:</b> Con la implementación, claro, con el programa de estudio. A pesar que el Programa de estudio te da la libertad de tú como profesor elegir, eh, los objetivos, que se adecuen a la habilidad que uno quiere enseñar. Y ahí es cuando está esa incongruencia que te decía antes, que si fuera más flexible como la habilidad de hablar, ahí el profesor tiene más libertad.</p>	<p><b>implementar Programa de estudio</b></p>	<p>Predominancia en las habilidades de <i>reading</i> y <i>writing</i>.</p> <p>Si bien el docente puede escoger OAs según habilidad que quiere enseñar y desarrollar, el Programa no es flexible ni otorga libertad en el desarrollo de habilidad de <i>speaking</i>.</p>
<p><b>E1:</b> Perfecto. Mira la cinco (pregunta) es ahora lo contrario <b>¿qué habilidad propia del inglés crees que se ve debilitada en los estudiantes al implementar y seguir el Programa de estudio de primer año medio?</b></p>	<p><b>Categoría</b></p>	<p><b>Datos relevantes obtenidos</b></p>
<p><b>J1:</b> Como decía, eh.</p> <p><b>E1:</b> Y <b>¿Por qué?</b></p> <p><b>J1:</b> Ha, ha <b>hablar y escuchar</b> porque, considerando que los estudiantes por ley (<b>interrupción, 8:06 a 8:11</b>).</p> <p><b>E1:</b> Se te cortó de nuevo.</p> <p><b>J1:</b> ¿Ahí sí?</p> <p><b>E1:</b> Sí, ahí sí.</p> <p><b>J1:</b> Ya, decía que por, por ley los muchachos tienen que tener inglés desde quinto básico. Eh, ya crea una desventaja porque hay estudiantes que tienen inglés desde <i>kindergarden</i>, desde kinder que tienen inglés. Entonces, no sé po, llegan a quinto y</p>	<p><b>Habilidades no desarrolladas al implementar Programa de estudio</b></p>	<p><i>Speaking</i> y <i>listening</i> son las habilidades más debilitadas al implementar el Programa de primer año medio.</p> <p>La asignatura de inglés se implementa legamente desde quinto básico. Sin embargo, algunos establecimientos lo hacen desde <i>kindergarden</i>.</p> <p>Se observa una desventaja en el nivel de inglés del estudiantado, proveniente desde prebásica, ya que, por un lado, algunos reciben la enseñanza del inglés desde kínder y otros desde quinto básico, por otro. Dicha diferencia, se percibe aun más en enseñanza</p>

<p>ya hay un niño que ya tuvo cinco, seis años de inglés, contra versus unos que tuvo nada, cero. Eso crea como una discordancia. Y yo creo que eso mismo fuerza a los docentes, a que se enfoquen más a leer y escribir (<b>interrupción, 8:38 a 8:40</b>) para acortar esa brecha que hay en esos estudiantes. Y por eso se focaliza tanto eso. Y se deja de lado lo que es hablar y escribir. Y además, este es otro porqué, yo creo que es muy difícil tratar el hablar y el escribir, el <i>speaking</i> y el <i>listening</i> porque eh, el inglés, al igual que matemáticas, es una materia en la cual la respuesta está correcta al 100% o está mala al 0%. Entonces queda muy evidente, en evidencia el no saber. Y eso le da mucha vergüenza a los estudiantes también. Entonces, creo todo esa mezcla de cosas hace que los docentes, los mismos estudiantes, requieran más, eh, trabajar la habilidad de escribir y leer, más que leer y escuchar, entonces se posterga, se posterga, y a veces no se logra nunca.</p>		<p>media. Como consecuencia, los profesores se enfocan en habilidades como leer y escribir, que ya se han desarrollado en otras asignaturas para acortar esa brecha.</p> <p>La razón principal de porqué se favorece la enseñanza del <i>reading</i> y <i>writing</i> es porque a diferencia del <i>listening</i> y el <i>speaking</i>, estos últimos y según la opinión del profesor, no existe una imparcialidad cuando hay producción oral; la producción es correcta o incorrecta, y equivocarse evidencia un desconocimiento y manejo del idioma lo que provoca vergüenza en el estudiantado. La mezcla de todo lo anterior, origina que el profesorado trabaje principalmente en <i>reading</i> y <i>writing</i> y postergue las habilidades de <i>listening</i> y el <i>speaking</i>.</p>
<p><b>E1:</b> Perfecto, mira la seis (pregunta) dice <b>para planificar tus clases, ¿te guías en las Bases Curriculares o en el Programa de estudio de primer año medio?</b></p>	<p><b>Categoría</b></p>	<p><b>Datos relevantes obtenidos</b></p>
<p><b>J1:</b> En mi caso, trato de, de hacer una mezcla, porque, al fin y al cabo, como te decía, eh, yo creo que lo más importante es cumplir la meta general que cuando salgan de cuarto medio, los</p>		

<p>estudiantes logren comunicarse, logren escuchar, logren hablar, logren leer en un nivel básico-intermedio, siendo optimista. Entonces, al momento de uno planificar uno tampoco se puede alejar tanto del Programa, a menos que la escuela tenga su propio programa, lo cual ocurre muy pocas veces. Entonces uno igual se tiene que apegar. No puede, no sé po, no puedo hacer tres clases de unidad cero donde los chiquillos les estoy enseñando de cero porque no saben nada, no puedo. Igual tengo que cumplir, no sé po, en primero medio la unidad que es Jobs, empezar por último pasarles el vocabulario. No me puedo escapar tanto de, de eso. Así que tiene que ser una mezcla entre los dos. Ehh, uno como docente tiene que ser astuto y bueno, ver la realidad esta escuela, así que voy a trabajar estas habilidades y proyectarse a largo plazo, que creo que hemos hecho nosotros de solventar.</p> <p>E1: Ahí, ahí volviste.</p> <p>J1: Me corté, me corte. Ah, ya, decía que, claro, tiene que ser un trabajo colaborativo entre la Base y el Programa para y depende de la realidad de cada escuela y profesor. Y bueno, de cada curso también porque a veces también depende de cada curso.</p> <p>E1: Exactamente. Mira la 7 (pregunta) es un tema que quizás tratamos antes, pero igual necesito que lo explícites.</p> <p>J1: Ya.</p>	<p><b>Consideraciones al momento de planificar una clase</b></p>	<p>Profesor indica que a la hora de planificar sus clases, considera aspectos tanto de la Bases Curriculares como del Programa de estudio, teniendo en consideración que lo imperativo es cumplir con la meta general, que es que los estudiantes de cuarto medio logren desarrollar las cuatro habilidades del inglés a un nivel básico-intermedio. Asimismo, recalca que él cree que no se puede alejar del Programa de estudio a menos que exista un programa propio de inglés, pero que no siempre se diseña un documento de esas características.</p>
--	--	--

E1: La siete (pregunta) dice ¿cómo consideras las Unidades Temáticas en el Programa de estudio de primer año medio según a las necesidades socioculturales del estudiantado?	Categoría	Datos relevantes obtenidos
<p>J1: Mmm, creo que las unidades son variadas yy, sí, yo creo que están correctas, pero quizás el orden está un poquito mal. Como te decía, que tengan que ver trabajo en primero medio, ya es un poco.</p> <p>E1: Pero piensa solo en estas cuatro, que están para primero medio. Tú consideras que se adaptan a las necesidades socioculturales del estudiantado de primer año medio.</p> <p>J1: Ah, verrr, considero que la unidad uno es trabajo, que la dos es educación y aprendizajes a largo plazo, la arte, las tradiciones y festividades, mm, creo que sí. Creo que sí. Creo que trabajo no más que hace un poco de discordancia ahí, porque los muchachos están a una edad de 14 años, 13 años. Están pasando de, de ser preadolescentes a adolescentes. Y quizás esas unidades sí los pueden ayudar y se puede hacer un trabajo colaborativo, quizás, con el mismo arte en la unidad tres y con los profesores de historia en tradición y festividades. Creo que está bien. Si siempre se pueden aplicar los temas que da el, el Programa. Ahora bien, ponte tú, es diferente estar pasando los trabajos de Santiago de Chile que en Punta Arenas.</p> <p>E1. Claro.</p>	<p><b>Percepción de las unidades temáticas en Programa de estudio según necesidades socioculturales</b></p>	<p>La percepción ante las unidades temáticas en Programa de estudio según necesidades socioculturales es positiva. Solo se observa un orden que no se cree favorable y que la unidad 1, Jobs, es discordante con la edad e intereses propios de un estudiante de 14 años. Ahora bien, se cree que las unidades restantes podrían trabajarse de manera colaborativa con otras asignaturas. Y que es esencial</p>

