

## **El aprendizaje del idioma inglés y desigualdad: formación inicial docente y propuestas curriculares para primero básico**

### **English language learning and inequality: pre-service teacher education and first grade syllabus**

**FLOR TOLEDO SANDOVAL**

Licenciada en Educación, Universidad Católica de Temuco  
flor.atoledos@gmail.com

**ALEJANDRA GONZÁLEZ HERMOSILLA**

Magíster en Ciencias de la Comunicación, Universidad de la Frontera  
alegonzaldzh@gmail.com

Recibido el 4 de diciembre de 2015.

Aceptado el 4 de junio de 2016.

#### **Cómo citar este artículo**

Toledo Sandoval, F. & González Hermosilla, A. (2016). El aprendizaje del idioma inglés y desigualdad: formación inicial docente y propuestas curriculares para primero básico. *Revista Némesis*, 13, 6-22.

#### **Resumen**

Este artículo corresponde a una reflexión sobre los desafíos de la formación inicial docente y el proceso de enseñanza del inglés en primer año de enseñanza básica. Así, con el fin de entender el contexto de desigualdad en que se aprende en Chile, se utilizó el método comparativo para analizar la propuesta curricular del Ministerio de Educación para el nivel con la de un colegio privado. A partir de las categorías identificadas, se elaboró un cuestionario respondido por 10 profesores de inglés con el propósito de triangular los datos. Los principales hallazgos de este estudio abordan la urgencia de mejorar los programas de formación docente y la necesidad de perfeccionar ciertos aspectos curriculares para reducir las brechas de desigualdad presentes en las propuestas curriculares desde la etapa inicial.

#### **Palabras clave**

Inglés, Formación inicial docente, Propuestas curriculares, Primero básico, Desigualdad

## **Abstract**

This article is a reflexion on the challenges faced by pre-service teacher formation programs and the English language teaching process during the first grade in Chile. In order to understand the context of inequality in which learning takes place in this country, a comparative methodology was employed to contrast the course syllabus proposed by the Chilean Ministry of Education with that of a private school. A questionnaire was designed based on the categories that were identified, which in turn was answered by 10 English teachers with the purpose of data triangulation. The main findings of this study address the urgency of improving pre-service teacher training programs and the need for refining certain curricular aspects in order to reduce the inequality gaps found in the proposed course syllabus for first grade.

## **Keywords**

English, Pre-service training, Proposed course syllabus, First grade, Inequality

## **Introducción**

En los últimos diez años, el debate respecto a la equidad se ha intensificado, y ha generado diversas reacciones por parte de las esferas políticas y educacionales, siendo tal su impacto que se han vuelto visibles importantes brechas que reparan en la equidad y la calidad de la educación (UNESCO, 2015). La necesidad de que todos accedan a un mismo nivel de conocimiento se ha hecho una preocupación central de los gobiernos y derivados (Glas, 2008). Junto a las discusiones respecto a si los estudiantes están aprendiendo o no, se han generado acciones concretas para lograrlo, como el Marco para la Buena Enseñanza, la Evaluación Docente sostenida, además de distintas políticas de Estado como la propuesta de gobierno para disminuir el lucro en la educación a partir de la disminución progresiva de los establecimientos particulares subvencionados. Como se observa, la preocupación por una educación inclusiva e igualitaria está presente a través de entidades gubernamentales que generan propuestas activas que apuntan hacia una mejora de la calidad educativa.

En este contexto, la enseñanza del idioma inglés se visualiza como uno de los ejes que permitiría a los estudiantes chilenos tener un mayor acceso a la información, junto con más oportunidades para integrarse al mundo globalizado de hoy. Así, en el marco del proceso de transformaciones sociales a nivel nacional descrito, esta investigación propuso explorar las características de la formación docente y el currículum de primero básico propuesto por el Ministerio de Educación en relación a un programa de un colegio particular de la Araucanía. Esto nos lleva a reflexionar en torno a dos preguntas de investigación: ¿Cómo es la formación de los profesores de inglés en Chile? y ¿Qué diferencias se observan al comparar el currículum para la enseñanza del inglés elaborado por el Ministerio de Educación con el programa de un establecimiento educacional privado en Chile?

La comprensión de este estudio se ha articulado en dos apartados. El primero de ellos contempla las problemáticas generales respecto a la teoría de la enseñanza del idioma inglés en Chile, el pensamiento del profesorado y la formación inicial docente; lo que responde a la primera pregunta de investigación. La segunda parte, corresponde a la aplicación del pensamiento teórico en lo práctico, es decir, la enseñanza del idioma inglés en la educación inicial. En este apartado se compararon dos propuestas curriculares, una del Ministerio de Educación y otra de un establecimiento privado. Se incluye también la metodología, y los resultados obtenidos de la aplicación de ésta; que a su vez responde a la segunda pregunta de investigación.

