



ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA EN UN GRUPO DE  
CINCO MUJERES APODERADAS DE UN COLEGIO NORTEAMERICANO DE  
LA REGIÓN METROPOLITANA:

“ABRIENDO CAMINOS:  
Hacia la comprensión y expresión de la lengua inglesa”

POR: MARÍA CONSUELO GARCÍA GAETE

Estudio de Caso presentado a la Facultad de Educación para optar al grado  
académico de Magíster en Psicopedagogía

PROFESORA GUÍA:

SRA. VERÓNICA VILLARROEL

Mayo 2019

SANTIAGO

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

## Índice:

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen.....                                                          | 4  |
| I. Introducción.....                                                  | 5  |
| II. Descripción del Caso.....                                         | 9  |
| 2.1 Descripción del Caso.....                                         | 9  |
| 2.2 Descripción de la Evaluación Psicopedagógica Aplicada.....        | 10 |
| 2.3 Resultados de la Evaluación Psicopedagógica Aplicada.....         | 12 |
| 2.3.1 Evaluación Cualitativa.....                                     | 12 |
| 2.3.2 Evaluación Cuantitativa.....                                    | 13 |
| 2.4 Síntesis Diagnóstica.....                                         | 16 |
| 2.5 Barrera de Aprendizaje.....                                       | 17 |
| 2.6 Requerimiento Educativo.....                                      | 17 |
| III. Marco Teórico .....                                              | 19 |
| 3.1 Teorías sobre la Adquisición del Lenguaje Materno.....            | 20 |
| 3.2 Propiedades y dimensiones del lenguaje.....                       | 23 |
| 3.3 Adquisición de una segunda lengua.....                            | 26 |
| 3.3.1 ¿Qué es ASL?.....                                               | 26 |
| 3.3.2 Rol de la lengua materna en la ASL.....                         | 27 |
| 3.3.3 Enseñanza del inglés en los últimos 20 años.....                | 28 |
| 3.4 Las cuatro habilidades del inglés.....                            | 31 |
| 3.5 Adquisición de vocabulario.....                                   | 35 |
| 3.6 Edad y ASL.....                                                   | 38 |
| IV. Descripción de Estrategia Psicopedagógica.....                    | 43 |
| 4.1 Nombre de la Estrategia Psicopedagógica.....                      | 43 |
| 4.2 Pregunta.....                                                     | 43 |
| 4.3 Objetivo General.....                                             | 43 |
| 4.4 Objetivos Específicos.....                                        | 44 |
| 4.5 Descripción de la Estrategia.....                                 | 44 |
| 4.6 Aplicación del Paradigma de la Autenticidad en la Estrategia..... | 50 |
| 4.7 Aplicación de los Principios Universales de Aprendizaje.....      | 52 |
| V. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica.....                       | 56 |
| VI. Evaluación del impacto de la Estrategia Psicopedagógica.....      | 59 |
| VII. Conclusiones.....                                                | 62 |
| VII. Referencias Bibliográficas.....                                  | 66 |

Resumen:

“Tell me and I forget. Teach me and I  
remember. Involve me and I learn”  
– Benjamin Franklin

El presente informe analizará el caso de un grupo de cinco mujeres entre 40 y 45 años, apoderadas de un colegio norteamericano de Santiago Oriente. Todas ellas hablan español, sin embargo, ninguna de ellas posee un manejo del idioma suficiente como para comprender lo que se habla en reuniones o conferencias en el establecimiento, o para ayudar a sus hijos en el estudio o con las tareas. En base a esto, es que se establece que la necesidad de estas alumnas es la de mejorar sus competencias en el idioma inglés. Para llevar a cabo lo anterior, se realizó una evaluación diagnóstica que estableció que los principales requerimientos educativos en este grupo son aumentar la cantidad de vocabulario, mejorar la comprensión auditiva y disminuir las emociones negativas que bloquean el aprendizaje. La estrategia psicopedagógica diseñada busca entregarles a las alumnas las herramientas necesarias para que ellas puedan enfrentarse día a día a sus dificultades de manera exitosa. Es decir, después de su aplicación se espera que las alumnas puedan comprender y expresarse óptimamente utilizando el idioma inglés. Esta estrategia se basa en el paradigma de la Autenticidad, ya que fue creada adecuándose al contexto y a las necesidades particulares de este grupo de alumnas. A su vez, se considera una estrategia inclusiva ya que busca maximizar la oportunidad de aprendizaje de todas las alumnas, generando ambientes positivos para este, y poniendo especial atención en las diferencias individuales que pueden observarse en este grupo, a través de la utilización del DUA.

Palabras claves: Inglés, Vocabulario, Comprensión Auditiva, Emociones  
negativas

## I. Introducción:

Vivimos en una era altamente globalizada e interconectada, que no reconoce límites nacionales ni barreras idiomáticas. Para poder acceder a este, se torna imprescindible entonces manejar un idioma que nos permita no solo desenvolvemos en él con mayor libertad y conocimiento, si no también interactuar con él de manera más efectiva.

En este sentido, es el inglés el que se ha posicionado alrededor del mundo como el *idioma internacional* o *Lengua Franca*, es decir, como la lengua más utilizada a nivel global, no solo por aquellos que la poseen como primera lengua, sino que también por toda la población no nativa que actualmente la domina (García, 2013). Y es que esta lengua se ha esparcido por todos los rincones del mundo, permitiendo a personas con distintas etnias e historias comunicarse en diversos escenarios, como lo son por ejemplo lo laboral, lo académico, las ciencias, el entretenimiento y la política.

Es por esto que desde la esfera educativa es fundamental poder entregar a los estudiantes que quieren o deben adquirir esta lengua foránea, las estrategias necesarias para enfrentar este desafío de aprendizaje. El presente informe se desarrolla en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, de un grupo específico de estudiantes, que presenta un requerimiento educativo particular atingente a su contexto.

A continuación, se abordará el trabajo realizado con un grupo de 5 alumnas de entre 40 y 45 años, todas madres y apoderadas de un colegio norteamericano ubicado en la comuna de Lo Barnechea, en Santiago. En este establecimiento se utiliza el idioma inglés en todas las instancias educacionales, como lo son clases, reuniones y conferencias.

A pesar de que solo una de estas alumnas es de nacionalidad chilena, todas ellas hablan español de manera nativa; sin embargo, ninguna de ellas posee un nivel de inglés adecuado para desenvolverse de manera óptima dentro del colegio, para tratar con profesores o incluso para ayudar a sus hijos en los quehaceres educativos. Es por esto que el trabajo realizado fue orientado a promover en las alumnas un mayor desarrollo de la lengua inglesa, ya que este requerimiento se presenta en ellas como una dificultad a la que se enfrentan día a día.

A través de evaluación cualitativas y cuantitativas que serán descritas posteriormente, se obtuvieron resultados que demuestran que la mayor dificultad que este grupo de estudiantes presenta se relaciona con falta importante de vocabulario y con una escasa comprensión auditiva, lo que se traduce también en emociones negativas que bloquean sus procesos de aprendizaje.

A su vez, se revisará de manera profunda la evidencia empírica con respecto a la adquisición del inglés como segunda lengua. Este apartado se dividirá en seis subpuntos, dentro de los cuales se indagará en el lenguaje en sí mismo- en cuanto a su adquisición como lengua materna y a sus propiedades y dimensiones-, a el aprendizaje del inglés como segunda lengua y los cuatro niveles de este, la

adquisición de vocabulario y la correlación entre el aprendizaje y la edad del aprendiz.

Una vez descrito profundamente el caso de estudio, y de trazados los lineamientos teóricos que mueven este proyecto, se ahondará en la estrategia psicopedagógica creada para este grupo de alumnas en particular.

Esta estrategia diseñada está compuesta por dos partes; la primera de ellas busca fomentar únicamente la adquisición de vocabulario a través de actividades contextualizadas y no meramente memorísticas. La segunda parte intenta replicar situaciones posibles de ocurrir dentro del establecimiento en el que ellas son apoderadas, es decir, situaciones a las que las alumnas se ven constantemente enfrentadas y no saben cómo manejar. En ambos casos se detallará el modo de uso de cada actividad y los materiales utilizados para crearla.

Esta lleva por nombre *“Abriendo Caminos: Hacia la comprensión y expresión de la lengua inglesa”*, ya que intenta que las alumnas logren poco a poco – y en un espacio seguro para ellas-, dejar de ver al colegio como un ambiente confuso, donde muchas veces no comprenden lo que se les dice o no logran dar una respuesta atinente a la conversación. Busca más bien que estas aprendan a enfrentarse a distintas situaciones poco familiares para ellas, con mayor bagaje léxico y mayor seguridad. Lo anterior con el fin de que, siguiendo sus propios ritmos de aprendizaje, ellas puedan abrirse un camino que les permita comprender y expresarse de manera óptima en cualquier situación donde se requiera el idioma inglés.

Los fundamentos para realizar esta estrategia en particular se basan en el paradigma de la autenticidad, es decir, esta es una actividad diseñada específicamente para este grupo de alumnas y sus necesidades educativas particulares. Con esto se busca que las alumnas obtengan un aprendizaje contextualizado a sus vidas cotidianas, que les permita desenvolverse con mayor naturalidad en su día a día y que les entregue las herramientas necesarias para resolver las dificultades que se les puedan presentar.

A su vez, esta estrategia se apoya en el Diseño Universal de Aprendizaje, con el fin de hacer de ella una estrategia que promueva la inclusión, prestando atención a las diferencias individuales dentro del grupo, promoviendo un ambiente seguro, y ofreciendo la mayor cantidad de experiencias que propicien aprendizaje

Finalmente, este informe abordará la manera en que se testeó la estrategia con las alumnas, y las fallas y/o dificultades que evidenciaron la necesidad de realizar algunos cambios. A su vez se detallará la forma en que se evaluará el impacto que esta estrategia tendrá en las alumnas, es decir, en la utilización de una prueba pre y post-aplicación de la estrategia para observar la existencia de cambios positivos en ellas.



## II. Descripción de caso:

### 2.1 *Descripción del caso.*

Para efectos de este caso, se trabajó con un grupo de 5 mujeres de entre 40 y 45 años, unidas por un lazo de amistad. Todas ellas son profesionales (dos de ellas profesoras, una psicóloga, una ingeniero informático y una ingeniero comercial); sin embargo, en la actualidad se desempeñan como dueñas de casa, y no en su profesión. Todas ellas pertenecen a un nivel socioeconómico alto.

Todas estas mujeres hablan español, sin embargo, solo una de ellas es chilena; dentro del grupo se encuentran también una española, una colombiana y dos portuguesas que ya manejan el español como una segunda lengua. Las cuatro extranjeras llevan entre uno y dos años viviendo en Chile, debido al trabajo de sus maridos.

Todas ellas son apoderadas del colegio Nido de Águila, un colegio norteamericano ubicado en Santiago, donde el idioma utilizado por profesores y administrativos –tanto con los estudiantes como con los padres- es el inglés. Sin embargo, ninguna de ellas posee un manejo del idioma suficiente como para comprender lo que se habla en reuniones o conferencias en el establecimiento, o para ayudar a sus hijos en el estudio o con las tareas. La necesidad de este grupo de mujeres está enfocada en mejorar sus competencias en el idioma inglés, para poder desenvolverse más adecuadamente en diversas situaciones académicas.