<p><b>J1:</b> O en una escuela rural en la octava región, al lado de un volcán. Es diferente. Entonces ahí uno tiene que aplicarlo respecto de la realidad. Creo que depende del docente como uno lo aplica a la realidad, porque la unidad, por ejemplo, mm, dos que es <i>educación y aprendizaje a largo plazo, para toda la vida</i>. Bueno, ahí te da hartos temas para tú adecuarlo a la realidad de tus estudiantes, así que creo que depende del docente y la unidad siempre sirve, siempre sirve. Excepto, el uno que creo que ya es un poco discordante pa' estudiantes de primer año medio.</p>		<p>que el profesor contextualice las unidades a la realidad escolar y ubicación geográfica de la misma.</p>
<p><b>E1:</b> Ya, perfecto. La ocho (pregunta) dice <b>¿crees que las Unidades Temáticas en el Programa de estudio de primer año medio se adaptan a los intereses propios de la edad del estudiantado? Y ¿Por qué también?</b></p>	<p><b>Categoría</b></p>	<p><b>Datos relevantes obtenidos</b></p>
<p><b>J1:</b> Uff, ahí creo que hay un problema porque, claro, uno lo ve con ojos de adulto y dice, chuta, trabajo en primero medio, claro, le va a empezar a despertar el bichito de que es importante trabajar, quizás también la educación y el aprendizaje a largo plazo. Ehh, pero los muchachos a veces están en otra. Quizás <i>el arte se puede conectar con un poco más con los intereses de los muchachos</i>, así como no sé po, como dentro del arte grafitis, el baile al que les gusta el baile, la <i>música</i> los que le gusta la música. Se puede hacer un trabajo colaborativo, pero creo que de nuevo <i>depende de cómo lo abarque el docente</i> y bueno, los <i>recursos del docente</i>, porque uno siempre le echa como la</p>	<p><b>Unidades Temáticas en Programa de estudio e intereses propios según edad del estudiantado</b></p>	<p>El docente cree que las unidades temáticas son prácticas, desde un punto de vista de adulto, pero no precisamente ajustadas a los intereses del estudiantado, ya que, según la visión del profesional, los alumnos están enfocados en música, baile o grafitis, pero no en <i>Trabajos (jobs)</i>, que es la unidad uno en el Programa de estudio. Asimismo, él enfatiza que todo depende de cómo se abarque la unidad y de la preparación del profesorado, pero también de la preparación del alumnado y fusionar ambos elementos. Por otra parte, el profesor no descarta la</p>

<p>responsabilidad al profesor, pero uno no ve tampoco <i>la realidad del profesor, que el profesor tiene que ver su realidad, la realidad del estudiante, de la escuela, del apoderado y aplicarlo en una clase</i>. Es una trabajo titánico, pero bueno, ehh, claro, depende del profesor, pero viendo la pregunta, creo que sí, creo que sí, puede ser de interés de los muchachos <i>si se abarca de la manera adecuada</i>.</p>		<p>posibilidad de trabajar colaborativamente las unidades, por ejemplo las artes (<i>The arts</i>).</p>
<p><b>E1:</b> Ya, okay. La nueve (pregunta) dice <b>¿qué tipo de orientaciones debiera tener un Proyecto Educativo Institucional (PEI) para guiar la labor docente?</b> Esto a nivel general.</p>	<p><b>Categoría</b></p>	<p><b>Datos relevantes obtenidos</b></p>
<p><b>J1:</b> Bueno, los PEI tiene <i>hartas dimensiones</i>. Tienen la dimensión administrativa, la dimensión de convivencia escolar, de comunidad, la educativa y bueno, obviamente, tiene que cumplir con todas esas dimensiones para que sea un proyecto educativo que funcione. Ehh, pero, en general, a ver, a ver, repíteme la pregunta si se me ocurre algo más.</p> <p><b>E1:</b> Sí, <b>¿qué tipo de orientaciones debiera tener un Proyecto Educativo Institucional para guiar la labor docente?</b> Piensa en eso, en guiar la labor docente.</p> <p><b>J1:</b> Guiar la labor docente.</p> <p><b>E1:</b> A nivel general <b>XX, 14:48 a 14:50</b>.</p>		<p>Si bien existe un PEI que incluye elementos básicos como lo son la misión y la visión, también incorpora ciertas dimensiones –administrativa, convivencia escolar, comunidad, pedagógica–, pero que no se</p>

<p><b>J1:</b> Creo que, que lo más importante es el objetivo general y la misión de la escuela, para guiar la labor docente. Te voy a dar un ejemplo. <b>Ponte tú nuestra escuela es una escuela TP, pero a pesar de ser una escuela TP, nosotros los profesores no nos dicen como oigan, traten como de guiar todas las actividades a lo que es el mundo TP.</b> Y nos dejan eh libres, entonces en cierto sentido como que ehh, quedamos un poco a la deriva respecto de bueno, entonces cuál es nuestro objetivo como institución, como misión institucional en nuestra labor docente y bueno <b>nos ajustamos entonces a las Bases y al Programa que general para, para Chile que es que los chicos salgan con un nivel de, de, de inglés eh intermedio-inferior, un B1.</b> Pero por ejemplo, yo he estado en otra escuela que también es TP, que era de automotriz, la cual, el Proyecto Educativo Institucional de decía <i>claro aquí toda la comunidad, los paradocentes, los profesores, vamos a trabajar para que los muchachos sean unos excelentes técnicos profesionales.</i> Entonces por ejemplo ahí se, se mezclaba porque yo como profesor inglés me, me pedían que yo tratara de acercar el inglés todo lo posible a lo que fuera el inglés para automotriz, que era su, su técnico. Entonces yo tenía doble función porque me, <b>me permitía tener claro mi objetivo, que era enseñarles inglés, a un nivel intermedio, pero relacionado a los autos,</b> porque les va a servir para la vida. Entonces eso lo tenía clarito. En cambio acá, no te lo especifican tan bien, así como <i>oye aquí todo ajuste al inglés</i></p>	<p><b>Orientaciones en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) para guiar la labor docente</b></p>	<p>profundiza la dimensión pedagógica. Ahora bien, también se deja entrever que el colegio por ser Técnico Profesional (TP) debiera enfocar la enseñanza y los valores al mundo técnico profesional, lo cual no sucede en este establecimiento, quedando a la deriva. Por lo mismo, se ajusta a las Bases Curriculares y al Programa de estudio, donde se especifica el nivel de inglés que debiera obtener el estudiantado tras terminar la enseñanza media.</p> <p>Para contrastar, el entrevistado menciona que previamente se desempeñó como profesor de inglés en un colegio TP y el PEI de la institución entregaba directrices claras de cuál era el objetivo institucionalmente, pero, por sobre todo, que el inglés</p>
---	--	--

<p><i>para que estudien sobre la gráfica.</i> Entonces te deja un poco a la deriva en ese sentido, pero no en otros sentidos como en lo administrativo, en lo que dicen <i>bueno, tu labor como profesor en lo administrativo es esto,</i> porque el PEI sale. Eh, en lo educativo es esto otro, tu misión es <i>formar estudiantes con estos valores.</i> Eso lo tienen super claro, así que eso yo creo que sí ayuda, ayuda cuando te dan objetivos claros, claro, claro, estos son los objetivos y tú en tus clases deberías tratar de inculcar estos valores. Y bueno y si no hay uno de pedagógico, como te decía yo de TP, se omite no más, que es en el caso de la escuela.</p>		<p>que se debía enseñar debía vincularse al mundo automotriz, con lo cual quedaba expresamente el objetivo que él tenía como profesor de asignatura.</p> <p>Sin embargo, esa especificación de cuál es el objetivo como profesor de inglés y la vinculación con la especialidad de gráfica no se perciben en esta institución. Cabe destacar, asimismo, que hasta segundo año medio la enseñanza es científica-humanista, por lo cual, la enseñanza del inglés técnico podría ser un tema de otra investigación.</p>
<p><b>E1:</b> Ya, mira. Aquí de hecho vamos a desarrollar el tema que estáy acercando al colegio: <b>¿en qué medida el PEI de la Escuela de la Industria Gráfica te guía en tu labor docente?</b> Ahora ya es específico.</p>	<p><b>Categoría</b></p>	<p><b>Datos relevantes obtenidos</b></p>
<p><b>J1:</b> ¿Me guía? Mm, yo creo que, como te decía <b>en lo académico, me lo deja a mí.</b> Es como tú eres el profe de inglés, tú sabes cómo es en lo académico, ya pero aquí están las reglas, se va a evaluar así. Y en ese sentido como en lo práctico, en lo logístico. Ehh, en los valores también te puede guiar un poco más, porque te dice, mira <i>estos son los valores</i></p>	<p><b>PEI y guía a la labor docente</b></p>	<p>Se considera que si bien el PEI declara y fomenta los valores del perfil del estudiante e incluso señala temas pedagógicos como lo son la evaluación, en lo académico se le atribuye particularmente a cada profesor. Por otra parte, se indica que el PEI guía la labor docente en términos generales, pero no</p>