### **Los programas de inglés en Chile**

En mayo de 2015 el British Council<sup>1</sup> publicó el documento ‘English in Chile’ ofreciendo una panorámica de las iniciativas que el gobierno ha implementado para promover el aprendizaje de este idioma, sus objetivos y las percepciones de los aprendices (British Council, 2015). El documento sintetiza que, desde 1998, la reforma educacional estableció la obligatoriedad de la enseñanza del idioma inglés desde 5º básico en colegios subvencionados y municipales con un fuerte énfasis en las habilidades receptivas, comprensión auditiva y lectora.

Más tarde, el programa ‘Inglés abre puertas’ lanzado el año 2003, constituyó el único programa dedicado a promover el aprendizaje de un solo subsector del currículum escolar chileno. Los principales objetivos de esta iniciativa han sido mejorar el nivel de inglés de los alumnos desde 5º año básico hasta 4º año de enseñanza media por medio de la definición de estándares nacionales, desarrollo docente y apoyo en el aula de la práctica docente. El financiamiento de éste ha aumentado considerablemente desde su creación alcanzando los cinco millones de dólares hoy en día (British Council, 2015). Este incremento pone en evidencia la relevancia que tiene el aprendizaje de este idioma para el gobierno de Chile, y la diversidad de actividades propuestas por el programa que benefician a toda la comunidad educativa. Los estudiantes, por ejemplo, pueden participar en campamentos de inglés de invierno y de verano, y en competencias de debates, discursos públicos, y de deletreo. El apoyo para profesores se orienta al financiamiento de iniciativas para organizar eventos que promuevan el idioma en los colegios en las llamadas ‘English weeks’, y el apoyo para que realicen investigación-acción a través del programa ‘Champion Teachers’. Sumado a esto, existe el Centro Nacional de Voluntarios que capacita a jóvenes angloparlantes para que apoyen el trabajo de profesores y estudiantes en los colegios a lo largo de todo el país.

El lanzamiento del programa “Inglés abre puertas” fue fuertemente comentado ya que, si bien correspondía a una política educativa, conllevaba también una política de

---

<sup>1</sup> El British Council es un organismo internacional cuyo fin es crear relaciones culturales entre El Reino Unido y los diferentes países del mundo. Su trabajo en Chile se orienta principalmente a la colaboración con el gobierno e instituciones privadas, para promover y apoyar en el proceso de aprendizaje del inglés y el desarrollo artístico.

Estado. Katharina Glas (2008), a partir del análisis de los artículos de prensa publicados entre los años 2003 y 2006<sup>2</sup>, concluyó que existía una gran preocupación por el bajo nivel de manejo del idioma, tanto en los alumnos como en los profesores, y que la esencia de este programa era “garantizar el desarrollo económico del país”. La autora menciona además la particularidad del nulo espacio que se le brindó a la opinión de los profesores en la discusión, y a la necesidad imperiosa de sobrepasar la barrera económica como fin de los objetivos educativos, enfatizando por sobre éstos las ventajas educativas de aprender una segunda lengua.

En este contexto, y con el fin de evaluar los nuevos estándares gubernamentales para el subsector de inglés, se incorporó también la aplicación de la prueba “Sistema de medición de la calidad de la educación” (Simce) de inglés en tercero medio. En el año 2012 los porcentajes de aprobación develaron la gran brecha existente entre los distintos tipos de establecimientos en Chile. Mientras el 81% de los alumnos de colegios privados aprueban, sólo un 15% de los estudiantes en establecimientos subvencionados lo hacen, alcanzando en colegios municipales apenas el 7% de aprobación (Agencia de Calidad de la Educación, 2012). Sin lugar a dudas, estos resultados demuestran que los aprendizajes construidos en los establecimientos gubernamentales no alcanzan los estándares de calidad esperados.

En el año 2012 el Ministerio de Educación publicó la propuesta curricular para la enseñanza del inglés en el primer ciclo básico (Ministerio de Educación, 2012a), considerando que un cierto número de colegios ya incorporaba la enseñanza del inglés desde 1º básico. Sin duda, esta propuesta intenta responder a la desigualdad existente entre el sistema municipal y los establecimientos privados, en cuyas aulas se ha aprendido inglés desde pre-básica ya hace décadas, hecho que podría explicar los buenos resultados alcanzados por dichos establecimientos en la prueba Simce mencionada anteriormente.