## *2.2 Descripción de la Evaluación Psicopedagógica aplicada.*

Para evaluar la necesidad educativa de este grupo de alumnas, tres estrategias de recolección fueron utilizadas.

En primer lugar, se realizó una entrevista semiestructurada a nivel grupal a las 5 mujeres, seguido de entrevistas individuales a cada una de ellas, fuera del horario de clases. La entrevista grupal tuvo una duración de 40 minutos, mientras que cada entrevista individual duró alrededor de 15 minutos.

El objetivo de llevar a cabo estas entrevistas fue recabar datos cualitativos, es decir, conocer sus propias percepciones acerca de su proceso de aprendizaje de esta nueva lengua y de la realidad en la que se encuentran, tanto a nivel grupal como a nivel personal. De esta forma, las temáticas abordadas se relacionaron con dificultades percibidas, factores que ellas consideran requieren mejora y experiencias anteriores con relación a clases de inglés.

Como segundo método de recolección de información, se analizó una clase de inglés con las alumnas -la cual tuvo una duración de 2 horas- en cuanto a las cuatro dimensiones del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático), para posteriormente revisar cuantitativamente cuales áreas se encontraban mayormente descendidas a nivel grupal.

Para esto, la clase fue grabada (con la previa autorización de cada alumna), transcrita en formato Word y luego contrastada con una rúbrica diseñada

especialmente para este caso. Al inicio de la clase se trabajó con escritura libre sobre un tema, lo que posteriormente debieron compartir con el resto del grupo. Luego se presentó un punto gramatical a estudiar (the perfect modals) y se realizaron ejercicios en base a este. Para finalizar la clase, se formuló una pregunta relacionada con el punto gramatical previamente estudiado y se entregó espacio para la conversación libre con respecto a este tema.

Finalmente se llevó a cabo un tercer método de recolección de datos cuantitativos, con el fin de estudiar más profundamente la capacidad de comprensión auditiva de las alumnas, en contextos distintos al de la clase. Para ello se llevaron a cabo tres pruebas de escucha en inglés; cada una de ellas se realizó al inicio de tres clases consecutivas, con el fin de recabar información acerca de la capacidad auditiva de las alumnas.

En la primera actividad debieron observar dos videos de alrededor de cinco minutos de duración – uno sobre una reunión entre una profesora india y apoderados americanos y otra sobre una conversación entre dos personas británicas acerca de las actividades del fin de semana- para posteriormente contestar seis preguntas de desarrollo abiertas por cada video. Luego se les relató una historia acerca de una familia que se muda a otro país, y ellas debieron realizar un pequeño resumen de esta de manera individual, donde se esperaba que ellas pudieran reconocer al menos 5 hitos importantes de la historia. Finalmente, se les pidió que transcribieran una estrofa de tres canciones conocidas para ellas en

inglés, con el fin de evaluar adecuación morfosintáctica y comprensión de la idea principal.

### *2.3 Resultados de la Evaluación Psicopedagógica aplicada, a nivel cualitativo y cuantitativo.*

#### 2.3.1 Evaluación cualitativa:

A partir de las entrevistas se encontraron tres aspectos relevantes a considerar con respecto a las dificultades del aprendizaje del idioma inglés en este grupo de mujeres.

- a. Emociones negativas que bloquean el aprendizaje: En una primera instancia, todas ellas coincidieron en que están atravesando una situación difícil, y que son principalmente la vergüenza y el miedo los sentimientos que predominan y que las paralizan a la hora de enfrentarse a cualquier situación cotidiana relacionada con la escuela. Todas mencionaron que en clases se sienten cómodas hablando y equivocándose. Pero una vez terminada la clase, no pueden evitar hacer consiente sus dificultades y sienten vergüenza de cometer errores al hablar o pronunciar incorrectamente y ser juzgadas por quienes las escuchan. A su vez, al estar aprendiendo un nuevo idioma de adultas, sienten que es una tarea muy difícil de llevar a cabo (es popularmente asumido que los niños aprenden más rápido que los adultos, y ellas también lo creen). Es este miedo el que les hace sentir que no progresan en su aprendizaje, que están perdidas, o que simplemente no van a poder lograrlo.

- b. Dificultades de comprensión auditiva: Incluso superando la vergüenza y el miedo, y abriéndose al resto para poner en práctica lo aprendido, sigue generándose una barrera al no comprender lo que el resto dice. Esto genera que no logren responder adecuadamente en una conversación, por lo que vuelven a sentir vergüenza y miedo. Es decir, la falta de comprensión auditiva bloquea también la habilidad de hablar. Analizando este punto en mayor profundidad, se llegó al consenso de que escribir y leer se les da con mayor facilidad y genera menos emociones negativas que escuchar o hablar.
- c. Falta de vocabulario: Las alumnas consideran que ampliando su bagaje léxico, es menos probable sentir vergüenza o miedo ya que podrían comprender de manera más asertiva lo que se está diciendo. De esta forma, se tornaría más probable mantener una conversación exitosa con un otro en inglés.

### 2.3.2 Evaluación cuantitativa:

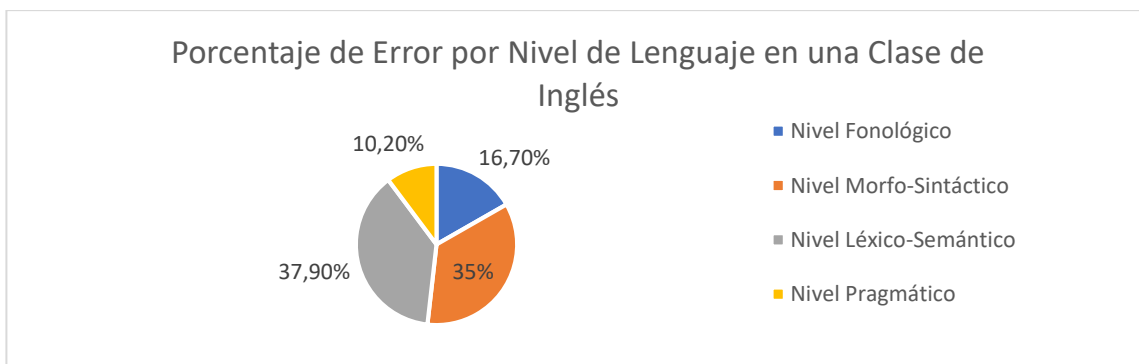
Los resultados obtenidos del análisis de una clase, por cada nivel del lenguaje se presentan a continuación:

- Nivel fonológico: Se observa un nivel adecuado de pronunciación de palabras a nivel grupal, presentándose errores ocasionales (alrededor de un 17% del total de los errores), principalmente con la pronunciación de verbos regulares en pasado (verbos terminados en -ed) y palabras desconocidas para ellas.
- Nivel morfosintáctico: Se presenta una gran cantidad de errores gramaticales (alrededor de 35% durante la clase), en su mayoría durante conversación libre,

pero también en actividades realizadas previo a la clase, como tareas asignadas la clase anterior, que fueron leídas al inicio de esta.

- Nivel léxico-semántico: Repetidas veces durante la clase se producen silencios mientras las alumnas piensan qué palabras usar para responder a una pregunta o para continuar con la conversación. A su vez, se realizan preguntas de vocabulario en reiteradas ocasiones, generalmente usando el español para preguntar (aproximadamente en un 38% de la conversación).
- Nivel pragmático: Durante la mayor parte de la clase, las alumnas responden acertadamente de acuerdo con lo que se les pregunta, es decir, sus respuestas se ajustan al contexto de la conversación. Solo en un 10% de la clase se observa este nivel descendido, en situaciones en las que no comprenden una palabra, por lo tanto, no perciben el sentido de la pregunta u oración.

A continuación, se presenta un gráfico circular, que representa la manera en que cada nivel del lenguaje se muestra descendido durante la clase analizada con las alumnas. Los niveles están medidos en porcentajes.



En cuanto al nivel pragmático, se observa una discordancia con respecto a lo que las alumnas mencionaron en las entrevistas y lo que se pudo extraer del análisis de la clase. Es decir, ellas consideran que una de sus necesidades es fortalecer la comprensión auditiva, sin embargo, en el análisis de la clase, este aspecto se ve muy levemente descendido.

Es por esta razón que se decide evaluar particularmente la habilidad de comprensión auditiva a través de distintas pruebas anteriormente descritas. Los resultados por prueba se muestran a continuación.

| Promedio de respuestas<br>acertadas por video |         | Promedio de hitos<br>reconocidos en la<br>historia | Porcentaje de<br>adecuación a canciones<br>por nivel |                   |
|-----------------------------------------------|---------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------|
| Video 1                                       | Video 2 | 4/5                                                | Morfo<br>sintáctico                                  | Idea<br>principal |
| 2/6                                           | 4/6     |                                                    | 35%                                                  | 60%               |

Los resultados demuestran que la comprensión auditiva es más alta cuando el contexto es familiar para ellas o ha sido ampliamente trabajado en clases, como lo es hablar del fin de semana, o sobre su experiencia al venir a vivir a Chile. Por otra parte, la comprensión de distintos acentos se observó como una dificultad en todas

las alumnas, es decir, no se observa una relación directa entre el país de origen del hablante y la facilidad o dificultad para comprender por parte de estas.

#### *2.4 Síntesis diagnóstica: Integración e interpretación de resultados.*

A través de los métodos de recolección utilizados, se obtuvo datos cualitativos y cuantitativos con relación a las fortalezas y los aspectos a trabajar con este grupo de mujeres, en cuanto a su aprendizaje del idioma inglés. En relación con las fortalezas, destaca una fuerte motivación por superarse, una buena pronunciación de palabras de la lengua inglesa, y una adecuada comprensión auditiva en contextos conocidos para ellas.

En cuanto a los niveles del lenguaje que se observan mayoritariamente descendidos en este grupo de mujeres, se encuentran aquellos relacionados con la gramática, comprensión auditiva en contextos poco familiares y la escasez de vocabulario. Sin embargo, es la falta de acceso al léxico y la dificultad para comprender lo que escuchan, lo que no les permite alcanzar una fluidez adecuada y lo que las hace dudar, ya que en cuanto a lo que gramática se refiere, esto no genera un impedimento en cuanto a la fluidez del lenguaje oral. Es decir, ellas entienden que es más probable hacerse entender cometiendo errores gramaticales que errores semánticos o errores en la comprensión de lo escuchado.



## *2.5 Barrera de aprendizaje.*

La principal barrera a la que se enfrenta actualmente este grupo de alumnas es en relación con su entorno. Como mencionado anteriormente, ellas se desenvuelven en un ambiente donde la gran mayoría de las personas es nativa en inglés, o maneja el idioma en un nivel avanzado.

Si bien no se presenta en la totalidad de las situaciones, las alumnas reconocen que comúnmente perciben un rechazo o una reacción adversa por parte del medio hacia ellas, por presentar dificultades para comprender o hacerse comprender en este idioma. Lo anterior repercute en un nivel personal, ya que promueve en ellas aquellas emociones negativas que ellas mismas son capaces de reconocer. De esta manera, se considera que el ambiente no propicia a las alumnas oportunidades para desenvolverse de manera segura y sin miedo, por lo que no facilita la superación de la dificultad presentada.

## *2.6 Requerimiento educativo.*

En base a lo anteriormente expuesto, se puede concluir que lo que este grupo de alumnas requiere para superar barreras y dificultades en cuanto a sus propias necesidades educativas, es mejorar sus competencias en el idioma inglés, preparándose para enfrentar distintos escenarios en su vida cotidiana sin temor o vergüenza.