<p>de los estudiantes, que van a ser profesionales y te ayuda más como en la labor de profesor jefe, más como profesor de inglés. Si lo pensamos como profesor de asignatura, no te guía tanto específicamente, porque como te decía en ningún momento del Proyecto <i>nosotros</i>. Bueno, dice la misión <i>vamos a formar técnicos</i>, pero en ninguna parte te dice usted como profesor de asignatura va a hacer esto para formar a ese técnico. No dice en ningún lado. Entonces en se sentido, no te guía y tú por, por default dices <i>bueno, entonces mi, mi misión es que aprendan inglés</i>. Ehh, y las Bases Curriculares te dicen, bueno ese nivel de inglés tiene que ser un inglés inferior. Perfecto. Ese es mi meta. Entonces, al fin y al cabo, como asignatura, como profesor de asignatura no te guía tanto en tu labor, pero como profesor general, como profesor jefe sí, que son los valores, qué valores tiene que tener un técnico profesional, etcétera.</p>		<p>específicos según asignatura; es decir, el profesor de inglés, por ejemplo, debe asumir que su objetivo es que el alumnado aprenda inglés, ya que se expresa en las Bases Curriculares en un nivel determinado. En síntesis, el PEI es un documento generalista que ayuda en temas administrativos, pero que no orienta la labor docente concretamente de acuerdo a la especialidad.</p>
<p><b>E1:</b> Perfecto. Nos vamos acercando al final. La once (pregunta) dice <b>¿qué aspectos de las Bases Curriculares incluirías en el PEI, del colegio, para guiar tu labor docente?</b></p>	<p><b>Categoría</b></p>	<p><b>Datos relevantes obtenidos</b></p>
<p><b>J1:</b> Mira, yo cuando analicé el PEI. Este es un tema que te, te afecta directamente, porque de hecho es lo que estoy estudiando, respecto a la gestión pedagógica. Hay en otro PEI, un apartado que se llama <i>plan de estudios</i> que se mencionan todas las estrategias, las estrategias pedagógicas, pa' los docentes, para ehh, paradoscentes. Todo, todas las estrategias</p>		

<p>pedagógicas, pero en ningún momento en el PEI se detalla ningún procedimiento protocolo para estudiantes con necesidades educativas especiales y eso que existe un protocolo que está en nuestro UTP, pero en el Proyecto Educativo no está. Entonces, tú quedas un poco a la deriva y bueno, sí está, porque no está en el Proyecto Educativo. Entonces, ahí te das cuenta que este Proyecto Educativo, no sé, me da la sensación que se hace para cumplir, pero no abarca todas las dimensiones que deberían estar, que en este caso está. No sé si respondí tu pregunta.</p>	<p><b>Elementos de las Bases Curriculares adheridas al PEI para guiar la labor docente</b></p>	<p>El elemento que se incluiría en el PEI es la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), como lo son los que presentan trastornos auditivos o cognitivos, por ejemplo. Igualmente, se insta a incluir estrategias de enseñanza a este tipo de estudiantes, porque si bien, se indican en la Bases Curriculares <i>grosso modo</i> e incluso en el Programa de estudio con un poco más de especificidad, no se declara en el PEI.</p>
<p><b>E1:</b> Pero entonces de las Bases Curriculares tú incluirías la parte de inclusión en el PEI, ¿solo eso?</p>		
<p><b>J1:</b> Es que, además de eso, si uno va a las Bases Curriculares hablan de los estudiantes con necesidades especiales, porque esto también, yo igual entiendo a la Escuela de por qué no la incluye, porque las necesidades educativas especiales son mucho, es una amplia gama de necesidades educativas. Están los que tienen problemas de trastorno auditivo; otros tienen trastornos cognitivos; hay otros que tienen trastornos cognitivos y auditivos; hay otros que tienen trastornos auditivos pero que no tienen trastornos cognitivos. O sea, y estamos ahí hablando de dos aristas de muchos otras necesidades educativas especiales. Y si uno va a las Bases Curriculares tampoco específica, tampoco dice como <i>oye, los estudiantes que tienen</i>. No sé po, un apartado que diga <i>estudiantes con necesidades</i></p>		

<p><i>educativas especiales, problemas cognitivos.</i> Pum, estas son las bases con lo que hay que hacer con los estudiantes de cognitivos. Ni siquiera dice como oye, no sé po, consulten, se tienen, un protocolo por último, que diga los estudiantes con sospecha de necesidades educativas especiales tiene que ir, ponte tú, al consultorio a hacer un diagnóstico gratis a tal edades. No sale, con ninguno de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Claro, yo con lo que digo se podría pensar. Ah, ya entonces, de las Bases agreguemos al PEI y no po, si tampoco está muy bien especificado. Entonces creo que es algo que carece en las Bases Curriculares y el PEI. Quizás no responde mucho tu pregunta, pero aprovecho de decirlo.</p> <p><b>E1:</b> No, pero es tu opinión respecto a qué tú, de lo que conoces de la Bases Curriculares. Tú dices, bueno, esto es imperativo que yo lo deje en el PEI.</p> <p><b>J1:</b> Claro. Yo agregaría.</p> <p><b>E1:</b> Ya, adelante.</p> <p><b>J1:</b> Yo en lo que te decía, que yo claro, bueno de la Bases Curriculares, <i>incluyamos más de lo que son los estudiantes con necesidades educativas especiales.</i> Esa sería mi respuesta, pero yo sabiendo como son las Bases Curriculares, si tú vas, te vas a dar cuenta que es muy acotado lo que sale.</p> <p><b>E1:</b> Entonces, ¿eso es lo que rescatarías entonces?</p> <p><b>J1:</b> Claro. Exactamente.</p>		
---	--	--

	Categoría	Datos relevantes obtenidos
<p><b>E1:</b> Okay. Y la doce (pregunta) y última dice <b>¿dónde y cómo estandarizarías los conocimientos, habilidades y valores a desarrollar en el alumnado a corto y largo plazo?</b></p> <p><b>J1:</b> ¿Dónde? ¿Qué? Perdón. Me faltó el verbo.</p> <p><b>E1:</b> <b>¿Dónde y cómo estandarizarías los conocimientos, habilidades y valores a desarrollar en el alumnado a corto y largo plazo?</b></p> <p><b>J1:</b> ¿Según el PEI?</p> <p><b>E1:</b> Por eso, ¿dónde tú dejarías como establecido, dónde y cómo hay que, lo que hay que enseñar, lo que hay que desarrollar, de los valores? ¿Dónde tú dejarías como, para que cuando cualquier profesor de inglés llegue al colegio y sepa cuál es la línea del colegio? ¿Dónde sería eso?</p> <p><b>J1:</b> Bueno, <i>eso tiene que estar en el PEI</i> en lo que sería valores y misión, lo cual nuestro PEI de la escuela sí tiene. Sí tiene. Yo creo que cualquier profesor que quiera saber como, oye, los valores y misiones de la escuela, ¿cuál es? Uno va y la encuentra.</p> <p><b>E1:</b> Ya, <i>en este caso los conocimientos, habilidades y valores, ¿dónde sería?</i></p> <p><b>J1:</b> Ehh, <i>en el mismo PEI</i>, en el mismo PEI tiene un apartado que son misión, valores. Y mira, <i>si lo único que no tiene el PEI son principios</i> y algo más, que no recuerdo qué es. Porque como tú sabes que los Proyectos Educativos Institucionales, se</p>	<p><b>Conocimientos, habilidades y valores a desarrollar en el alumnado a corto y largo plazo</b></p>	<p>Los conocimientos, habilidades y valores deberían estar en el PEI y darse a conocer a la comunidad, para que todo docente que enseñe en el establecimiento conozca qué y cómo enseñar, además de infundir valores. No obstante, se reitera y se acentúa que el PEI es muy general y que no recoge lineamientos que puedan beneficiar y guiar la labor docente según especialidad y nivel académico.</p>