### **Los profesores de inglés en Chile y la formación inicial docente**

Los profesores que ingresan al sistema educacional municipal o subvencionado deben enfrentar condiciones de enseñanza caracterizadas por una extensa jornada laboral (la más extensa de la OCDE<sup>3</sup>), diversas actividades extracurriculares, salas de clases sobrepobladas, bajos salarios y escasas oportunidades de perfeccionamiento. Esta situación ha provocado que muchos de los profesores más calificados del sistema, abandonen las aulas en sus primeros años de ejercicio docente (British Council, 2015).

---

<sup>2</sup> La autora analizó tres periódicos chilenos y un sitio educativo con el fin de identificar el discurso sobre el aprendizaje del inglés en el país utilizado por diversos actores que impulsaron esta nueva política estatal.

<sup>3</sup> En Chile, un profesor en cualquier nivel trabaja más de 1.103 horas. al año. Los profesores de la OCDE trabajan en promedio 1.000 horas. al año en educación pre-escolar, 782 hrs. en educación básica y 655 hrs. en enseñanza media (British Council, 2015).

Horwitz (1996) y Yoon (2012) coinciden al determinar que uno de los mayores desafíos que debe enfrentar todo profesor no nativo de un segundo idioma es experimentar diversos grados de ansiedad en el transcurso de varios años debido a su propio proceso de desarrollo y aprendizaje lingüístico. Por otro lado, tanto los planes y programas de 5º básico a 4º medio como la nueva propuesta curricular para el primer ciclo básico recalcan la importancia de que el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera se lleve a cabo casi en su totalidad en el idioma inglés. Sin embargo, una de las críticas principales realizadas a los profesores es que un gran número de ellos enseñan inglés en español debido a su precaria formación profesional y las pocas posibilidades de utilizar el idioma que posee.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Common European Framework of Reference, 2001) establece una base común para la elaboración de programas de idiomas a lo largo de Europa. Éste describe de una forma comprensiva qué deben aprender los estudiantes con el fin de utilizar el idioma para la comunicación. Los estándares nacionales que se pretenden alcanzar consideran el estándar CEFR como se observan en la tabla 1.

**Tabla 1.** Estándar Nacional de Inglés

Nivel	Standard	CEFR
Educación Básica 1º EB- 4º EB.	A1	Puede entender y usar expresiones simples de uso diario. Puede presentarse a sí mismo y a otros, preguntar y responder señalando por ejemplo dónde vive, la gente que conoce, etc. Puede interactuar de forma simple en la medida que su interlocutor esté preparado para ayudarlo.
Educación Básica 5º EB - 8º EB	A2	Puede entender oraciones y expresiones de uso frecuente. Puede participar en interacciones simples. Puede describir en simples términos aspectos de su persona y temas de inmediata necesidad.
Educación Media 1ºEM - 4ºEM	B1	Puede entender aspectos principales de asuntos relacionados con el trabajo, escuela, tiempo libre, etc. Puede lidiar e interactuar resolviendo situaciones que emergen durante viajes. Puede describir sueños, esperanzas y ambiciones dando breves razones.
Profesores en ejercicio	B2	Puede entender ideas principales en textos complejos. Puede interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad. Puede producir claros y detallados textos en variadas materias y explicar un punto de vista.
Nuevo Estándar para Profesores	C1	Puede entender un amplio rango de textos largos y reconocer significados implícitos. Puede expresarse con fluidez y espontaneidad. Puede utilizar el idioma flexiblemente y efectivamente para propósitos sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, detallados y bien estructurados de temas complejos utilizando conectores.

**Fuente.** UNESCO. Institute of Statistics (British Council, 2015) y Common Reference Levels: global scale (Council of Europe, 2001).

Afortunadamente, la situación ha cambiado favorablemente en los últimos años y así lo muestran los resultados de la prueba Cambridge Placement Test aplicada a 5.171 profesores, de los cuales el 67% alcanzó el nivel B2, el 21% el nivel B1, 9% el nivel A2, y sólo 3% de éstos logró el nivel A1. Cabe mencionar que las nuevas exigencias para los profesores de inglés establecerían el nivel C1 como mínimo necesario para la enseñanza (British Council, 2015).