De esta forma, se considera necesario orientar la estrategia psicopedagógica al aumento de la cantidad de vocabulario utilizado y comprendido, a mejorar la comprensión auditiva y disminuir las emociones negativas que bloquean el aprendizaje.

### III. Marco Teórico:

Las alumnas en este caso de estudio se enfrentan diariamente a la necesidad de comunicarse en inglés en el establecimiento en el cual son apoderadas, lo que se presenta como una gran dificultad para ellas. El presente marco teórico tiene como objetivo indagar en aspectos empíricos relacionados con el aprendizaje de un segundo idioma – en este caso el inglés-, en adultos de habla hispana.

En primer lugar, se profundizará en cuatro grandes modelos que exponen la forma en que todo ser humano aprende la lengua materna, seguido por una descripción más profunda acerca del lenguaje en cuanto a sus propiedades y sus dimensiones. Lo anterior será indagado con el fin de conocer los procesos anteriores a la adquisición de un nuevo idioma, y los factores importantes de considerar en cualquier lengua utilizada.

Luego se orientará este apartado teórico a la adquisición de una segunda lengua en cuanto a su relación con el aprendizaje y utilización de la lengua materna, y con la forma en que esta ha sido enseñada en los últimos años. Junto a esto se profundizará en el inglés, y los niveles que lo componen, indagando también en la importancia de la adquisición de vocabulario en el aprendizaje de un nuevo idioma. Finalmente se estudiará la manera en que la edad afectaría el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma como el inglés.

Indagar en estos aspectos facilitará la comprensión de los requerimientos educativos de las alumnas y sentará las bases para la confección de una estrategia

psicopedagógica que intente entregar a las alumnas las herramientas necesarias para superar sus dificultades.

### *3.1 Teorías sobre la adquisición del lenguaje materno.*

Muchas son las teorías que explican la manera en que los seres humanos adquirimos y desarrollamos la primera lengua (Owen, 2003). En esta sección se abordarán brevemente cuatro importantes modelos que explican la adquisición del lenguaje en niños que presentan un desarrollo biológico normal.

Según el Modelo Conductista, el lenguaje es una conducta como cualquier otra que debe ser aprendida por los niños, a través de la asociación de un estímulo con la respuesta que este genera (Owen, 2003). Dentro de los mayores exponentes en este modelo se encuentra el psicólogo Burrhus Skinner, quien postulaba que toda conducta puede ser modificada según la respuesta que le sigue, pudiendo esta ser un reforzador de conducta, o un castigo (Klein, 1988). De esta manera, para que se produzca el lenguaje (entendido como una conducta verbal), debe haber un refuerzo activo por parte del medio hacia el niño; este por su parte, solo recibe el aprendizaje de manera pasiva.

Esta teoría fue abiertamente cuestionada por teóricos lingüistas como Noam Chomsky, quien puso en duda el planteamiento de que los padres refuerzan todo aquello que sus hijos emiten. Este más bien consideraba que los primeros ignoran parte importante de los errores gramaticales que los segundos producen; sin

embargo, de todas formas, los niños logran desarrollar un lenguaje adecuado con el tiempo (Freeman & Freeman, 2011; Owen, 2003).

En su estudio sobre la lingüística de Chomsky, Barón y Müller (2014) exponen el Modelo Innatista, el cual propone que los niños nacen con una predisposición biológica innata a adquirir el lenguaje. Esta requiere de la estimulación lingüística externa de una lengua para desarrollarse. Lo anterior se conoce como *dispositivo de adquisición de lenguaje* (DAL), lo que los autores describen como:

“Ante la aparición de input de un idioma cualquiera durante la etapa crítica de adquisición el lenguaje, el DAL determina que dicho idioma será la lengua vernácula del niño, y se encarga en adelante de posibilitar la comprensión y expresión de locuciones en esa lengua en particular” (p.421).

El modelo de Chomsky estaba centrado en el proceso lingüístico por el cual el niño desarrolla el lenguaje -en cuanto a sus estructuras sintácticas-, pero no es su producto final. En este sentido, una de las importantes limitaciones de esta teoría fue ignorar la importancia de la estructura semántica- es decir, del llamado contexto de referencia- en la formulación de oraciones (Owen, 2003).

A finales de los años 60, la psicolingüista Lois Bloom reconoció la importancia del contexto en las frases emitidas por los niños al aprender a hablar, comenzando de esta forma, una *revolución semántica*. Esta realizó un estudio con 3 niños en etapa de combinación de palabras, y “observó que era capaz de averiguar cuál era el significado de la emisión de los niños a partir del contexto en que se había

producido; sin embargo, las reglas sintácticas no servían para descubrir esos significados” (Owen, 2003, p.51).

Esto ocurre ya que en una primera instancia los aprendices conocen el mundo, lo piensan, y luego de esto comienzan a crear sus primeras palabras; es decir, el pensamiento se da antes que el lenguaje. Es precisamente en este punto donde mayormente se critica el modelo innatista de Chomsky, ya que la adquisición del lenguaje no se explicaría por un fenómeno inconsciente y automático del ser humano, si no por patrones generales del desarrollo cognitivo del niño (Owen, 2003).

Sin embargo, estudios posteriores sugirieron que la cognición por sí sola no era suficiente para explicar cómo los niños aprenden a hablar. Surge entonces la teoría sociolingüística, que basa sus postulados en la comunicación en sí, más que en estructuras del lenguaje como la sintaxis o la semántica (Owen, 2003). Este modelo sostiene que el lenguaje cumple una función social -la de comunicar-, la cual está estrechamente ligada al contexto en que se comunica. De esta forma, se plantea que el significado de una palabra no es inherente a esta, si no al contexto en el que se produce (Freeman & Freeman, 2011; Owen, 2003).

Esta teoría plantea a su vez, la importancia del vínculo entre el aprendiz y su cuidador, quien actúa como input lingüístico para el niño, modelando y retroalimentando sus palabras. Más aún, Freeman y Freeman (2011) postulan que la madre – o el cuidador-, ajustaría su tono de voz y las palabras utilizadas al hablar

con el niño, y aun así este desarrollaría con el paso del tiempo un lenguaje que se rige bajo las normas de los distintos niveles del lenguaje usado en su contexto social. A diferencia de los planteamientos de Chomsky, esta teoría postula entonces que los niños adquirirían el lenguaje no por un mecanismo innato en ellos, sino por el contexto que los rodea.

A pesar de tener ciertas limitaciones, Owen (2003) plantea que este modelo “ha cerrado el círculo de manera histórica y teórica” (p.62), en cuanto al estudio del lenguaje infantil. Sin embargo, actualmente la mayoría de los lingüistas prefieren situarse en posiciones intermedias, antes de adherirse a una sola de ellas.

### *3.2 Propiedades y dimensiones del lenguaje.*

El lenguaje es un sistema complejo, que permite la interacción social de los seres humanos a través de la comunicación. En su libro “Desarrollo del Lenguaje”, Owen (2003) lo describe como una herramienta social, “un código compartido que permite a sus usuarios transmitir ideas y deseos” (p. 12). El autor plantea también que este y su contexto están directamente relacionados.

A su vez, el lenguaje se caracteriza por ser un conjunto de reglas gramaticales, que permiten a quienes lo usan comprender lo que se dice. Estas reglas son finitas y arbitrarias, es decir, han sido creadas por los propios hablantes. Sin embargo, la combinación de los símbolos que la componen es infinita, permitiendo a los hablantes utilizar el lenguaje de manera creativa sin necesidad de conocer todas las reglas a la perfección (García, 2008).

Para una comprensión más acabada del lenguaje, es importante analizarlo desde sus cinco dimensiones – fonológica, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática-, las cuales son descritas a continuación.

- La dimensión *fonológica* estudia el sonido de las palabras en una lengua. La unidad mínima de sonido en una lengua se conoce como fonema, y cada idioma tiene distintas cantidades de fonemas (García, 2008; Gass, Behney, & Plonsky, 2013). Según Gass et al. (2013) un hablante nativo sabe qué sonidos son o no posibles en su propia lengua, y a su vez sabe cómo combinar los fonemas para crear palabras u oraciones con sentido.
- La *morfología* es el estudio de formación de palabras, cuya unidad mínima es un morfema. Un morfema está compuesto por su unidad base – o lexema- y por gramemas, los cuales se clasifican en prefijos, sufijos, flexivos y desinencias (Finegan, 2008). Así, esta ciencia estudia la manera en la cual la alteración de la forma de una palabra altera también el significado de una oración (Hamawand, 2011).
- La *sintaxis* estudia la combinación de palabras, es decir, estudia la formación de oraciones en una lengua. Cada oración está compuesta por sintagmas nominales (los cuales requieren de un sujeto) y sintagmas verbales (que deben contener un verbo). Es decir, lo mínimo que se requiere para crear una oración, es un sujeto y un verbo; teniendo estos componentes, las opciones de formación de oraciones son ilimitadas (Finegan, 2008). Ser nativo en una lengua permite a



sus usuarios comprender el orden más adecuado de una frase, y cuáles frases son gramaticalmente correctas y cuáles no (Gass et al., 2013).

- La *semántica* por su parte estudia el significado de las palabras y oraciones. De esta manera, manejar una lengua materna significa saber que alterar el orden de la frase puede afectar su significado. Gass et al. (2013) proponen que comprender la semántica de una oración no se corresponde necesariamente con la comprensión del significado gramatical de esta. En variadas ocasiones, sobre todo con aprendices del idioma, la oración puede ser comprendida a pesar de ser gramaticalmente incorrecta.

- Finalmente, la *pragmática* es la forma en que el lenguaje es utilizado en contexto. En este sentido, una oración puede tener significados diferentes dependiendo del contexto en el que se emitan (Lightbown & Spada, 2013). En su libro “Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes”, Soprano (2011) menciona que:

“Para dominar una lengua no es suficiente emitir frases respetando las reglas gramaticales; es necesario además saber decir el concepto apropiado en el estilo adecuado, en el tiempo y lugar correctos. Así, el análisis pragmático abarca el conjunto de emisor (o hablante), receptor (u oyente) y situación de producción (lugar, época, costumbres, etc.)” (p. 74).

Es innegable que todas estas dimensiones se encuentran interrelacionadas; el cambio en una de ellas afectará a todas las otras. A su vez, todas ellas son influidas

por el contexto en el que se producen, por lo que sería el nivel pragmático el que abordaría todos los demás.

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

En los apartados anteriores, se expusieron las cuatro principales teorías acerca de la adquisición de la lengua materna, y el concepto de lenguaje – en tanto a sus propiedades y dimensiones-. A continuación, se abordará el aprendizaje de una segunda lengua a partir sus diversos factores.

Para efectos de este marco teórico, se utilizará el idioma inglés como referente de la segunda lengua que quiere ser adquirida. Esto se debe a que es precisamente el inglés aquel idioma que se ha esparcido a nivel mundial en las últimas décadas, derribando barreras nacionales y facilitando la comunicación intercultural, permitiendo que dos personas que hablan distintos idiomas (no necesariamente siendo inglés una de ellas), puedan comunicarse. Investigadores lo han nombrado *el idioma internacional, o lingua franca* (Harmer, 2007).