<p>le piden cinco dimensiones, si no me equivoco. Son cinco de los cuales, a ver, uno, dos, tres. Son como cuatro, administrativa, seguridad escolar, gestión pedagógica, convivencia, lo cual cada uno tiene subdimensiones, y yo creo que este PEI eh, lo tiene. Está estandarizado. Está estandarizado: misión, valores, y hay otro más que estoy olvidando. Y está ahí. Y yo creo ahí debería estar y ahí está bien.</p> <p><b>E1:</b> Ya, entonces, el dónde sería en el PEI.</p> <p><b>J1:</b> En el PEI.</p> <p><b>E1:</b> ¿Cierto? Y ahí se estandarizarían los conocimientos, habilidades y valores.</p> <p><b>J1:</b> Claro.</p> <p><b>E1:</b> Que hay que desarrollar hoy día, mañana y lo que viene para el futuro.</p> <p><b>J1:</b> Exacto.</p> <p><b>E1:</b> Ya.</p> <p><b>J1:</b> De hecho la escuela lo hace. Sale bien ahí. El problema es que, como te digo, es general. No te dice como oye, tú como profesor de asignatura, no sé po, de arte esto, de inglés esto, etc.</p> <p><b>E1:</b> Pero, ¿cómo lo estandarizarías? Porque el dónde está respondido, pero nos falta el cómo.</p>		
--	--	--

<p><b>J1:</b> ¿Cómo lo estandarizaría? A ver, cómo, a ver, bueno a través del mismo PEI sería mi respuesta, pero ya existe. ¿Tú te refieres como a un nuevo sistema?</p> <p><b>E1:</b> No po, porque, mira, dónde podemos dejar como establecido lo que hay que desarrollar en el alumnado, en el PEI.</p> <p><b>J1:</b> En el PEI.</p> <p><b>E1:</b> Pero, ¿cómo estandarizamos eso? ¿Con qué estrategia? ¿De qué manera?</p> <p><b>J1:</b> Mmm, difícil pregunta, a ver. Es que eso ya es algo estándar. El PEI ya es algo estandarizado, para todas las escue, bueno no to. Bueno, el formato. A ver.</p> <p><b>E1:</b> Piensa en el proceso previo antes de que quede escrito en el PEI.</p> <p><b>J1:</b> Quizás se podría estandarizar en un documento más público, como lo que es el Manual de Convivencia Escolar. Quizás se debería estandarizar ahí y también cuál es como el objetivo de cumplir esta ese Manual de Convivencia Escolar para, para tener armonía con esta misiones y valores, porque de otra manera, ¿cómo podría ser? Yo creo que ese debería ser el cómo a través de, de algo más público, como agregarlo a la Convivencia, al Manual de Convivencia Escolar, que se está escribiendo. Ahí no tengo claro cómo va nuestra escuela con el Manual de Convivencia Escolar.</p>		
--	--	--

<p><b>E1:</b> Ah, perfecto. Muchas gracias, <b>J1</b>, por responderme las doce preguntas.</p>		
--	--	--

## Anexo N°10: Instrumento Escala de Medida (Sesión 1 Intervención)



### Escala de medida

En esta escala se desea precisar el grado de actitud y seguridad del estudiantado de primer año medio hacia el *speaking*.

#### **Instrucciones:**

Marca el número que más te identifique según cada pregunta en una escala del 1 al 5, teniendo en cuenta que 1 en menor grado y 5 grado máximo.

**Objeto de estudio:** Actitud hacia el *speaking*

Crterios	1	2	3	4	5
1. ¿Cuán seguro/a te sientes de tu <i>speaking</i> ?					
2. ¿Cuánto influye poseer actitud y personalidad al hablar en inglés?					
3. ¿Qué grado de vergüenza te produce expresarte en inglés en público?					
4. ¿Cuánto te complica equivocarte gramaticalmente al hablar en inglés?					
5. ¿Qué grado de importancia le asignas a la pronunciación de las palabras en inglés?					

## Anexo N°11: Instrumento Pauta de Observación Participante (Sesión 2 Intervención)



**Universidad del Desarrollo**  
Facultad de Educación

**Pauta de observación participante**

En esta pauta de observación participante se desea evaluar el nivel de participación del estudiantado en idioma inglés durante sesión

**Instrucciones:**

Marque una X según nivel de participación

Los indicadores se declaran de la siguiente manera:

- 1: Nadie (0%)
- 2: Menos de la mitad del curso (30)
- 3: La mitad del curso (50%)
- 4: La mayoría del curso (80)
- 5: Todo el curso (100%)

Objeto de estudio: Participación del estudiantado en idioma inglés durante sesión					
Indicadores de evaluación	Niveles				
	1	2	3	4	5
1. El estudiantado se expresa en inglés durante la clase.					
2. El estudiantado demuestra confianza al expresarse en inglés.					
3. El estudiantado manifiesta interés durante la clase.					
4. El estudiantado realiza las actividades propuestas para la sesión.					
5. El estudiantado participa en inglés sin preocuparse de la gramática.					
6. El estudiantado participa en inglés sin preocuparse de la pronunciación.					
<b>Total indicadores</b>					

**Comentarios cualitativos de la observación:**

## Anexo N°12: Instrumento Encuesta (Sesión 3 intervención)

  
Universidad del Desarrollo  
Facultad de Educación

**Encuesta**

En esta encuesta se desea evaluar el grado de eficacia de la intervención tras terminar las tres sesiones.

**Instrucciones:**

- Lea atentamente las preguntas y seleccione la alternativa que más lo identifique.
- Finalmente, relate su experiencia tras experimentar estas tres sesiones.

**1) ¿Cuán seguro/a te sientes de tu *speaking* tras terminar estas tres sesiones?**

- a) Seguro/a
- b) Medianamente seguro/a
- c) Inseguro/a
- d) No participé

**2) ¿Cómo te sentiste utilizando tu *speaking* frente a tus compañeros/as?**

- a) Muy cómodo/a
- b) Cómodo/a
- c) Incómodo/a
- d) No participé

**3) ¿Cómo crees que se comportó el curso al momento que tú u otros compañeros/as hablaron en inglés?**

- a) Bien
- b) Regular
- c) Mal

**4) ¿Crees que el grado de vergüenza disminuyó tras estas 3 sesiones?**

- a) Sí
- b) No
- c) Tal vez

**5) ¿Crees que la actitud y la personalidad al comunicarte en inglés son más importantes que la gramática y la pronunciación?**

- a) Sí
- b) No
- c) Tal vez

6) De manera breve, relátame ¿cómo evalúas tu participación o no participación de estas tres sesiones dedicadas al *speaking*?

**Anexo N°13: Láminas Sesiones de Intervención 1,2,3.**





**Speaking**

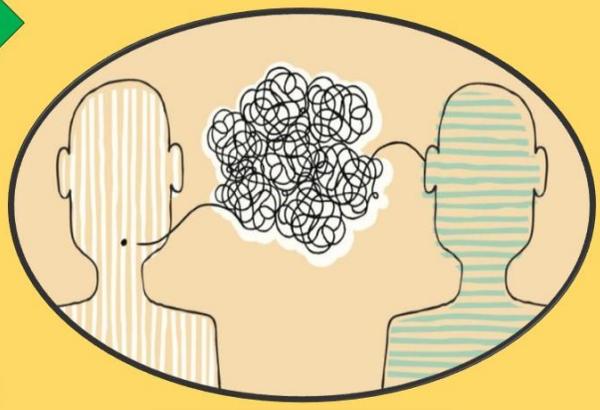
Listening      Reading      Writing

Speaking 😐

**Vergüenza**

Blushing Face      Monkey Face with Hands Over Eyes

## Forma vs Mensaje



The diagram shows two stylized human profiles facing each other. Inside the space between their heads is a tangled, scribbled mass representing a confused or mixed-up message. The profiles are filled with vertical stripes, and the background is a solid yellow color.