Al referirse a los principales desafíos que enfrenta el currículo nacional, Cristián Cox menciona que la principal limitante de éste es la precaria formación docente. Según el académico, la formación de profesores en Chile continúa respondiendo a las necesidades del siglo XIX donde “las exigencias de la sociedad al sistema escolar eran de cobertura y no de calidad” (Cox, 2011, pág. 8). De esta forma, se hace urgente seleccionar y formar adecuadamente a los profesores para que logren responder a los desafíos de enseñanza de calidad que los estudiantes de hoy requieren. La responsabilidad de garantizar la calidad no sólo recae en las escuelas de pedagogía, sino también en el Ministerio de Educación. Sin embargo, pareciera que el organismo gubernamental necesita urgentemente fortalecer mecanismos para “asegurar la calidad y la pertinencia de la formación inicial docente” (García-Huidobro, 2011, pág. 13). Llama la atención de una forma alarmante y tal como lo plantea García-Huidobro que se asuma casi como “un dato que los docentes lo están haciendo mal y están mal formados” (2011, pág. 13).

El informe del British Council (2015) concuerda con lo anteriormente planteado al señalar que los profesores en las universidades poseen deficiencias en cuanto a las estrategias de enseñanza y al dominio del idioma principalmente por el gran número de alumnos que ingresa cada año a las universidades del Estado y a las privadas. De ahí la necesidad de mejorar el diálogo entre las universidades y el Ministerio de Educación, ya que los profesores que se gradúan no siempre alcanzan los estándares establecidos. Es decir, los profesores de inglés que las universidades están formando no están totalmente capacitados para alcanzar las metas de Estado y las disciplinarias.

Se ha identificado además que muchos de los alumnos que ingresan a la carrera de pedagogía en inglés lo hacen por su interés en el idioma y no por la enseñanza (British Council, 2015). De esta forma, existe un número importante de profesores egresados que enfrentan altas posibilidades de desertar o afectar negativamente la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Un estudio, basado en la concepción de autoeficacia en alumnos de pedagogía en inglés en diversos años de formación, devela que los alumnos de último año son los únicos que se perciben a sí mismos como menos auto eficaces (Tagle, Del Valle, Flores, y Ackley, 2012). Una de las hipótesis planteadas por los autores es que el acercamiento de los alumnos con la realidad educativa en sus prácticas pedagógicas finales y las reflexiones sobre su desempeño favorecen la construcción de una visión más crítica y realista de su trabajo (Tagle et al., 2012). Sin embargo, el hecho de que se perciban como menos auto-eficaces podría afectar su autoconfianza y motivación por enseñar durante sus primeros años de ejercicio docente.

Cabe señalar que los estudios de Barahona (2014) mencionan la necesidad de impulsar más espacios para la reflexión pedagógica en el proceso formativo, ya que, debido a la sobrecarga de trabajo, éstas se llevan a cabo de manera superficial. La autora menciona que es común ver a estudiantes en práctica aplicando metodologías de enseñanza tradicionales, que no se adecúan a las demandas actuales, las cuales se ajustan al enfoque comunicativo. El énfasis de este enfoque se basa en el desarrollo de habilidades comunicativas (comprensión oral, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita) para que los alumnos se comuniquen en inglés en forma significativa (Ministerio de Educación, 2012b). Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos (2014) coinciden en este punto y concluyen en su trabajo desarrollado con estudiantes de pedagogía en inglés que las líneas prácticas de las carreras requieren perfeccionamiento ya que los alumnos demuestran en sus intervenciones en el aula una concepción del aprendizaje lingüístico desde una mirada tradicionalista, enfocado en el vocabulario y la sintaxis, debido a las escasas oportunidades de utilizar el enfoque comunicativo para la enseñanza.

Por todo lo expuesto anteriormente, el programa “Inglés abre puertas” comenzó desde el año 2012 un trabajo en conjunto con las universidades, el British Council y la embajada de EE.UU., para fortalecer la formación docente por medio de diversas instancias, capacitando tanto a los alumnos como a los directores de carreras. Así, se han establecido nuevos estándares orientadores para los programas de pedagogía en inglés que establecen todo lo que un profesor debe saber y hacer para ser considerado profesor competente en educación básica y media. Esta tarea fue liderada el año 2013 por docentes de la Universidad Alberto Hurtado en colaboración con docentes de otras universidades del país y del extranjero. Así, los estándares se organizaron en dos categorías: las disciplinarias y las pedagógicas (Ministerio de Educación, 2013)

### **Enseñanza a los más pequeños aprendices del Inglés, ‘*Young Learners*’, y sus profesores**

Los jóvenes aprendices del inglés, o ‘*Young Learners*’, son aquellos niños entre cinco a doce años que aprenden una segunda lengua o un idioma extranjero (McKay, 2006). La autora identifica diversos factores que intervienen con los aprendizajes esperados en esta etapa: edad en que comienzan a aprender, cantidad de tiempo de exposición al idioma, pertinencia del currículum, dominio del idioma y de estrategias de enseñanza por parte del profesor y las oportunidades de los estudiantes para utilizar el idioma.