#### 3.3.1 ¿Qué es ASL?

ASL es la ciencia de Adquisición de una segunda lengua, que estudia la capacidad del ser humano de aprender un nuevo idioma una vez adquirido el lenguaje materno, es decir, en etapas de crecimiento más avanzados (Ortega, 2013). Es un campo de estudio que comenzó a ser estudiado sistemáticamente en la década de los 60, y que desde entonces ha evolucionado y se ha perfeccionado permanentemente (Arenas, 2011).

A su vez, este se nutre de diversas disciplinas, como lo son la lingüística, psicología cognitiva, psicolingüística y la sociología (Ellis, 2015). Es decir, la ASL es una ciencia de naturaleza multifacética y por lo tanto también compleja.

### 3.3.2 Rol de la lengua materna en la ASL.

Teorías sobre la adquisición de la primera lengua han sido bastante utilizadas para intentar comprender cómo una persona adquiere un segundo idioma. Esto se da principalmente por que el aprendizaje de la primera lengua es un logro universal de todo ser humano que vive en sociedad, lo que ha llevado a los investigadores de ASL a cuestionarse si efectivamente una nueva lengua puede ser adquirida de la misma forma que la primera (Klein, 1988).

Como se menciona en el primer apartado de este trabajo, dentro de los más antiguos antecedentes del estudio de la adquisición de lenguaje se encuentran las investigaciones llevadas a cabo por la corriente del conductismo. En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, este modelo propone la misma teoría (Gass et al., 2013).

Aprender un nuevo idioma según el conductismo, significa aprender una nueva conducta verbal en otro idioma. La lengua materna jugaría entonces un rol fundamental en la adquisición de una nueva lengua, ya que los aprendices tenderían a transferir lo que saben de su propio idioma, a aquel que están aprendiendo. Por lo tanto, la similitud o diferencia entre una lengua y otra, determinaría el grado de

aprendizaje satisfactorio de aquel nuevo idioma (Gass et al., 2013). A esto, se le llamó *interferencia* de la primera lengua en el aprendizaje de la segunda, la cual podría ser entonces, positiva o negativa (Ellis, 2015).

En los años 80, esta idea de interferencia comenzó a perder fuerza, ya que investigadores comenzaron a notar que, al aprender un nuevo idioma, era más probable que ocurriera una influencia interlingüística en conjunto con la creación del lenguaje, más que la mera imitación del lenguaje materno (Gass et al., 2013).

Actualmente, no existe teoría sobre la ASL que niegue la participación de la lengua materna, sino más bien esta se considera como uno de los tantos factores - internos como externos - que afectan el aprendizaje de una segunda lengua. Dentro de estos, encontramos los factores lingüísticos, psicolingüísticos, contextuales, del desarrollo e individuales (Ellis, 2015). A la relación que se da entre la primera lengua aprendida y aquella o aquellas que pueden ser aprendidas posteriormente, se le llama *referencia lingüística cruzada* (Lightbown & Spada, 2013)

### 3.3.3 Enseñanza del inglés en los últimos 20 años.

Hasta hace principios del siglo XXI, los métodos utilizados para enseñar inglés, al igual que otras asignaturas, eran más bien tradicionales. El foco estaba puesto en la enseñanza de las reglas gramaticales, a través de la imitación al docente, para posterior memorización y reproducción por parte del alumno. Si bien algunos métodos intentaron darle mayor protagonismo a la práctica oral del idioma, la metodología memorística y mecánica, y la visión del profesor como protagonista

dentro del aula, siempre predominó, omitiendo la importancia del contexto y del propio alumno (Ullauri, Cadena, Cadena, Trujillo, Moreano & Arteño, 2018).

Martín (2009) plantea que, a pesar de ser criticados en la actualidad, los métodos más reconocidos a mediados del siglo 20 – como lo son el método estructural o audio-lingüístico-, propusieron novedosas metodologías en cuanto a la enseñanza de un nuevo idioma. “Sin embargo, se comprobó con frustración que los estudiantes no eran capaces de transferir a la comunicación real todo aquello que habían aprendido en el contexto del aula” (p.67). Es por esto que enfoques más recientes han surgido como reacción a estos métodos, con el fin de hacer la enseñanza más efectiva, centrada en el contexto, la diversidad, las creencias socioculturales y las relaciones interpersonales dentro del aula (Celce-Murcia, Brinton & Snow, 2014; Brown, 2007).

El enfoque cognitivo, por ejemplo, se centra en desarrollar las habilidades de leer, escuchar, hablar y escribir a través de la enseñanza explícita de la gramática y sus reglas, centrándose en situaciones más cotidianas para los alumnos (Arteño et al., 2018). Es decir, en este enfoque el alumno adquiere más protagonismo, donde sus errores son considerados como inevitables, por lo que se utilizan como una herramienta de aprendizaje (Celce- Murcia et al., 2014).

El enfoque afectivo-humanista, por otro lado, establece que el aprendizaje de un nuevo idioma es un proceso tanto personal como social por lo que enfatiza la importancia de un buen clima dentro del aula y de la relación positiva entre todos

los miembros de esta. A través de este método se busca respetar la afectividad de cada estudiante, permitiéndole aprender desde sus propias prioridades, recibiendo apoyo constante del profesor y de los compañeros (Celce- Murcia et al., 2014).

A pesar de que no existe ningún enfoque o método que abarque todas las necesidades educativas ni todos los contextos (Martín, 2009), el enfoque que aborda de mejor manera lo que se intenta lograr en este trabajo, es el enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo busca darle importancia al alumno y a sus necesidades, percibiéndolo como un agente crítico, reflexivo y activo en su propio aprendizaje. Por su parte, el docente es un facilitador o guía, y no una fuente de conocimientos, quien busca desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa a través de la práctica (Celce - Murcia et al., 2014; Brown, 2007).

Esta habilidad fue acuñada en 1971 por el sociolingüista Dell Hymes, quien destacó la importancia del contexto social en el aprendizaje, y la importancia de “saber cómo, qué decir, a quién, en qué situación, en cuáles circunstancias y con qué propósito” (Martínez - Carilo & Méndez - Castelná, 2017, p. 64). Es decir, le da importancia tanto a la forma gramaticalmente correcta de expresarse, como a la adecuación al contexto en el que el aprendiz se encuentra.

Una manera de llevar a cabo este enfoque es a través de la enseñanza de lenguaje comunicativo, la cual busca entregar a los alumnos las herramientas suficientes para desenvolverse fuera del aula de manera no practicada o

memorizada. Es decir, esta metodología se interesa por el aprendizaje para la vida - y no solo el que pueda ser utilizado con un profesor o compañeros-, a través de la utilización del lenguaje receptivo y productivo (Brown, 2007). A su vez, le otorga al estudiante la oportunidad de centrarse en su propio proceso y estilo de aprendizaje, con el fin de darle la autonomía que este necesita para continuar con este proceso fuera de la escuela.

### *3.4 Las cuatro habilidades del inglés.*

Todas las metodologías anteriormente descritas buscan desarrollar en los estudiantes las cuatro habilidades principales que caracterizan al idioma inglés. Estas son la comprensión auditiva, comprensión lectora, escritura y habla.

Los investigadores Celce-Murcia, Brinton y Snow (2014) proponen en su libro “Teaching English as a Second or Foreign Language” que estos niveles se dividen en dos habilidades: receptivas y productivas. Las primeras habilidades requieren que los alumnos reciban el lenguaje oral o escrito y luego lo procesen para crear significado. Las segundas, en cambio, requieren que el alumno produzca lenguaje con significado, siendo percibidas entonces como más difíciles de dominar por los aprendices.

La *comprensión auditiva* del inglés va más allá de solo escuchar los sonidos de cada palabra, sino que más bien es un proceso activo, de entender lo escuchado a nivel del contexto y el lenguaje en sí. Comprender lo escuchado está dirigido a un propósito, que es dar sentido a lo que se acaba de escuchar. Manejar la habilidad

de comprensión auditiva permite escuchar sin realizar esfuerzo por comprender, o sin hacer el proceso consiente. (Celce- Murcia et al., 2014).

En base a esto, Brown (2007) propone que, históricamente en la sala de clases, los alumnos han escuchado más que hablado -ya que se han seguido métodos donde el profesor es el protagonista en el aula-, lo que no significa que la habilidad de escuchar y comprender lo escuchado haya sido trabajada en actividades particulares de escucha. Es por esto que lingüistas en la actualidad han puesto mayor detención en el desarrollo de estrategias de comprensión auditivas.

Estas estrategias buscan planificar y hacer consiente el acto de escuchar para mejorar la comprensión y la comunicación, y así lidiar con la dificultad auditiva. Estas estrategias que dirigen la atención a la entrada acústica y la coordinan con procesos cognitivos se conocen como estrategias metacognitivas. A través de ellas se busca desarrollar con el tiempo la habilidad de escucha automatizada (Celce- Murcia et al., 2014).

Con relación a la *comprensión lectora* en inglés, los alumnos deben manejar las mismas habilidades que para comprender textos en la lengua materna, como lo son la decodificación, reconocimiento de ideas principales, memoria a corto plazo y pensamiento inferencial. A lo anterior es necesario agregar el conocimiento de vocabulario y la comprensión a lo menos básica de gramática inglesa (Celce- Murcia et al., 2014).



Dentro de los aspectos en los que más se ha enfocado la literatura es en el manejo de vocabulario. Muchos estudios sobre lectura han demostrado consistentemente que el conocimiento de vocabulario es uno de los mejores predictores de la comprensión de lectura. Sin embargo, entender la totalidad de las palabras no implica entender el texto a cabalidad, ya que el significado no está en cada palabra, si no que en la combinación de estas en un contexto conocido por el lector (Celce- Murcia et al., 2014). Lo anterior será analizado en mayor profundidad en el siguiente apartado.

Para la gran mayoría los aprendices de un segundo idioma, la *escritura* es una habilidad que ya manejan en su lengua materna. Por lo tanto, a menos que se esté aprendiendo un abecedario nuevo, los estudiantes deben ajustar su conocimiento sobre escritura al idioma nuevo que están aprendiendo. Es decir, al comenzar a escribir es necesario aplicar el deletreo y la gramática de este nuevo idioma, pero también en su intención comunicativa. Es por esto que se considera que escribir en un nuevo idioma ayuda también a leer y hablar mejor (Celce– Murcia et al., 2014).

Un aspecto importante de la producción de escritura y habla es el adecuado uso de la gramática. La gramática es la forma en que se construye el lenguaje, pero a su vez es usada para crear significado en contextos específicos. Por otra parte, esta no es estática, sino más bien dinámica y la mejor forma de aprenderla es a través de su uso significativo y contextualizado a la vida de cada estudiante (Brown, 2007).

En diversos estudios, *hablar* es considerada la habilidad principal por la cual se adquiere un idioma. Sin embargo, de los cuatro niveles del inglés, generalmente esta es la que provoca más sentimientos negativos en los aprendices, como lo son el miedo o la vergüenza. Así, lo que para personas nativas se da naturalmente, puede ser realmente desafiante para aquellos que buscan aprender el idioma (Celce- Murcia et al., 2014).

Para hablar, la persona tiene que prestar atención tanto a la gramática como al léxico. Pero estos conocimientos por si solos son insuficientes. Se considera necesario también prestar atención a factores como la exactitud con la que se utiliza la gramática y el vocabulario, y la fluidez con la que se maneja. En países donde el inglés no es el primer idioma, debe hacerse en el aula mayor hincapié en la práctica de la fluidez, por sobre la exactitud gramatical y fonológica (Brown, 2007).