Two sound cards are shown. The first is orange with the letters 'th' in blue and a small photo of a person's mouth making a 'th' sound. The second is green with the letters 'ch' in yellow and a small photo of a person's mouth making a 'ch' sound.

¿Cómo te sientes hablando de estos temas?



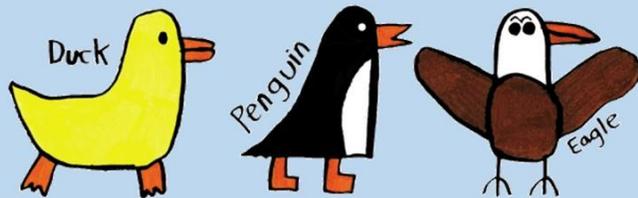
A collection of hand-drawn emotion cards on a blue background. Each card is a small piece of paper with a simple drawing of a face showing various emotions like happiness, sadness, surprise, and anger. The drawings are done in black ink.

## Sesión 2

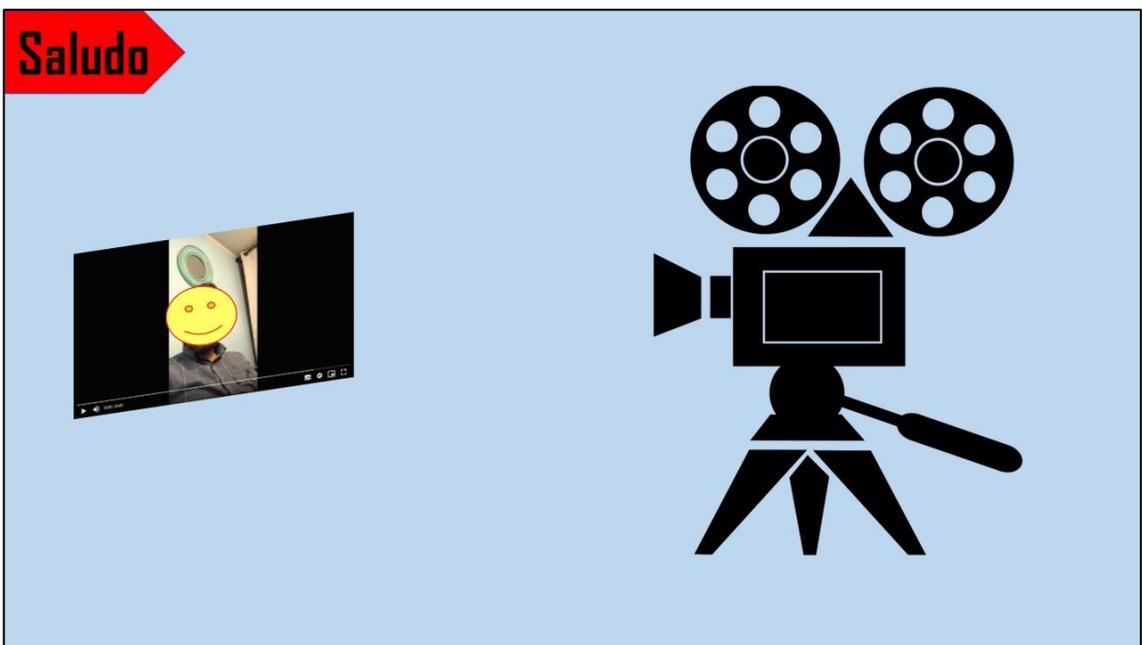


## Respecto

We're all different  
but we're still just birds



© 2010EytanArt



*“If I can do it, you can do”*

Patricio Lizama, 2021



## Activity

**Option 1:** Which are the English words you know the best? Say it!

**Option 2:** Gives an English message with no limits.

**Option 3:** If you met your favorite artist, what would you say?





## Sesión 3

Methodology

1. Pre-task
2. Task
3. Post-task

The complex block has a black background. On the left, a circular illustration shows two colorful birds on a branch; the larger one says 'hello' and the smaller one says 'goodbye'. On the right, a yellow circle contains the word 'Methodology' underlined and a numbered list of three items: 'Pre-task', 'Task', and 'Post-task'. The title 'Sesión 3' is written in red at the top left.

Pre-Task	What you have	What you would have
<p style="text-align: center;"><b>B E D R O O M</b></p>	Bed Cat Dead rat PS 4	Home studio Alive rat Girlfriend Corpse Books Flowers Bones



## If you could have a dream bedroom, how would it be?

My dream bedroom would be (with)...

This bedroom would have...

It would be...



Example



## Activity Instructions:

*Task*

**Option 1:** Answer the following question orally:

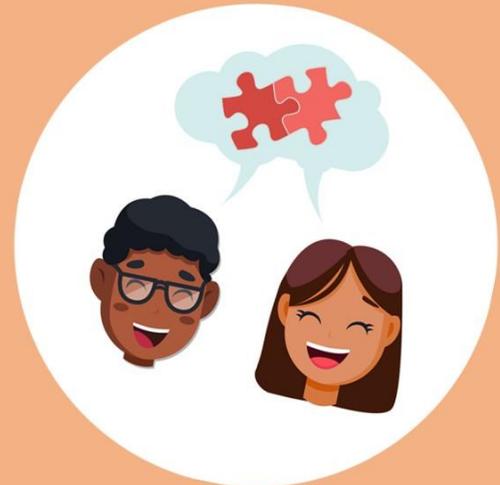
**If you could have a dream bedroom, how would it be?**

My dream bedroom would be (with)..  
This bedroom would have...  
It would be...

**Option 2:** Answer the same question recording an audio with your cellphone and sending it to my email [ffigueroa@educagrafica.cl](mailto:ffigueroa@educagrafica.cl)

Post-Task

# GENERAL COMMENTS

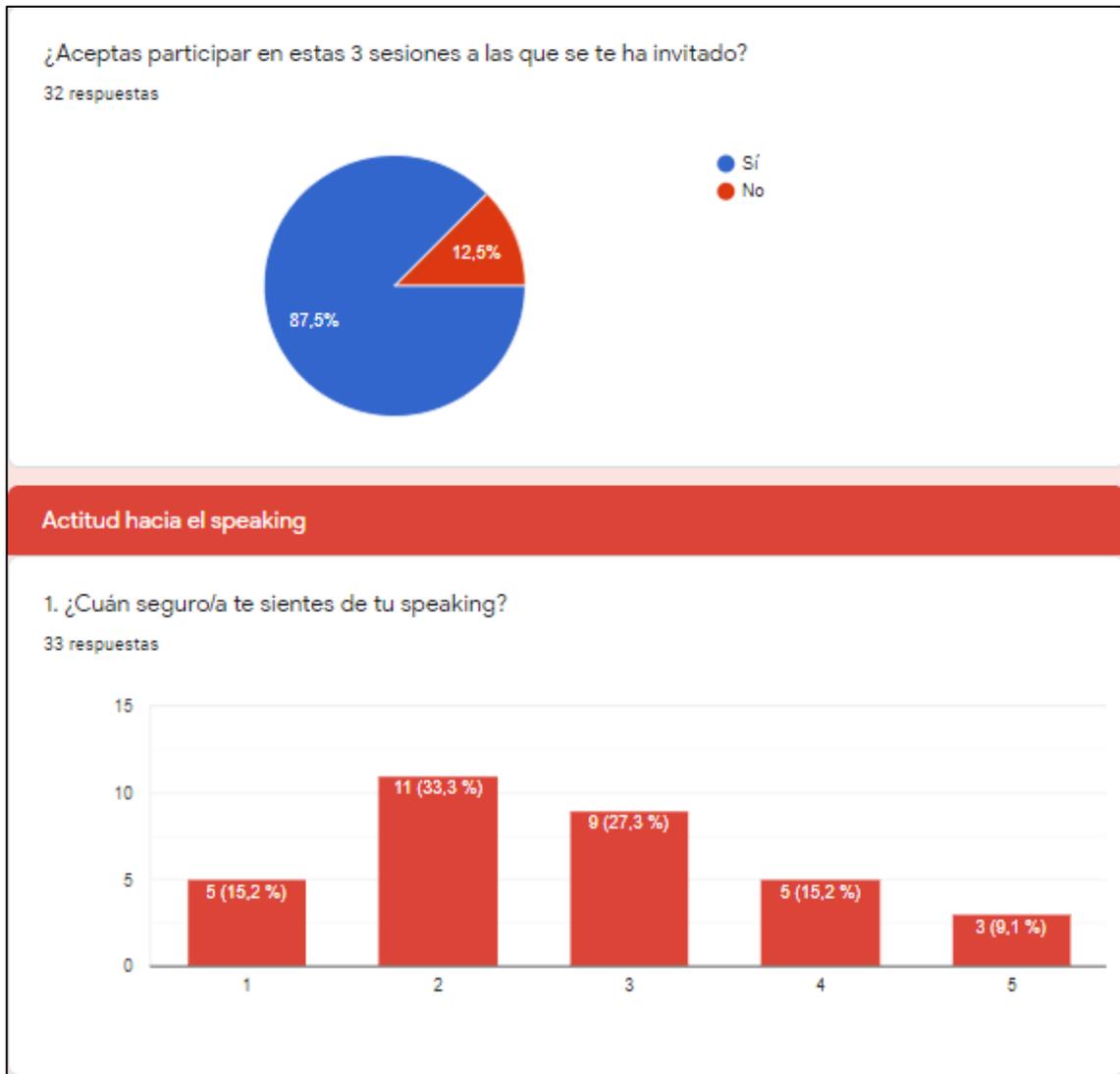


Your  
opinion  
always  
matters!