Es primordial comprender las características cognitivas, sociales y físicas de los niños, ya que éstas constantemente se están desarrollando. Los niños entre cinco a siete años aprenden de sus experiencias directas y necesitan utilizar su lengua materna para clarificar ciertos significados (McKay, 2006). Por otra parte, comenzar a aprender inglés en una edad temprana posee diversos beneficios: Cameron (2001) señala que la comprensión auditiva y la pronunciación son los aspectos que más evidencian dichas ventajas, y por el contrario, el conocimiento gramatical, que depende de habilidades cognitivas superiores, se desarrolla con más lentitud. Así, una de las principales características del aprendizaje en los más pequeños aprendices del inglés es que tienen

la habilidad para llegar a ser “‘hablantes competentes’ de un nuevo idioma con extraordinaria facilidad” (Harmer, 2001, pág.14).

Quidel, Del Valle, Arévalo, Ñancuqueo, y Ortiz (2014) quisieron determinar el impacto del aprendizaje del inglés a temprana edad en alumnos de colegios de alta vulnerabilidad en Chile. En su estudio concluyeron que no existen diferencias significativas entre aquellos estudiantes que comenzaron a estudiar inglés en primer ciclo básico. Sin embargo, aquellos que comenzaron con exposición formal al idioma específicamente desde primer año de enseñanza básica presentan un nivel mayor de motivación, y logran reconocer vocabulario e información específica en textos con más facilidad que aquellos que comenzaron a aprender inglés en 5º básico.

El esfuerzo de enseñar inglés desde primero básico que ha impulsado el Ministerio de Educación desde el año 2012 no es consecuente con la realidad en las escuelas de pedagogía, las cuales no han preparado a los futuros profesores para enseñar inglés en primer ciclo básico, y así las vacantes han sido ocupadas por profesores de segundo ciclo básico o de enseñanza media que no tienen el conocimiento metodológico efectivo para enseñar a Young Learners (British Council, 2015).

De esta forma surgen diversas tensiones que se desprenden de las demandas del sistema educativo y la formación de docentes que se insertarán a éste. Es entonces difícil entender por qué razón las políticas de estado apuntan a la enseñanza del idioma inglés desde primero básico, cuando las universidades capacitan a sus estudiantes para enseñar desde quinto básico a cuarto año medio. Y por otro lado, surge la interrogante de cómo logran enseñar aquellos profesores que nunca fueron formados para atender este nivel y cuál es la calidad de los aprendizajes que sus alumnos están construyendo.

## **Metodología**

Con el fin de responder la segunda pregunta de investigación planteada: “¿Qué diferencias se observan al comparar el currículum para la enseñanza del inglés elaborado por el Ministerio de Educación con un programa de un establecimiento educacional privado en Chile?”, se compararon ambas propuestas curriculares.

En este trabajo se utilizó el método comparativo como estrategia de investigación para contrastar dos programas educativos. Éste corresponde a una metodología de trabajo de la pedagogía que requiere un entendimiento exhaustivo de la realidad social y cultural, cuyo fin es descubrir semejanzas, diferencias, y las distintas relaciones que puedan establecerse (Raventós, 1990). A continuación se describirá y analizará el programa de inglés diseñado por un colegio particular de la ciudad de Temuco en Chile (2014 a la fecha) y la propuesta curricular del Ministerio de Educación de Chile implementada por colegios municipales y subvencionados de nivel mixto en la región de la Araucanía (2012 a la fecha). A partir del análisis de los aspectos generales de los mismos, se establecerán categorías, además de atender aquellos aspectos específicamente relacionados con la enseñanza del inglés en primer año de enseñanza básica. Se eligió este establecimiento educacional privado básicamente porque

proporcionó libre acceso a su programa educativo para los fines de la presente investigación, y consecuentemente, los otros colegios que participan en este trabajo pertenecen también a la misma localidad.

Posteriormente, se utilizará un cuestionario con preguntas abiertas elaborado en base a las categorías que se desprenden del contraste de los programas ya mencionados. En este sentido, es importante indicar que las categorías son: tipo de dependencia educacional, número de alumnos por sala, número de horas destinadas al subsector, cómo adquiere el profesor las herramientas metodológicas para enseñar en el nivel, porcentaje de inglés utilizado en la sala de clases, si el profesor sigue o no los lineamientos del programa del Ministerio de Educación, percepción del interés de los estudiantes por la clase, y recursos didácticos utilizados. De esta forma, se busca triangular los datos recogidos en base a las apreciaciones de profesores de inglés que enseñan en distintos establecimientos de la ciudad de Temuco. Debido a que la enseñanza del inglés en este nivel es opcional, sólo se logró contactar a diez profesores para que respondieran dicho cuestionario. De éstos, tres enseñan en colegios particulares, y 7 en colegios subvencionados. Todos poseen el título de profesor de inglés y el grado de licenciados en educación obtenido en una universidad de la novena región, poseen de 1 a 7 años de experiencia, y sólo uno cuenta con un diplomado en enseñanza básica.