Celce- Murcia et al. (2014), plantean que otro factor importante de considerar en el habla es la pronunciación. El sistema de sonido inglés se organiza como sonidos, sílabas, frases y frases extensas. Sin embargo, quienes aprenden una segunda lengua raramente estudian los sonidos de palabras desde su construcción silábica, si no que más bien el enfoque está puesto en la construcción de frases, a lo que le acompaña el sonido en un segundo plano. Brown (2007) propone como complemento, que es más relevante centrarse en componentes de la pronunciación como la acentuación, ritmo y entonación.

En la relación edad- pronunciación, los lingüistas no han llegado a acuerdos concretos con respecto a que los estudiantes adultos no pueden alcanzar un acento nativo del idioma, pero si concuerdan en que mientras antes comience a aprenderse el idioma, mejor el acento será (Celce- Murcia et al., 2014).

Si bien la revisión de todos estos niveles es fundamental en la enseñanza del inglés, se considera indispensable basarla en el contexto de cada alumno, con el fin de asegurar el adecuado uso de la competencia lingüística. Sumado a lo anterior, es importante presentar estas habilidades como parte de un todo – que es el dominar un nuevo idioma- y no como cuatro habilidades que pueden ser enseñadas por separado o en distintas clases (Brown, 2007).

### *3.5 Adquisición de vocabulario.*

Otro aspecto transversal a todos los niveles es la enseñanza de vocabulario con el fin de comunicar un mensaje atinente a las variables contextuales, y no solo con el propósito de memorizar listas de palabras que ningún significado tienen para quienes los aprenden, o la situación en la que se encuentran. De nada sirve conocer muchas palabras si se desconoce cómo y cuándo usarlas (Martínez - Carilo & Méndez - Casteln, 2017).

Aprender una nueva lengua, al igual que al aprender la lengua materna, requiere aprender distintas partes de esta, como lo son la fonética, la gramática, el vocabulario y la pragmática (De Groot & Van Hell, 2005). Dentro de las investigaciones realizadas sobre la adquisición de la lengua extranjera, la mayoría

de ellas se ha centrado en la enseñanza de la gramática como factor principal para aprender una lengua.

Pero poco se ha estudiado acerca del aprendizaje de nuevo vocabulario para la comprensión y utilización de dicho idioma. Sin embargo, como plantea Milton (2009), su estudio es fundamental, ya que las palabras son los ladrillos que permiten crear el lenguaje. Sin ellas, simplemente no hay lenguaje para utilizar.

En base a lo anterior, De Groot y Van Hell (2005) plantean incluso que la probabilidad de cumplir con las necesidades básicas en un idioma extranjero es más alta si se maneja una buena base de vocabulario a que si se maneja la gramática de esta a la perfección.

Por su parte, García (2009) propone que:

“El vocabulario es una pieza clave dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que supone el *cuore* de la comunicación en sí: no solo pensamos con palabras, si no que a través de ellas nos comunicamos y expresamos nuestro razonamiento, deseos y sentimientos” (p.1).

Son numerosos los especialistas que en las últimas décadas han comprendido la importancia del estudio de la adquisición de vocabulario en el aprendizaje de una nueva lengua. Gass et al (2013) plantean que, de los diversos errores que un aprendiz puede cometer al utilizar el inglés, el error en vocabulario es el más común – más incluso que los errores gramaticales-, y el considerado por los aprendices como la falta más importante. Lo anterior se debe a que, al cometer errores en cuanto a gramática, la oración puede ser bien comprendida, sin embargo, un error en términos de vocabulario puede interferir en el sentido de la oración emitida.

García (2009) define vocabulario como el conjunto de palabras que conforman un idioma. Al estudiar la adquisición de una nueva lengua, se considera necesario reconocer el conjunto de palabras que una persona entiende y/o usa. En este sentido, existe una diferencia entre las palabras que el estudiante comprende al escuchar o leer (vocabulario pasivo o receptivo), y lo que produce al hablar o escribir (vocabulario activo o productivo).

Gass et al. (2013) por su parte sugieren que por lo general los aprendices manejan una variedad más amplia de vocabulario receptivo que productivo, es decir, comprenden más de lo que pueden producir. En base a esto, Ur (2012) evidencia la importancia de considerar el vocabulario receptivo que los estudiantes manejan. La autora plantea que es de opinión popular pensar que, entender parte de las palabras de un mensaje ayudara a descifrar el mensaje global. Sin embargo, esta plantea que, para lograr entender un mensaje oral o escrito, la persona debe ser capaz de comprender entre el 95% y el 98% de las palabras producidas. De lo contrario, no será capaz comprender el sentido del mensaje como un todo.

En base a todo lo anterior, es que se considera crucial prestarle atención a la adquisición de vocabulario al momento de enseñar un nuevo idioma, y no solo concentrarse en el aprendizaje de la gramática de este. Sin embargo, se estima de igual importancia enseñar nuevo vocabulario intentando no caer en la metodología repetitiva y memorística con la que se enseñó la gramática – e incluso largas listas de palabras- por tantos años.

### 3.6 *Edad y ASL.*

Común es pensar que los niños son mejores aprendices que los adultos, y que, por lo tanto, el aprendizaje será más efectivo y rápido si se aprende de pequeño (Harmer, 2007). Sin embargo, evidencia en la literatura muestra que la relación aprendizaje- edad es más compleja, por lo que ha sido ampliamente abordado por la ciencia de la ASL.

Celce- Murcia et al. (2014) proponen que, al comparar aprendices jóvenes con aprendices adultos, se observan grandes ventajas. Un ejemplo de esto es que la madurez cognitiva de estos últimos, basada en sus experiencias de vida y educativas, los ayudan a entender las reglas y el contexto con mayor rapidez que los niños. A su vez, al ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, son más conscientes también de los resultados que buscan alcanzar en este proceso (Garibaldi, 2013).

Sin embargo, algunas desventajas también son percibidas en la literatura. Al aumentar la edad, por ejemplo, disminuyen las probabilidades de adquirir una adecuada pronunciación del idioma, manteniendo así el acento de la lengua nativa (Celce- Murcia et al, 2014). A su vez, los adultos son más vulnerables psicológicamente que los aprendices más jóvenes, es decir, pueden sentir vergüenza, ansiedad, temor a equivocarse o a hacer el ridículo frente a los demás (Castañeda, 2017).

Con respecto a las ventajas y desventajas de aprender una segunda lengua de adulto, Ellis (2015) propone que efectivamente se observa una ventaja de los adultos por sobre los niños-sobre todo en cuanto a adquisición de vocabulario y gramática-, pero esta es solo en etapas iniciales del aprendizaje; con el tiempo los niños alcanzan y superan este nivel sin presentar dificultad.

En cuanto a lo anterior, Ellis (2015) se cuestiona si es que aprendices adultos pueden alcanzar las competencias inglesas a nivel nativo. Para responder a esta interrogante, se refiere en una primera instancia a la *Hipótesis del Periodo Crítico*. Según el autor, esta fue planteada por Penfield y Roberts en 1959, quienes proponen que existe un periodo crítico (hasta alrededor del inicio de la pubertad) en el cual se puede adquirir una segunda lengua fácilmente y alcanzar un nivel nativo. Pasado este periodo, aprender un segundo idioma se tornaría más difícil, al disminuirse la posibilidad de adquirirlo completamente de manera exitosa (Garibaldi, 2013).

Esta hipótesis se sustenta en la teoría innatista de Chomsky, al reconocer la existencia del DAL en todo ser humano al nacer. Una vez superado el periodo crítico, las personas ya no podrían acceder a este dispositivo por lo que deberían hacer uso de sus habilidades cognitivas generales para aprender un nuevo idioma. De esta forma, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua ya no sería automático e inconsciente, como lo sería al aprender la lengua materna (Ellis, 2015).

Son numerosos los autores que han puesto en duda esta hipótesis (Garibaldi, 2013); sin embargo, ninguno ha logrado arrojar resultados concretos al respecto. De esta forma, se afirma que no existe acuerdo en la literatura que realmente demuestre una correlación negativa entre el aumento de edad y la adquisición de una segunda lengua (Ellis, 2015).

En relación con lo anterior, Garibaldi (2013) expone la existencia de estudios que podrían confirmar una correlación entre el aprendizaje de una segunda lengua y la cantidad de exposición a la que se enfrenta el alumno, siendo esto independiente de su edad. El autor propone que “la edad puede jugar un rol en la mejor adquisición de la segunda lengua, pero más importante es entregarles a los alumnos suficiente exposición al idioma en cuestión, durante su proceso de aprendizaje” (p.14).

Es por esto que, si el alumno se encuentra aprendiendo un idioma distinto al usado en el país donde vive, es crucial que al menos las clases en su totalidad sean realizadas en el idioma por aprender. Esto con el fin de simular un ambiente natural, donde los alumnos pueden interactuar entre ellos y con el docente utilizando el idioma que intentan aprender, como si estuvieran en un país de esa habla. Sumado a esto, el docente debería intentar motivar a los alumnos a rodearse de este idioma lo más posible, para establecer mayor continuidad en el proceso de aprendizaje de un idioma al que no están expuestos regularmente (Garibaldi, 2013).

En base a todo lo anteriormente planteado, Baker (2001) expone que, si bien no existiría un periodo crítico para prender un idioma, si se pueden apreciar momentos



más ventajosos que otros, dejando de lado el factor *edad*. Ejemplos de lo anterior serían vivir en un país de habla inglesa (en este caso), o la asistencia tanto de niños como adultos a clases de conversación en el idioma en cuestión.

A lo largo de esta revisión teórica se ha buscado rescatar aspectos importantes del proceso de aprendizaje de un segundo idioma, particularmente el inglés.

Para ello se comienza con mirada a las cuatro principales teorías de las últimas décadas que intentan dar una explicación a la manera en que los niños aprenden su lengua materna. Si bien cada teoría propone una fundamentación clara acerca del origen del lenguaje infantil, en la actualidad los lingüistas han preferido atender este proceso desde una posición más bien intermedia, rescatando aspectos fundamentales de cada teoría que ayudan a hacer sentido de este proceso innato de cada ser humano.

Sumado a esto, se ha buscado describir cada dimensión del lenguaje en general, junto con las cuatro habilidades que componen el idioma inglés en particular. Lo anterior para luego establecer la importancia de comprender la utilización de un idioma desde una mirada global y contextualizada, y no como una materia de estudio que puede ser parcelada para su comprensión, ya que ningún sentido hace entonces a los mismos estudiantes. Este es uno de los pilares fundamentales que sostiene la creación de la estrategia psicopedagógica posteriormente descrita: al interactuar con otros, los seres humanos utilizamos el lenguaje como un todo, por

lo que la estrategia busca que las alumnas logren comunicarse en inglés de la misma manera.

Es necesario rescatar de esta fundamentación teórica también, la importancia de enseñar este nuevo idioma basándose en un enfoque comunicativo, que tome en consideración las necesidades particulares de cada estudiante, y que pueda otorgarles las herramientas necesarias para que estos puedan desenvolverse en sus propios contextos de manera autónoma.

Por último, y en cuanto a este grupo particular de estudiantes, es importante reconocer que la adquisición de nuevo vocabulario es fundamental para la utilización óptima de un nuevo idioma.