<https://forms.gle/ZJfXcW9bQaSvFv77>

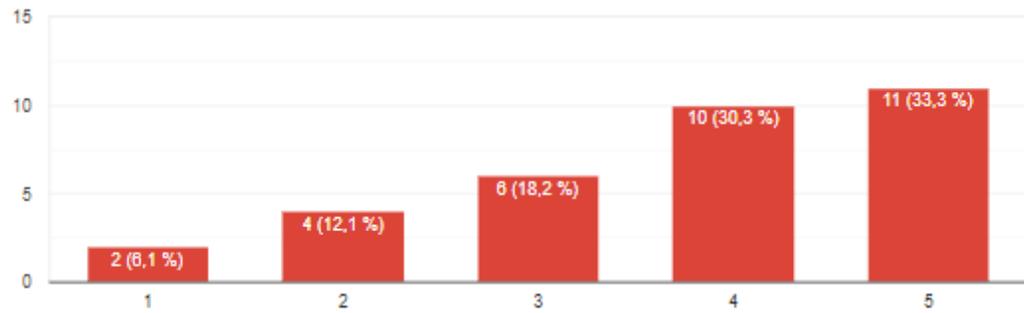


## Anexo N°14: Resultados Instrumento Escala de Medida



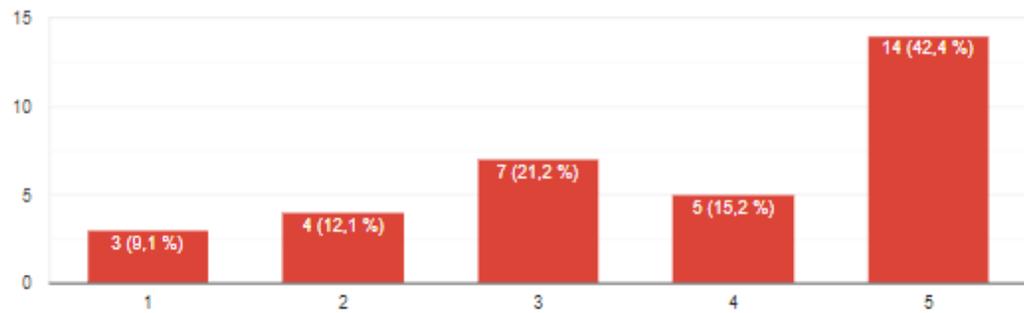
2. ¿Cuánto influye poseer actitud y personalidad al hablar en inglés?

33 respuestas



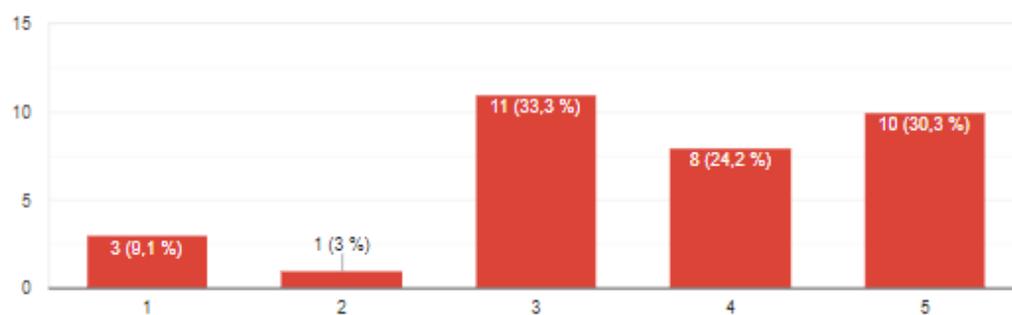
3. ¿Qué grado de vergüenza te produce expresarte en inglés en público?

33 respuestas



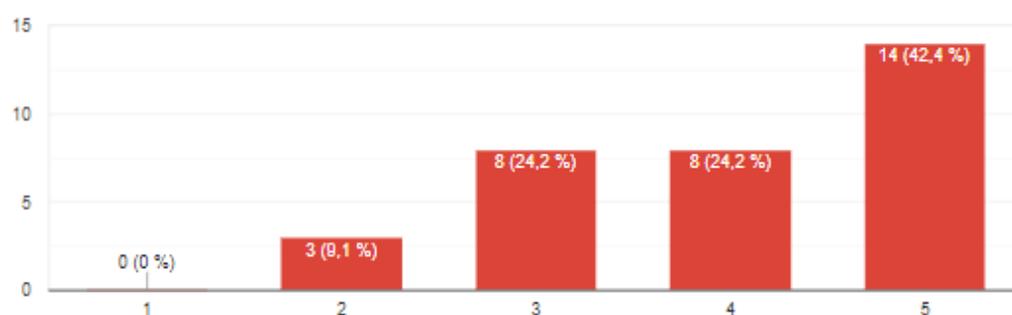
4. ¿Cuánto te complica equivocarte gramaticalmente al hablar en inglés?

33 respuestas



5. ¿Qué grado de importancia le asignas a la pronunciación de las palabras en inglés?

33 respuestas



## Anexo N°15: Resultados Instrumento Pauta Observación Participante



### Pauta de observación participante

En esta pauta de observación participante se desea evaluar el nivel de participación estudiantado en idioma inglés durante sesión

#### Instrucciones:

Marque una X según nivel de participación

Los indicadores se declaran de la siguiente manera:

- 1: Nadie (0%)
- 2: Menos de la mitad del curso (30)
- 3: La mitad del curso (50%)
- 4: La mayoría del curso (80)
- 5: Todo el curso (100%)

Objeto de estudio: Participación del estudiantado en idioma inglés durante sesión					
Indicadores de evaluación	Niveles				
	1	2	3	4	5
1. El estudiantado se expresa en inglés durante la clase.	X				
2. El estudiantado demuestra confianza al expresarse en inglés.	X				
3. El estudiantado manifiesta interés durante la clase.	X				
4. El estudiantado realiza las actividades propuestas para la sesión.	X				
5. El estudiantado participa en inglés sin preocuparse de la gramática.	X				
6. El estudiantado participa en inglés sin preocuparse de la pronunciación.	X				
<b>Total indicadores</b>					

#### Comentarios cualitativos de la observación:

11 estudiantes realizan la actividad y dicen una frase en el idioma inglés.

Alumnos se muestran entusiasmados con video de profesor jefe saludándolos en inglés, manifestando exclamaciones como "profe bilingüe, épico, mi ídolo, no sé por qué estoy emocionado".

Alumna menciona: "la ultima vez que hable en clase de ingles me dio un ataque de ansiedad".

Otra alumna dice: "profe me da miedo". X2

Otra alumna: "profe me da vergüenza". X3

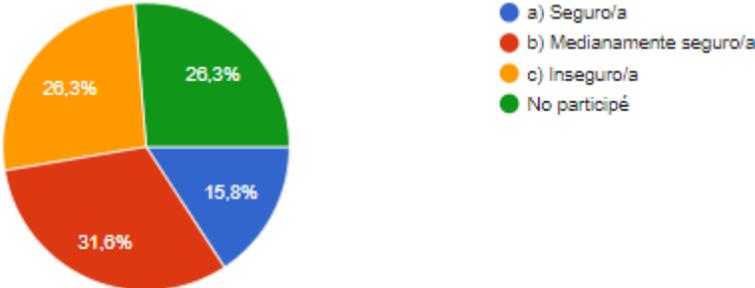
Tres alumnos mencionan que tienen el micrófono malo.