## **Resultados**

### ***Propuesta curricular de inglés del Ministerio de Educación y un programa de inglés de un establecimiento particular***

La propuesta curricular del Ministerio de Educación comienza con una extensa exposición de las metodologías para enseñar inglés que subyacen al currículo (El enfoque natural, El aprendizaje cooperativo, La instrucción basada en contenidos, El aprendizaje basado en problemas, La respuesta física total y El lenguaje total). Además, añade una explicación de cada aspecto clave del currículo como: comprensión oral, desarrollo de vocabulario, el rol de los juegos y la música, la lectura de textos literarios y no literarios, la escritura, el desarrollo de estrategias, el rol de la gramática, temas centrales, el uso de las Tecnologías de la información y la comunicaciones (TIC's) y las actitudes. El programa de un colegio privado es conciso al abordar los fundamentos que lo rigen, y no presenta una descripción bibliográfica extensa explicando sólo el enfoque metodológico que lo sustenta, en este caso el enfoque basado en contenido e idioma integrado.

Los objetivos de la propuesta curricular se desprenden del mismo texto ya que no están concisamente determinados. Sin embargo, el texto menciona que 'el propósito de los objetivos de la asignatura del idioma extranjero Inglés para primero a cuarto año de educación básica es contribuir a que los estudiantes adquieran habilidades comunicativas básicas en el idioma' (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 5). Se mencionan, además, al menos tres aprendizajes esperados: primero, que los alumnos aprendan de forma contextualizada las cuatro habilidades (comprensión lectora,

comprensión auditiva, producción oral y producción escrita). Segundo, que desarrollen una actitud positiva frente al idioma. Tercero, que valoren el conocimiento de otras culturas. En contraste, el programa de inglés del establecimiento particular es claro al explicitar que éste se desarrolla en torno a tres objetivos: el capacitar a los estudiantes para participar en interacciones sociales, preparar a los estudiantes para logros académicos (certificar el inglés con pruebas internacionales), y promover el enriquecimiento cultural.

El nivel de inglés que se pretende alcanzar de acuerdo a la propuesta curricular del Ministerio de Educación para el primer ciclo básico es ‘cercano al nivel A1’ (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 5). Al consultar el documento *Bases Curriculares Idioma Extranjero Inglés*, se observó que se espera que en octavo básico los estudiantes alcancen el nivel A2, y en cuarto medio el nivel B1. Además, se incorporó la prueba Simce inglés en tercer año de enseñanza media<sup>4</sup> como se indica en la tabla 2. Por otro lado, el programa de inglés del colegio particular coincide con el objetivo del Ministerio de Educación señalando que al término del primer ciclo básico los alumnos alcanzarán el nivel A1. Sin embargo, en la correlación de los niveles esperados, se visualiza que éstos van desde la pre-básica a 4º medio donde los estudiantes deberían alcanzar el nivel B2. Junto con esto, se explicita la prueba Cambridge que certificaría el logro de dichos niveles tal como lo presenta la tabla 3.

**Tabla 2.** Estándar de Inglés, Establecimiento Educacional Municipal/Subvencionado

Nivel	Standard	Cambridge Examination
1º EB. - 4º EB.	Cercano a A1	
5º EB - 8º EB	A2	
Enseñanza Media 1ºEM-4ºEM	B1	Simce Inglés (3ºEM.)

**Fuente.** Elaboración Propia a partir de Niveles que se encuentran en el documento *Bases Curriculares: Idioma Extranjero Inglés*, en subtema: Alineación con estándares internacionales (Ministerio de Educación, 2012b, pág. 226).

**Tabla 3.** Estándar de Inglés, Establecimiento Educacional Privado

Nivel	Standard	Cambridge Examination
Pre-básica a 2º EB.	A1	YLE Starters
3º EB - 4º EB	A1	YLE Movers
5º EB - 6º EB	A2	YLE Flyers (KET for Schools)
7º EB - 8º EB	B1	PET
Enseñanza Media 1ºEM-4ºEM	B2	Simce Inglés (3º EM.) FCE (4º EM.)