A modo de conclusión, se puede afirmar que todo este barrido teórico en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua sienta las bases para la confección de una estrategia psicopedagógica que se ajusta a las necesidades particulares de este grupo de alumnas.

#### IV. Descripción de Estrategia Psicopedagógica:

*4.1 Nombre de la Estrategia Psicopedagógica:* “Abriendo caminos: Hacia la comprensión y expresión de la lengua inglesa” (Creating New Paths – en inglés)

*4.2 Pregunta:* ¿Cómo promover un mayor desarrollo de la lengua inglesa en un grupo de 5 mujeres adultas, atingente a sus vidas como apoderadas de un colegio norteamericano en Santiago?

*4.3 Objetivo general:*

Promover un mayor desarrollo de la lengua inglesa -en cuanto a sus cuatro habilidades- en un grupo de cinco apoderadas de un colegio norteamericano, a través de la incorporación de nuevo vocabulario y de la familiarización con situaciones posibles de ocurrir dentro del establecimiento, lo que permitirá minimizar las emociones negativas que bloquean el aprendizaje, todo lo anterior a través de una actividad dinámica grupal.

#### *4.4 Objetivos específicos:*

A través de la intervención psicopedagógica, el grupo logrará:

1. Aumentar la cantidad de vocabulario utilizado en conversaciones relacionadas al establecimiento educacional, a través de actividades lúdicas que permitan adecuar palabras nuevas en contexto.
2. Mejorar la comprensión auditiva de las alumnas en situaciones poco familiares para ellas, a través de actividades de escucha con distintos acentos ingleses, donde se recrean situaciones escolares cotidianas.
3. Aumentar la confianza en sí mismas y en su desempeño en situaciones usuales dentro de la escuela, por medio de la puesta en práctica de múltiples escenarios posibles de ocurrir en la escuela.

#### *4.5 Descripción de la estrategia:*

La estrategia psicopedagógica diseñada para trabajar con este grupo de 5 alumnas está pensada para ser utilizada clase a clase, durante los últimos 30 minutos de esta, de modo de ir avanzando paulatina, pero consistentemente. Esta está compuesta por dos etapas, de modo de iniciarse en la primera, y luego avanzar a la segunda. Cada alumna puede avanzar a su propio ritmo.

La primera etapa busca introducir nuevo vocabulario relacionado con su área de interés, a través de distintas actividades lúdicas. Esta sección es presentada de tal

manera que las alumnas puedan descubrir el significado de las palabras por ellas mismas, adecuadas al contexto de la escuela. El objetivo de este primer nivel es sentar una base clara del vocabulario requerido para el siguiente nivel.

En la segunda etapa se busca replicar distintos escenarios posibles de ocurrir con relación al contexto académico, con el fin de familiarizar a las alumnas con situaciones a las que posiblemente ellas se ven enfrentadas día a día, pero que evitan por miedo a no comprender o no poder responder adecuadamente.

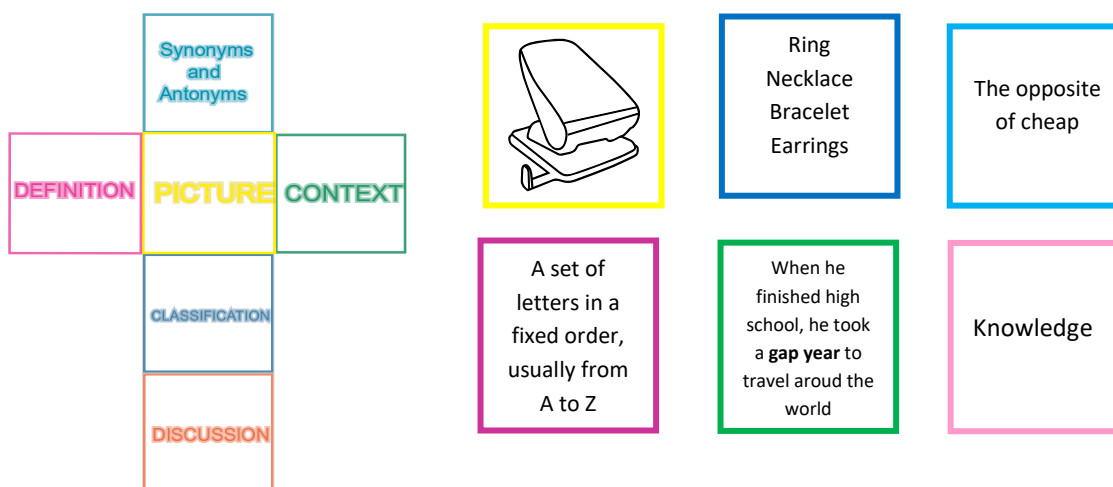
De esta manera, ampliando su bagaje léxico y exponiéndose a distintas situaciones en un ambiente seguro, se intenta disminuir las emociones negativas que bloquean la conversación, permitiéndoles comprender y expresarse con mayor asertividad.

#### 4.5.1 Uso de la estrategia:

En la **primera etapa**, se juega utilizando un dado, y las alumnas toman turnos para lanzarlo. Cada cara del dado representa una manera – y un color- distinta de aproximarse a nuevas palabras de vocabulario. Para acertar, es importante que las alumnas no den el significado de la palabra en español, si no que más bien busquen otras maneras de explicarse, dependiendo de la categoría obtenida. Estas son 6, que se presentan en forma de tarjetas:

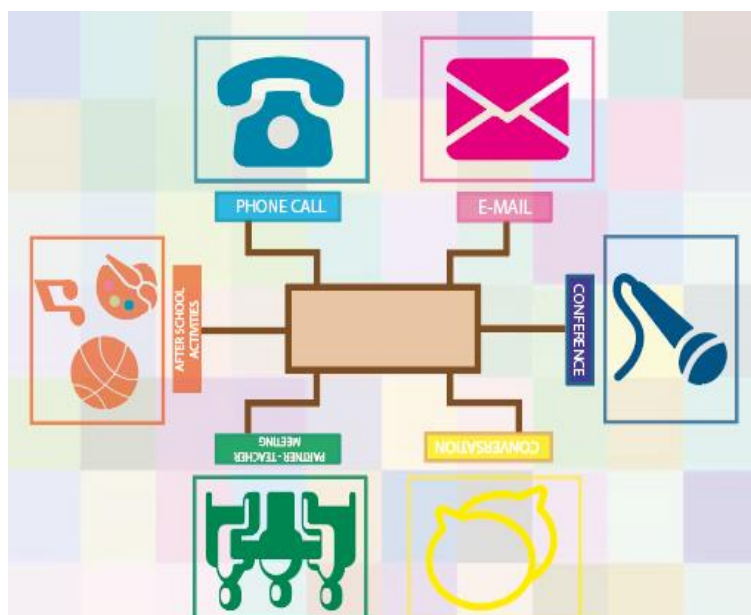
- *Imagen*: Se observa una imagen y la alumna debe decir su nombre.
- *Clasificación*: Se observa un grupo de palabras, y la alumna debe nombrar la categoría a la que pertenece.
- *Sinónimos y antónimos*: La alumna debe entregar el sinónimo o antónimo de la palabra, según sea necesario.
- *Definición*: La alumna debe mencionar la palabra que se está definiendo.
- *Contexto*: Se observa una palabra ennegrecida dentro de una frase, y la alumna debe dar un significado o ejemplo de esta.
- *Discusión*: Esta categoría permite que todas las alumnas discutan acerca del significado de la palabra que se observa en la tarjeta.

Se presentan imágenes de esta etapa a continuación.



En caso de desconocer una palabra, se da la opción de utilizar un sinónimo, ejemplo o una frase que la contenga. Ante una respuesta incorrecta, se podrá solicitar ayuda al resto de las compañeras con el fin de que todas puedan aprender de sus propios errores. A través de esta estrategia se busca también disminuir el nivel de ansiedad ante el error.

En la **segunda etapa**, las alumnas se sitúan al medio de un tablero, donde deberán moverse por distintos escenarios respondiendo a situaciones descritas en tarjetas. Estas son seis: llamada telefónica, e-mail, conferencia, conversación, actividades extraprogramáticas y entrevista de apoderados.



Cada escenario tiene un color, y cada alumna tiene una ficha dividida en 6 porciones; de esta manera ellas deben transitar por cada escenario coleccionando porciones del color correspondiente a cada uno de estos. Al llegar a un escenario, las alumnas deben tomar una tarjeta y responder la situación obtenida. Cada tarjeta tiene una contextualización de la situación y una tarea a realizar. A su vez, se muestra la habilidad a trabajar (comprensión auditiva, comprensión lectora, escritura, habla), el nivel de dificultad en cuanto a gramática (1=básico, 2=intermedio, 3=avanzado) y tres palabras de vocabulario esperables estudiadas en la etapa anterior. De esta manera las alumnas saben qué es lo que se espera de ellas.

Para recibir una porción, las alumnas deberán contestar adecuadamente en la situación en la que se encuentren. Se considera una respuesta adecuada, cuando la alumna logra realizar la tarea usando el vocabulario, la gramática y la habilidad esperada.

Las alumnas deberán poner a prueba las habilidades de comprensión de lectura, escritura, habla y comprensión auditiva de manera global. En cuanto a la última habilidad nombrada, se utilizarán audios reales de personas angloparlantes -con el fin de trabajar la comprensión de distintos acentos-, los cuales serán reproducidos desde un computador disponible cada sesión de clases.



La actividad está situada en un contexto escolar, pero puede ser transferible a otros contextos (laboral, turístico, etc) conforme a las necesidades de cada alumno. Se considera fundamental que esta estrategia psicopedagógica esté basada en las necesidades educativas de quienes la utilicen, por lo tanto, las actividades deben ser adaptadas al estudiante en caso de réplica.

Esta estrategia psicopedagógica busca atender directamente el requerimiento educativo de este grupo de 5 mujeres apoderadas de un colegio norteamericano. Su mayor dificultad es enfrentarse a personas de habla inglesa y no poder comprender o hacerse comprender, por falta de vocabulario, dificultad en la comprensión auditiva y bloqueo por emociones negativas como lo son la vergüenza o el miedo.

La aplicación de esta actividad permitirá entonces que las alumnas practiquen en un lugar seguro, las cuatro habilidades del inglés – previamente descritas en el marco teórico- aplicadas a situaciones en las que podrían verse enfrentadas en su vida cotidiana. Se observa entonces la importancia de situar esta estrategia en el contexto real de las alumnas, basándose entonces en el enfoque comunicativo también mencionado en el apartado teórico y en el paradigma de la autenticidad, que será descrito a continuación.

#### 4.6 Aplicación del paradigma de la autenticidad en la estrategia psicopedagógica desarrollada:

La estrategia psicopedagógica utilizada en este caso fue diseñada en base al paradigma de la autenticidad. Esto con el fin de impactar en “la calidad y la profundidad del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, y en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior” (Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna & Herrera-Seda, 2017, p.2).

Este paradigma sostiene que el aprendizaje debe ser *auténtico*, *contextualizado* y *situado*. Es decir, que para que las competencias desarrolladas por las alumnas sean realmente significativas para ellas, estas deben estar vinculadas a necesidades específicas de sus vidas cotidianas, de tal manera que con ellas puedan resolver problemas o necesidades del día a día (Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna & Herrera-Seda, 2017).