Siete alumnos prefieren no participar de la actividad.

**Anexo N°16: Resultados Instrumento Encuesta**

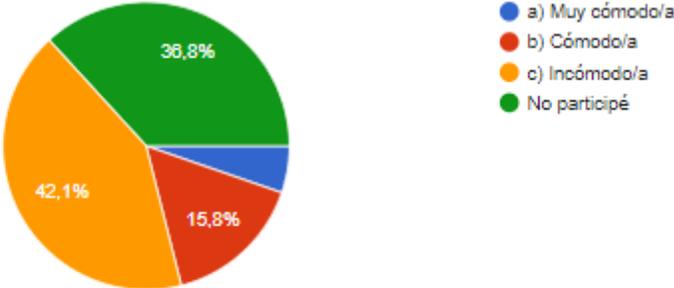
1) ¿Cuán seguro/a te sientes de tu speaking tras terminar estas tres sesiones?

19 respuestas



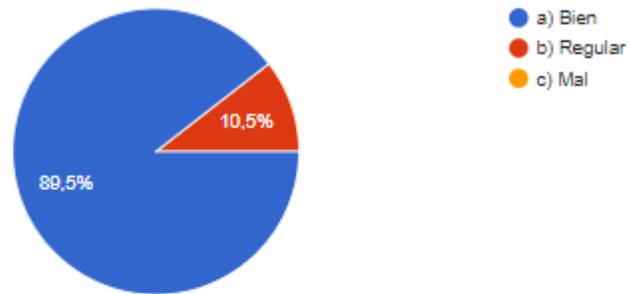
2) ¿Cómo te sentiste utilizando tu speaking frente a tus compañeros/as?

19 respuestas



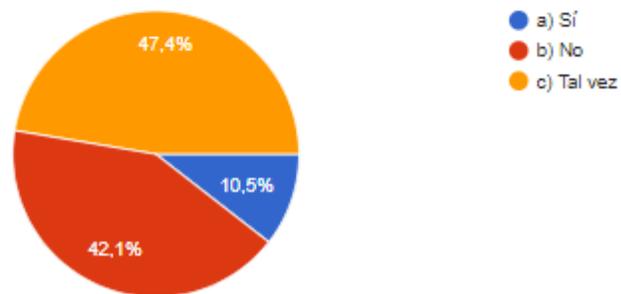
3) ¿Cómo crees que se comportó el curso al momento que tú u otros compañeros/as hablaron en inglés?

19 respuestas



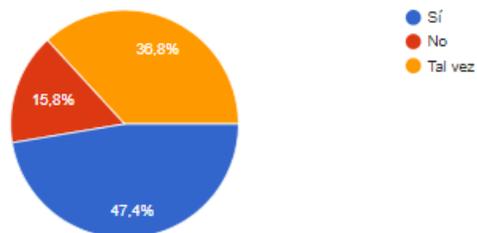
4) ¿Crees que el grado de vergüenza disminuyó tras estas 3 sesiones?

19 respuestas



5) ¿Crees que la actitud y la personalidad al comunicarte en inglés son más importantes que la gramática y la pronunciación?

19 respuestas



19 respuestas

la verdad es que no participe ya que me pongo muy nerviosa y me trabo ,pero el hecho de que mis compañeros lo hayan hecho me da un poco mas de confianza de que no se burlaran si me equivoco

hubiera participado pero la vergüenza me lo impide

bien, al menos participe.

Me siento un poco mas segura para hablar ingles al frente de demás personas aunque me trabo un poco.

4/10

No participo porque me da mucha vergüenza.

a comparación con la primera me dió menos miedo

muy mala, no participe por vergüenza

no hable en publico. pero me siento segura al hablar en indles. En general me gustaron estas clases v se

No participe, lo siento :(

mi participacion fue , buena creo , el profesor me felicito por atreverme a algo de lo que me avergonzaba y me siento mas seguro con mi speaking

si participé pero muy poco

creo que estuvo bien aunque no me senti muy segura al decirlo

la verdad no participe, solo escuche

participo 1 clase y me sentí nerviosa y un poco incomoda

Régulo como un 5 pork me da mucha vergüenza participar frente al curso

Participación en una escala del 1 al 10 sería un 4

poca o nula

Solo participe el jueves anterior y hoy mandaré el audio pero mi grado de hablar inglés es más o menos bueno y malo.

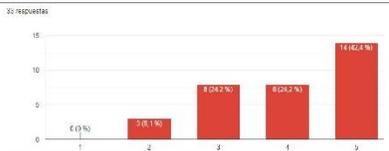
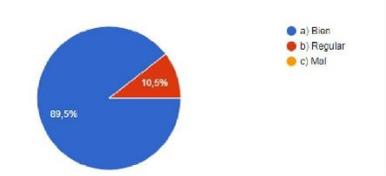
## Anexo N°17: Evidencia descriptiva y específica (sesiones 2 y 3)

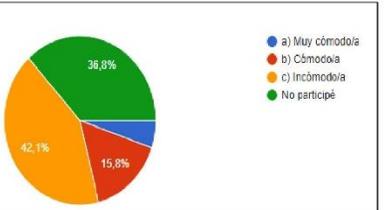
Evidencia descriptiva y específica intervención					
Sesiones	Asistencia	Respuesta de instrumentos	Participación	Actividades realizadas	Evidencia descriptiva y específica
1, miércoles 23/06	34	33	8	Se habla sobre actitud, speaking, vergüenza, forma y mensaje. Se muestra video de Alexis Sánchez hablando inglés. Se revisa encuesta con estudiantes. Alumnas comentan malas experiencias hablando inglés.	FS dice: "Yo no recuerdo cual puse pero me siento un poco insegura al hablar en ingles porque me. Me frustra q me equivoqué varias veces". MC dice: "yo cuando hablo en mi mente suena mejor que cuando lo hablo". EP dice: "yo me pongo muy nervioso y empiezo hablar muy tembloroso". SA: "decir algo mal y que se burlen".
2, jueves 24/06	26	-	11 (42%)	Se habla sobre respeto, confianza. Se les muestra un saludo en inglés por parte del profesor jefe para animarlos. Se proponen tres actividades con el propósito de escuchar a cada participante de la sesión. Se estimula el grupo curso para participar y decir un mensaje libre en inglés. Se da la opción de escribir la respuesta y que el docente lo lea, como medio de participación alternativa.	1. IN dice: "I don't speak in English". 2. JL: dice: "It's mine. Shit. I like it". 3. MC dice: "Blue and honey". 4. JS dice: "Never your mind". 5. SS dice: "Dog". 6. AP dice: "The real bad of pain is lying". 7. EP dice: "Limits". 8. MG dice: "Good morning". 9. AC dice: "fart". 10. AA dice: "Genial". 11. BB dice: "Bro".
3, miércoles 30/06	28	19	9 (32%)	Se explica metodología de la clase (Pre-task, task and post-task). Se realiza activación de conocimiento sobre qué elementos tienen en la habitación y cuáles tendrían hipotéticamente. Se propone la siguiente situación como actividad: "If you could have a dream	4 estudiantes envían audio al correo. Profesor indica cómo sería su habitación de ensueño como ejemplo. Profesor propone dos maneras de resolver situación, incluyendo cualquiera de las tres frases dadas. La primera opción es responder situación oralmente en clase.