**Fuente.** Elaboración propia.

La propuesta curricular del Ministerio de Educación señala la importancia del rol docente al velar que la clase se desarrolle en inglés en todo momento para que los alumnos estén expuestos a diversos textos orales y a situaciones comunicativas donde

<sup>4</sup> Prueba de certificación que evalúan las habilidades receptivas correspondientes a los niveles A1, A2 y B1 CEFR (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

puedan participar. Además, se determina también la relevancia de que las horas de clases estén distribuidas en días distintos para ser más eficaces. Por el contrario, el programa de inglés del establecimiento particular analizado no menciona la relevancia de que la clase se desarrolle en inglés ni la distribución de las horas de clases.

La propuesta curricular determina cuatro unidades para el año escolar, con dos subunidades, destinándose 28 horas pedagógicas por unidad. Es decir, se destinarían 14 horas pedagógicas para cada una de las 8 subunidades. Sin embargo, la propuesta del colegio privado determina que durante el año escolar se trabajarán 9 unidades, destinándose 32 horas pedagógicas para cada una de éstas.

Los objetivos fundamentales de la propuesta curricular ascienden a 14: cinco asociados a la comprensión auditiva, cuatro a la comprensión lectora, tres a la producción oral, y dos a la producción escrita. En contraste, el currículum del colegio particular propone solo siete objetivos para el nivel: dos asociados a la comprensión auditiva, dos a la comprensión lectora y tres a la producción oral.

### ***Percepciones de los profesores***

A partir de la comparación de ambas propuestas diseñadas para el aprendizaje del inglés para alumnos de primero básico, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a diez profesores que actualmente enseñan inglés en este nivel con el fin de fortalecer la discusión considerando la perspectiva de quienes ejecutan los programas de estudio. De sus respuestas se desprenden los siguientes resultados:

- a. Todos los profesionales coinciden en que los niños de primero básico están en una edad clave para el aprendizaje de un segundo idioma, y que los programas de inglés en esta etapa son relevantes, ya que los estudiantes están altamente motivados por aprender y esperan la clase con entusiasmo. Todos incorporan textos escolares, o guías que han elaborado para aplicar proyectos específicos de las escuelas. Los videos, canciones, láminas son recursos altamente utilizados por los profesores.
- b. La mayoría de los profesores coinciden en que la formación necesaria para enseñar inglés en este nivel la adquirieron de forma autodidacta, ya que no recibieron formación para enseñar a niños tan pequeños en las universidades. Coinciden en que tanto la consulta bibliográfica como la observación de profesores de otros subsectores en el nivel fueron fundamentales para entender cómo los niños de seis años piensan y aprenden.
- c. Las impresiones entre los profesionales difieren en los siguientes ámbitos: número de alumnos por sala, horas de inglés, y porcentaje en que se utiliza el idioma inglés por parte de los docentes. El promedio de alumnos por sala es mayor en colegios subvencionados que en los privados, 31 alumnos por sala versus 25 alumnos respectivamente.

Los colegios subvencionados que incorporan el inglés desde primero básico destinan en promedio 3.7 horas de clases a la enseñanza del inglés. Sin embargo, se observa que mientras algunos destinan 2 horas semanales, otros optan por 8

horas. En el caso de los colegios particulares, los alumnos aprenden inglés durante 7.6 horas semanales en promedio. Al parecer, los colegios subvencionados han acogido bien la iniciativa de la propuesta curricular del Ministerio de Educación para inglés en primero, ya que a pesar que ésta aconseja destinar sólo tres horas al subsector, algunos de ellos han optado por una mayor carga horaria. Llama la atención lo que respecta al uso del idioma en sala por parte del profesor: el cuestionario revela que los profesores en colegios privados hablan más inglés (85% de clase) que en los colegios subvencionados (48.5% de la clase).

### **Sugerencias**

Respecto a los resultados arrojados en el cuestionario realizado, las reflexiones que emergen de ciertas categorías comunes giran en torno a los siguientes ejes:

1. Enseñanza en primero básico
2. Formación docente autodidacta
3. Factores que afectan el aprendizaje del idioma

En relación al punto uno, los colegios privados de Chile han sido pioneros en iniciar los estudios de idiomas extranjeros desde pre-básica, por lo que la propuesta curricular del Ministerio de Educación parece ser una iniciativa que les permitirá a los alumnos de colegios subvencionados y municipales mejorar sus competencias lingüísticas y acceder a una educación que ya las elites han recibido por años. Es bastante positivo que todos los profesores coincidan en el uso de los mismos recursos didácticos durante sus clases, y que además los alumnos en todos los establecimientos se observen altamente motivados por aprender inglés.