Con el fin de reconocer estas necesidades particulares, se realizaron distintas evaluaciones psicopedagógicas, que evidenciaron que el problema de estas alumnas se centra en dos áreas importantes: escasez de vocabulario atinente al contexto escolar y dificultad para entablar conversación dentro de la escuela por falta de comprensión auditiva. A esto se le suman también distintas emociones negativas con las que cargan las alumnas al enfrentarse a situaciones donde deben utilizar el idioma inglés para comunicarse.

Los problemas recogidos en la evaluación están siendo abordados a través del uso de la estrategia psicopedagógica en clases, en las cuales se intenta replicar las dificultades que se presentan día a día en este grupo de mujeres. Sin embargo, el objetivo final de este trabajo es que las alumnas puedan llevar el conocimiento fuera de esta de una manera efectiva.

La estrategia psicopedagógica creada se presenta a su vez como un desafío cognitivo para las alumnas, donde estas deben transitar por las habilidades memorísticas, analíticas y de transferencia, para que finalmente puedan aplicar lo aprendido en el problema real.

Durante la primera etapa del instrumento, las alumnas pueden poner en práctica sus habilidades memorísticas, donde a través de distintos juegos deben identificar y diferenciar diversas palabras de vocabulario nuevas para ellas. Las palabras aprendidas se relacionan directamente con aquellas que luego las ayudan en situaciones reales dentro del colegio.

En la segunda etapa, las alumnas deben ponerse a ellas mismas en distintas situaciones posibles de ocurrir en el contexto educacional, a través de tarjetas que describen distintos escenarios en los que ellas deben analizar la situación y luego decidir qué decir o hacer. Para ello deben aplicar también las palabras aprendidas en el nivel anterior.

En esta etapa de la estrategia, deben hacer uso de habilidades cognitivas más complejas, y así lograr “mayor profundidad en la comprensión de contenido y

estabilidad en el recuerdo de lo aprendido” (Villarroel, Bruna, Bustos, Bruna & Márquez, 2018, p.47).

Practicando con situaciones hipotéticas en un ambiente seguro, las alumnas podrán mejorar las habilidades anteriormente consideradas descendidas, lo que les permitirá enfrentarse al mundo real con mayor confianza y conocimiento.

En base a todo lo anteriormente mencionado, se considera fundamental construir una estrategia psicopedagógica que se ajuste por completo a las necesidades de no cualquier grupo de estudiantes, sino de este grupo de cinco alumnas en particular. Grupo que tiene dificultades particulares y, por ende, necesidades particulares, en un contexto específico, en el cual no cualquier herramienta les será de utilidad para desenvolverse satisfactoriamente. He aquí la importancia de que la estrategia sea auténtica, contextualizada y situada.

#### *4.7 Aplicación de principios del Diseño Universal de Aprendizaje en la estrategia psicopedagógica desarrollada:*

La estrategia psicopedagógica anteriormente descrita -basada en el contexto particular de las alumnas de este estudio-, busca ser implementada desde el enfoque de la educación inclusiva y apoyada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Es decir, este proceso sin fin comienza a dar paso a una educación que

intentará derribar barreras y brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los alumnos, sin focalizarse en la presencia o ausencia de cualquier tipo de discapacidad, síndrome o trastorno.

En la búsqueda por abordar esta diversidad, es que el Centro de Asistencia Tecnológica Aplicada (CAST) – creado por un grupo de investigadores en educación el año 1984 - instauro el DUA. Su foco se encuentra puesto no solo en personas con desarrollo neuro atípicos, sino también en todas aquellas personas que están viviendo su proceso de aprendizaje (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Este establece como elemento central la variabilidad humana, y la idea de que todos aprendemos de manera distinta, y, por lo tanto, intenta atender a las necesidades visuales, auditivas y kinestésicas de *todas* las personas – con o sin discapacidad-. Es decir, busca enfocarse en la *variabilidad*, en vez de en la *discapacidad*. De esta manera, el Diseño Universal de Aprendizaje (2011) propone que:

“Cuando los currículos están diseñados para alcanzar las necesidades de la media general- excluyendo las de aquellos con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación, e incluso preferencias-, fracasan en proporcionar a todos los individuos oportunidades de aprender justas e iguales” (p. 3).

La estrategia psicopedagógica construida pretende reducir las emociones que bloquean el aprendizaje a través de la adquisición de nuevo vocabulario y la familiarización con distintas situaciones, y aumentar así la comprensión auditiva y la expresión oral. A su vez, busca derribar las barreras de aprendizaje que puedan

aparecer durante el proceso. Es por esta razón que está basada en los 3 principios del Diseño Universal de Aprendizaje:

Respecto al principio 1, referido a *“proporcionar múltiples formas de representar la información para las alumnas”*, la estrategia contendrá tarjetas con letra grande y clara, acompañada de ilustraciones que ayuden a clarificar conceptos y situaciones desconocidas. A su vez, se resaltarán palabras claves tanto en instrucciones como en tarjetas. Finalmente, para cada actividad se presentarán ejemplos que permitan clarificar cualquier duda.

Respecto al principio 2, *“Proporcionar múltiples formas de acción y expresión”*, las alumnas podrán expresar lo que saben de la manera que más les acomode. Al utilizar la estrategia, las alumnas podrán responder las preguntas sin límite de tiempo. A su vez, se les ofrecerá apoyo por parte de la docente, el cual será retirado gradualmente, conforme las alumnas adquieran mayor autonomía para trabajar. Finalmente, se les proporcionará retroalimentación constante, de tal manera que las alumnas estén conscientes de su propio progreso.

En cuanto al principio 3, *“Proporcionar múltiples formas de motivar”*, se buscará estimular el interés de las alumnas, su persistencia y autorregulación. Durante el testeo de la estrategia, las alumnas fueron cuestionadas acerca de los escenarios que ellas consideraban pertinentes de agregar y/o modificar, y el nivel de complejidad en que estos escenarios debían ser ordenados. Permitiendo la participación de las alumnas en el diseño de la estrategia, se buscó adecuarlo con mayor precisión a su propio

contexto. A través de las actividades propuestas en la estrategia, se busca fomentar la resolución de problemas y minimizar la sensación de inseguridad creando un ambiente cómodo y contenedor. Finalmente, lo que esta estrategia busca es desarrollar en las alumnas habilidades para afrontar situaciones conflictivas.

Se considera fundamental apoyar la estrategia psicopedagógica en el Diseño Universal de Aprendizaje y sus tres principios, ya que a través de ella se pueden reconocer y valorar las características individuales de cada alumna de este grupo, y potenciar así un aprendizaje autentico y basado en sus propias necesidades. A su vez, se busca maximizar la oportunidad de aprendizaje de todas las alumnas, generando ambientes positivos para este.

## V. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica:

La estrategia psicopedagógica anteriormente descrita, fue implementada para su testeo en dos sesiones con el grupo de alumnas. Se consideró importante que todas ellas estuvieran presentes para que el testeo fuera realmente efectivo y, en caso de necesitar correcciones, estas fueran echas en base a la necesidad de todas ellas.

A través de este testeo se buscó revisar que las distintas partes funcionaran a la perfección para su posterior implementación. El hecho de que esta estrategia funcione sin dificultad ayudará a las alumnas a superar sus dificultades para luego afrontar el mundo real. Es por esto por lo que se considera fundamental que la estrategia funcione sin fallas.

El testeo buscó verificar con las mismas alumnas que la presentación de cada parte fuera de fácil comprensión, y que la cantidad de actividades por parte fueran suficiente para su correcta utilización en el tiempo estipulado.

Una vez realizado el testeo de la estrategia, quedaron en evidencia ciertos aspectos que requerían mejora. Así, se consideró imprescindible recoger la opinión de las alumnas en cuanto a qué debía ser mejorado y cómo, de tal forma que la estrategia implementada sea una co-creación entre la docente – que conoce sus necesidades- y las mismas alumnas – que viven sus dificultades día a día-.

En cuanto a la primera parte de la estrategia, esta aplicación práctica evaluó que las actividades relacionadas con vocabulario estuvieran bien formuladas, y que se



lograra la comprensión de palabras en un contexto y no como palabras sueltas. Durante el testeo, quedó en evidencia que las alumnas todavía necesitan bastante apoyo de la docente para comprender ciertas palabras o situarlas en contexto. Por lo que, si bien esta parte no requiere grandes cambios en cuanto al ejercicio en sí, si se requiere mayor intervención externa -cuando la actividad fue más bien pensada para que las alumnas pudieran ayudarse entre ellas-.

Con respecto a la segunda parte, se consideró importante verificar que las situaciones ficticias – y su orden de aparición de más simple a más complejo- hubieran sido elegidas correctamente. Junto con lo anterior, este testeo intentó comprobar el correcto funcionamiento de los audios escuchados, que el volumen de estos permitiera que fueran escuchados y comprendidos con claridad, y que su forma de uso fuera fácil para las alumnas.

Con el testeo de esta segunda parte se comprobó que las actividades con nivel de dificultad inicial – es decir, más bien bajo-, eran todavía muy complejas para ellas, por lo que se tomó la determinación de disminuir el nivel de dificultad, y agregar más actividades en este nivel, para luego ir aumentando la dificultad de manera muy paulatina.

En cuanto a la actividad en sí misma, las alumnas respondieron bien a las tarjetas, a los escenarios propuestos y a los audios escuchados. Solo una actividad generó mayor lentitud, que es aquella que tiene relación con el trabajo de la escritura. Al ser una actividad que se juega por turnos, cuando una alumna debía escribir una

respuesta, las otras debían mantenerse a la espera. Esto se solucionó permitiendo que todas las alumnas realizaran la actividad, siendo solo la alumna en turno la evaluada por su respuesta.

En cuanto al material utilizado, se requiere modificar ciertas instrucciones que no fueron comprendidas de inmediato, agregar algunas imágenes que podrían ayudar a esclarecer algunas situaciones y utilizar un material para el tablero más firme que resista una gran cantidad de usos.

Finalmente se intentó verificar que la estrategia generara motivación en las alumnas, es decir, que las incentivara a querer utilizarla con el fin de mejorar su situación actual, y que por lo tanto ellas consideraran esta actividad como algo útil particularmente para ellas y su requerimiento educativo. Durante la puesta en práctica se verificó que efectivamente las alumnas se sintieron desafiadas, lo cual las motivó a participar y a encontrarle una utilidad real a la actividad.

## VI. Evaluación de impacto de la estrategia psicopedagógica:

La aplicación de la estrategia psicopedagógica antes mencionada busca no solo familiarizar a las alumnas con situaciones posibles de ocurrir en el colegio donde ellas son apoderadas, sino que también busca aumentar su cantidad de vocabulario utilizado, y reducir emociones negativas con respecto a la utilización del idioma inglés en estas situaciones.

Es por esto que, para evaluar el impacto de la estrategia, se estimó necesario realizar una prueba pre-aplicación – la cual ya fue realizada -, y a su vez se consideró importante conservar los resultados de la entrevista llevada a cabo al comienzo de este proceso. Esto con el fin de utilizar aquellos datos como información cualitativa importante de contrastar luego del periodo de aplicación, a través de una nueva entrevista para observar la existencia de cambios positivos en ellas.

Luego de 3 meses de uso continuo de la estrategia, se realizará la misma prueba ya aplicada, pero con actividades similares. Lo anterior con la finalidad de pesquisar una evolución que responda a los objetivos que esta estrategia busca lograr, en términos cualitativos y cuantitativos.