				<p>bedroom, how would it be?</p> <p>Profesor agradece la participación y enfatiza que este es un proceso sistemático a mediano y largo plazo. Se invita al estudiantado a responder una encuesta.</p>	<p>La segunda opción es grabar un audio respondiendo situación y enviándola al correo del profesor.</p> <p>Profesor asigna 20 minutos de trabajo autónomo para resolver actividad, desde las 12:00 hasta las 12:20.</p> <p>Profesor anima al curso, mencionando los nombres de los alumnos conectados.</p> <p>Docente habla durante 7 minutos para estimular al curso a que se atreva a realizar actividad propuesta.</p> <p><b>JB</b> dice: "My dream bedroom would be in a mansion with a masion with great decoration and also I would like that everything with pastel colors and a lot of space. And the location could be in NY or Orlando. I'm not sure about that."</p> <p><b>IN</b> dice: "My bedroom would be color blue, gamer computer, windows, floors..."</p> <p><b>AC</b> dice: "It would be made of meat and had a mouth so i can talk with it."</p> <p><b>SG</b> dice: "It includes these pages and with the dresses and windows with colors I like."</p> <p><b>JL</b> dice: "my dream room would be with many women with a multimillionaire mansion a pitbull with a Pontiac car Paris."</p>
--	--	--	--	---	--

## Anexo N°18: Análisis de los instrumentos 1 y 3 (intervención)

Resultados instrumentos en Intervención 1 y 3																															
Pregunta	Escala de medida	Pregunta	Encuesta																												
¿Cuán seguro/a te sientes de tu speaking?	<table border="1"> <caption>Data for Escala de medida (Pregunta 1)</caption> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Count</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>3</td> <td>30.0%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>11</td> <td>100.0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>9</td> <td>81.8%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>5</td> <td>45.5%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>1</td> <td>9.1%</td> </tr> </tbody> </table>	Rating	Count	Percentage	1	3	30.0%	2	11	100.0%	3	9	81.8%	4	5	45.5%	5	1	9.1%	¿Cuán seguro/a te sientes de tu speaking tras terminar estas tres sesiones?	<table border="1"> <caption>Data for Encuesta (Pregunta 2)</caption> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Seguro/a</td> <td>15.8%</td> </tr> <tr> <td>b) Medianamente segura</td> <td>31.0%</td> </tr> <tr> <td>c) Inseguro/a</td> <td>26.3%</td> </tr> <tr> <td>No participé</td> <td>26.2%</td> </tr> </tbody> </table>	Response	Percentage	a) Seguro/a	15.8%	b) Medianamente segura	31.0%	c) Inseguro/a	26.3%	No participé	26.2%
Rating	Count	Percentage																													
1	3	30.0%																													
2	11	100.0%																													
3	9	81.8%																													
4	5	45.5%																													
5	1	9.1%																													
Response	Percentage																														
a) Seguro/a	15.8%																														
b) Medianamente segura	31.0%																														
c) Inseguro/a	26.3%																														
No participé	26.2%																														
<b>Resultados</b>	Se mantuvo la cantidad de personas (3) que dijeron al comienzo de la intervención sentirse seguros de su speaking tras terminar las sesiones. También se mantuvo la cantidad de personas (5) que dijeron al comienzo de la intervención sentirse inseguros de su speaking tras terminar las sesiones.																														
¿Qué grado de vergüenza te produce expresarte en inglés en público?	<table border="1"> <caption>Data for Escala de medida (Pregunta 3)</caption> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Count</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>3</td> <td>30.1%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>4</td> <td>40.2%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>7</td> <td>70.2%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>5</td> <td>50.2%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>11</td> <td>110.2%</td> </tr> </tbody> </table>	Rating	Count	Percentage	1	3	30.1%	2	4	40.2%	3	7	70.2%	4	5	50.2%	5	11	110.2%	¿Crees que el grado de vergüenza disminuyó tras estas 3 sesiones?	<table border="1"> <caption>Data for Encuesta (Pregunta 4)</caption> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Sí</td> <td>10.5%</td> </tr> <tr> <td>b) No</td> <td>42.1%</td> </tr> <tr> <td>c) Tal vez</td> <td>47.4%</td> </tr> </tbody> </table>	Response	Percentage	a) Sí	10.5%	b) No	42.1%	c) Tal vez	47.4%		
Rating	Count	Percentage																													
1	3	30.1%																													
2	4	40.2%																													
3	7	70.2%																													
4	5	50.2%																													
5	11	110.2%																													
Response	Percentage																														
a) Sí	10.5%																														
b) No	42.1%																														
c) Tal vez	47.4%																														
<b>Resultados</b>	Un 79% de los encuestados al comienzo de la intervención expresó el grado de vergüenza que les produce expresarse en inglés. El grado de vergüenza disminuyó medianamente, ya que un 58% de los encuestados expresaron haber disminuido la vergüenza que produce expresarse en inglés.																														
¿Cuánto te complica equivocarte gramaticalmente al hablar en inglés?	<table border="1"> <caption>Data for Escala de medida (Pregunta 5)</caption> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>Count</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>3</td> <td>30.1%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>1</td> <td>10.1%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>11</td> <td>110.3%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>10</td> <td>100.2%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>10</td> <td>100.3%</td> </tr> </tbody> </table>	Rating	Count	Percentage	1	3	30.1%	2	1	10.1%	3	11	110.3%	4	10	100.2%	5	10	100.3%	¿Crees que la actitud y la personalidad al comunicarte en inglés son más importantes que la gramática y la pronunciación?	<table border="1"> <caption>Data for Encuesta (Pregunta 6)</caption> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sí</td> <td>47.4%</td> </tr> <tr> <td>No</td> <td>15.8%</td> </tr> <tr> <td>Tal vez</td> <td>36.8%</td> </tr> </tbody> </table>	Response	Percentage	Sí	47.4%	No	15.8%	Tal vez	36.8%		
Rating	Count	Percentage																													
1	3	30.1%																													
2	1	10.1%																													
3	11	110.3%																													
4	10	100.2%																													
5	10	100.3%																													
Response	Percentage																														
Sí	47.4%																														
No	15.8%																														
Tal vez	36.8%																														

¿Qué grado de importancia le asignas a la pronunciación de las palabras en inglés?	 <table border="1"> <caption>Grado de importancia de la pronunciación</caption> <thead> <tr> <th>Grado</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0.0%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>3.03%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>12.82%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>12.43%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>14.424%</td> </tr> </tbody> </table>	Grado	Porcentaje	1	0.0%	2	3.03%	3	12.82%	4	12.43%	5	14.424%		
Grado	Porcentaje														
1	0.0%														
2	3.03%														
3	12.82%														
4	12.43%														
5	14.424%														
¿Cuánto influye poseer actitud y personalidad al hablar en inglés?	 <table border="1"> <caption>Influencia de actitud y personalidad</caption> <thead> <tr> <th>Grado</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1.85%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>3.21%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>10.82%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>19.1%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>19.04%</td> </tr> </tbody> </table>	Grado	Porcentaje	1	1.85%	2	3.21%	3	10.82%	4	19.1%	5	19.04%		
Grado	Porcentaje														
1	1.85%														
2	3.21%														
3	10.82%														
4	19.1%														
5	19.04%														
<b>Resultados</b>	<p>Les complicaba mucho equivocarse en aspectos gramaticales al momento de expresarse. Le asignaron un grado importante a la pronunciación al momento de hablar en inglés. En menor grado, al estudiantado influía la actitud y personalidad al momento de hablar en el idioma extranjero. Tras terminar la intervención, la opinión fue que la actitud y la personalidad están por sobre los errores gramaticales y la pronunciación de las palabras.</p>														
		¿Cómo crees que se comportó el curso al momento que tú u otros compañeros/as hablaron en inglés?	 <table border="1"> <caption>Comportamiento del curso</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Bien</td> <td>89.5%</td> </tr> <tr> <td>b) Regular</td> <td>10.5%</td> </tr> <tr> <td>c) Mal</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	a) Bien	89.5%	b) Regular	10.5%	c) Mal	0%				
Categoría	Porcentaje														
a) Bien	89.5%														
b) Regular	10.5%														
c) Mal	0%														
<b>Resultados</b>	<p>La opinión del estudiantado respecto a cómo se comportó el curso es favorable. No hubo opiniones sobre un mal comportamiento del curso al momento que otros compañeros/as hablaron en inglés.</p>														

		¿Cómo te sentiste utilizando tu speaking frente a tus compañeros/as?	 <table border="1"> <caption>Comodidad al usar speaking</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Muy cómoda</td> <td>15.8%</td> </tr> <tr> <td>b) Cómoda</td> <td>42.1%</td> </tr> <tr> <td>c) Incómoda</td> <td>36.8%</td> </tr> <tr> <td>No participé</td> <td>3.3%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	a) Muy cómoda	15.8%	b) Cómoda	42.1%	c) Incómoda	36.8%	No participé	3.3%
Categoría	Porcentaje												
a) Muy cómoda	15.8%												
b) Cómoda	42.1%												
c) Incómoda	36.8%												
No participé	3.3%												
<b>Resultados</b>	<p>Si bien hubo un número bajo de alumnos que se sintieron cómodos utilizando su speaking, el número mayoritario fue de quienes se sintieron incómodos utilizando su habilidad comunicativa.</p>												