La prueba ya aplicada abordó las cuatro habilidades de inglés a trabajar con la estrategia - comprensión auditiva, comprensión lectora, escritura y habla-. Estas se realizaron de manera individual y fueron llevadas a cabo durante dos sesiones de clases. Una rubrica fue confeccionada para analizar los resultados obtenidos por cada alumna, y así poder contrastar el antes y el después.

Cabe mencionar que, a pesar de que las pruebas fueron presentadas por separado, cada actividad requirió de la utilización de todas las habilidades para ser contestada correctamente.

Para llevar a cabo esta prueba, cada habilidad consistió en una tarea, descritas a continuación.

- Comprensión auditiva: Las alumnas escucharon un audio sobre una excursión a un zoológico, donde se escuchaba a dos profesores conversando acerca del paseo. Posteriormente las alumnas debieron responder ciertas preguntas que evidenciarían la comprensión de lo escuchado. No todas ellas fueron capaces de pesquisar datos importantes como la fecha del paseo o las actividades que realizarían en este.

- Comprensión de lectura: Las alumnas recibieron un comunicado escrito donde se explica una actividad a realizar en el curso de sus hijos. A partir de esto las alumnas debieron contestar preguntas abiertas y luego decidir si dar o no autorización a su hijo para participar. Se observa como resultado que todas ellas demuestran una comprensión adecuada del comunicado. Sin embargo, se aprecian errores gramaticales y escases de vocabulario.

- Escritura: Las alumnas recibieron un tema, con el cual debieron enviar un correo a la profesora jefe de su hijo, explicando la situación asignada. En esta actividad se esperaba que ellas fueran capaces de incluir ciertas palabras claves, previamente trabajadas. A pesar de todas ellas ser capaces de redactar la respuesta dándose a

entender adecuadamente, se pesquisarón nuevamente graves errores en cuanto a gramática, y no todas fueron capaces de utilizar las palabras esperadas.

- Habla: A todas las alumnas se les presentó una situación distinta, en la que ellas debían conversar acerca de un tema en particular con la docente. Si bien todas ellas lograron mantener la conversación, se volvieron a observar errores gramaticales y bastante falta de vocabulario.

En base a esta prueba pre-aplicación de la estrategia, se obtuvieron datos congruentes con lo recabado en la síntesis diagnóstica. Al aplicar la estrategia psicopedagógica diseñada para ellas, se espera que las alumnas sean capaces de utilizar nuevas palabras en sus respuestas, que generen menos errores gramaticales y que comprendan de manera más precisa la situación en la que se enfrenten. Se espera a su vez que, mejorando lo anterior, se sientan también más cómodas y relajadas en este tipo de situaciones, lo que debería ser expresado en la entrevista post-aplicación.

## VII. Conclusiones:

En el presente trabajo se abordó el caso de un grupo de cinco mujeres de habla hispana, quienes día a día se enfrentan a la dificultad de no sentirse capaces de comprender o expresarse en inglés en el colegio americano donde ellas son apoderadas.

Con el fin de conocer las reales necesidades educativas de estas alumnas, se llevaron a cabo tres estrategias de recolección de datos, una de ellas cualitativa y las otras dos cuantitativas. Estas arrojaron que los principales requerimientos educativos en este caso tienen que ver con aumentar la cantidad de vocabulario utilizado al expresarse, mejorar la comprensión auditiva con distintos acentos del inglés, y reducir aquellas emociones negativas que bloquean su desempeño al hablar en este idioma.

En base a este requerimiento es que se diseñó una estrategia psicopedagógica que buscara entregarles a las alumnas las herramientas necesarias para enfrentarse a sus dificultades de manera exitosa. Esta estrategia recibió el nombre de *“Abriendo caminos: Hacia la comprensión y expresión de la lengua inglesa”*, la cual consiste en dos partes, la primera de ellas es un juego de vocabulario, y la segunda de ellas un tablero por donde las alumnas deben transitar por distintas situaciones utilizando las cuatro habilidades del inglés – comprensión auditiva, comprensión de lectura, escritura y habla-.

Estas actividades ya se encuentran en etapa de implementación, luego de haber atravesado por un proceso de testeo para detectar errores y/o tareas poco claras. A

través de su ejecución se espera entonces que, al adquirir más vocabulario, y al familiarizarse con distintas situaciones posibles de ocurrirles dentro del establecimiento, las alumnas se sientan seguras de sí mismas y con mayor nivel de confianza para expresarse y comprender a otros.

Con el fin de medir los niveles de progreso de cada alumna, es que se realizó una prueba pre-aplicación, que luego de tres meses de implementación de la estrategia, será contrastada con una prueba post-aplicación. A esto se le sumará una nueva entrevista grupal, como la realizada en el proceso de diagnóstico, con el fin de obtener no solo resultados cuantitativos, si no también evaluar progreso en cuanto a lo cualitativo.

De esta manera se espera poder observar un impacto positivo en las alumnas, es decir, después de tres meses de aplicación de la estrategia se espera que las alumnas se sientan más cómodas en conversaciones con angloparlantes, pudiendo recurrir a mayor cantidad de palabras y a la vez comprendiendo y expresándose con más claridad.

En cuanto a cada nivel del lenguaje, hasta la fecha se pueden observar algunas mejoras, a pesar de que todavía queda mucho trabajo por hacer. En cuanto a la comprensión auditiva, las alumnas han mostrado progresivamente una mejor actitud frente a actividades de escucha de distintos acentos, a pesar de que todavía requieren escuchar los audios dos veces y no siempre aciertan a las respuestas esperadas. En relación a la lectura, las alumnas no presentan mayor dificultad. En lo que respecta a

la escritura, todavía pueden observarse bastantes errores a nivel morfosintáctico, lo que demuestra la importancia de repasar brevemente aspectos gramaticales clase a clase. Finalmente se observa una pequeña mejora en términos de fluidez y una buena pronunciación al momento de hablar. En términos de vocabulario, se puede apreciar una mayor presencia de nuevas palabras a la hora de hablar, leer y escribir, pero no de escuchar, lo que evidencia la necesidad de continuar trabajando la discriminación auditiva.

La estrategia utilizada con este grupo de alumnas fue pensada y creada de manera auténtica, basándose exclusivamente en las necesidades de este grupo particular de 5 alumnas. Es decir, esta estrategia es personalizada, y busca otorgarles herramientas para resolver sus propias dificultades en sus vidas cotidianas. A su vez, sienta sus cimientos en el paradigma de la inclusión, buscando generar espacios seguros que propicien el aprendizaje de cada alumna, considerando sus diferencias y procesos individuales.

A modo de reflexión, a continuación se presentarán fortalezas y limitaciones de la implementación de la estrategia psicopedagógica descrita en este informe, junto con consejos para investigaciones o aplicaciones futuras con respecto a esta temática.

Dentro de las fortalezas percibidas de la implementación de la estrategia psicopedagógica, se encuentra la motivación que esta produce en ellas. Al estar está diseñada específicamente para este caso, ellas pueden ver de manera concreta que



esto es algo de lo que ellas pueden beneficiarse en su vida diaria, lo que las incentiva a querer participar sin temor a equivocarse.

En cuanto a las limitaciones que se perciben de este estudio de caso, es importante mencionar que el trabajo con las alumnas es realizado sesión a sesión, en un ambiente contenido, por lo que no se puede observar realmente el progreso de estas en terreno. Solo queda realizar un seguimiento periódico acerca de lo que las alumnas sienten cuando están en el establecimiento, esperando que ellas puedan reportar mejoras progresivamente.

Otra limitación observable, en cuanto a la estrategia psicopedagógica en sí, es que las alumnas son madres de niños de distintas edades. De esta manera, no todas las situaciones de la segunda parte de la estrategia son exactamente útiles para todas las alumnas. A pesar de esto, toda actividad que permita que las alumnas mejoren su nivel del inglés, es considerado como un beneficio para ellas.

Para futuras investigaciones sobre esta temática en particular, se recomienda indagar aún más en la relación que existe entre la edad y el aprendizaje de una segunda lengua, junto con la influencia del primer idioma en la adquisición del segundo.

Finalmente, en relación a posibles cambios a realizar, podría considerarse pertinente acotar el objetivo de estudio a una sola habilidad del inglés, como lo sería la comprensión auditiva en este caso, para llevar a cabo una estrategia de intervención aún más precisa.

## VIII. Referencias Bibliográficas:

- Arenas, J. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2 (2), 96-110.
- Armstrong, T. (2015). *Neurodiversidad en el Salón de Clases. Estrategias basadas en fortalezas que ayudan a los alumnos con necesidades especiales a tener éxito en la escuela y en la vida*. Lima: Cerebrum S.A.C.
- Baker, C. (2001). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barón, L. & Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Benati, A. & Van Patten, B. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum.
- Blanco, R. (2008). *La educación inclusiva: Camino hacia el futuro. Conferencia internacional de la educación*. Ginebra, UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_I CE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_I CE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education International.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Castañeda, S. (2017). Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education. *Cogent psychology*, 4, 1-15.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Snow, M. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning.
- De Groot, A. & Van Hall, J. (2005). The learning of foreign language vocabulary. *European Educational Research Journal*, 01, 1-53.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finegan, E. (2008). *Language: Its structure and use*. Boston: Thomson Wadsworth.

- Freeman, D. & Freeman, Y. (2011). *Between worlds: Access to second language acquisition*. Portsmouth: Heinemann.
- García, N. (2008). El proceso de la comunicación y el lenguaje. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-10.
- García, R. (2013). English as an International Language: A review of the Literature. *Theme Reviews*, 15 (1), 113- 127.
- García, S. (2009). Adquisición de nuevo vocabulario en inglés. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-13.
- Garibaldi, E. (2013). Second Language Acquisition: The effect of age and motivation. *SLA, motivation and the age factor*, 1-30.
- Gass, S., Behney, J. & Plonsky, L. (2013). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Nueva York: Routledge.
- Hamawand, Z. (2011). *Morphology in English: Word formation in cognitive grammar*. London and New York: Continuum.
- Harmer, J.(eds.). (2007). *The practice of English language teaching*. Cambridge: Longman.
- Klein, W. (1988). Second language acquisition. *Language*, 33-71. Doi: 10.1017/CBO9780511815058.
- Lightbown, P. & Spada, N. (eds.). (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martínez - Carilo, E. & Méndez - Castelna, Y. (2017). Aprendizaje de lenguas: consideraciones gnoseológicas en torno a la adquisición del vocabulario. *Revista Santiago, Edición especial*, 57 – 66.
- Meyer, A., Rose, D. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for human learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional publishing.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

- Soprano, A. (2011) *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Ullauri, M., Cadena, M.E., Cadena, M.N., Trujillo, M., Moreano, N. & Arteño, R. (2018). Consideraciones sobre la enseñanza de la lengua inglesa basada en los estilos de aprendizaje. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(8), 1-20.
- UNESCO. (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris, UNESCO.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. & Herrera-Seda, C. (2017). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & evaluating in higher education*. DOI: 10.1080/02602938.2017.1412396
- Villarroel, V., Bruna, D., Bustos, C., Bruna, C. & Márquez, C. (2018). Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación autentica. Estudio comparativo entre carreras de dos universidades de la Región del Biobío. *Rev Med Chile*, 146, 46-52.