Respecto al punto dos, se pone de manifiesto una de las carencias del sistema universitario en cuanto a la preparación de los profesores a nivel general. En este caso, no brindan las herramientas pedagógicas para que puedan aplicar las propuestas gubernamentales orientadas a mejorar la calidad de la educación en la enseñanza del inglés en primero básico. Se hace urgente, además, un sistema de tutoría profesional efectiva, ya que este es un modelo que permite a los profesores noveles adquirir nuevas prácticas y conocimientos tal como lo mencionaron los participantes en este cuestionario.

Tal como se menciona en el punto tres, los factores que podrían afectar el aprendizaje significativo de este segundo idioma son el número de alumnos por sala, la cantidad de horas destinadas al aprendizaje del inglés y el uso del idioma en el aula. Es tremendamente relevante que el profesor de una segunda lengua utilice el idioma en clases, ya que la calidad de la exposición de los alumnos al idioma afecta el aprendizaje considerablemente (McKay, 2006). Por esta razón es que la propuesta curricular del Ministerio de Educación es clara al mencionar “que es importante que el docente utilice el idioma en todo momento: al dar órdenes, instrucciones, explicar, describir acciones, etc. Se sugiere utilizar el apoyo extralingüístico para facilitar la comprensión y la

construcción de significados en los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2012a, pág. 14). De esta manera los profesores deben adquirir diversas herramientas que les permitan utilizar el idioma inglés en las clases, ya que son ellos el mayor recurso que poseen los niños para escuchar inglés y practicar el idioma. Tal como lo expresa Cameron, los niños que se relacionarán con el profesor aprenderán y entenderán por medio de interacciones habladas con éste, de esta manera, el idioma es el ‘medio’ a través del cual se logra aprender una segunda lengua (2001, pág. 18).

## **Discusión**

Sin lugar a dudas las iniciativas del programa “Inglés abre puertas” en Chile, han tenido un fuerte impacto en la enseñanza del inglés, pero el desafío es ambicioso. Los programas de formación docente y los profesores de inglés en Chile están en deuda. Así lo refleja el porcentaje de profesores que alcanzan el nivel B2 de dominio del idioma inglés, y los resultados del Simce año 2012 que sugieren la necesidad de tomar medidas concretas para mejorar el aprendizaje del inglés a nivel universitario y escolar. Cox (2011) es determinante al mencionar que la principal limitante para que se logre abordar las propuestas curriculares es la calidad del profesor. Tal como lo menciona Barahona (2014) y el British Council (2015), es preciso perfeccionar el trabajo entre el Ministerio de Educación y las escuelas de pedagogía en inglés.

Evidentemente, serían las universidades las que deben asumir el desafío de proporcionar programas de calidad para formar docentes de calidad capaces de insertarse en el sistema escolar. Es necesario que tanto el Ministerio de Educación, como las escuelas de pedagogía velen por el logro de dicha calidad, capacitando a profesionales para enseñar efectivamente, resolver problemas y generar cambios sustanciales. De acuerdo a García-Huidobro (2011), la formación docente debiera abarcar tres aspectos: formar docentes capaces de adaptarse a los cambios de los educados y de la sociedad, asegurar el conocimiento profundo disciplinario, y brindar la oportunidad de conocer, trabajar y reflexionar insertándose en la heterogénea realidad educativa chilena.

Las conclusiones de Glas (2008) presentadas al inicio de este escrito son sin duda relevantes y críticas, ¿cuál es el rol docente? Y desde allí surge una pregunta aún más profunda, ¿cómo se enfoca la formación docente en Chile? Sin embargo, el aprendizaje de una segunda lengua se enmarca además, en políticas de Estado, de relaciones exteriores, de la imposibilidad de negar el mundo globalizado y conectado que existe hoy en día y del cual la educación no estaba siendo parte, o más bien, se mantenía en un estado de desactualización preocupante.

La necesidad del Estado chileno por alcanzar en los últimos años un nivel competente en el dominio de la lengua inglesa es imperiosa, tal como se ha reflexionado en este trabajo. Sin embargo, existe verdaderamente una diferencia escandalosa en los resultados entre particulares y municipales como lo evidencia a simple vista la cantidad de horas dedicadas a cada unidad: más de 30 horas en un colegio privado, y 14 horas en un colegio que se rige por la propuesta ministerial. Los programas comparados en

este estudio se asemejan al compartir sus objetivos generales, distinguiéndose sólo por un objetivo específico que atiende a la preparación de los alumnos para certificaciones internacionales por parte del colegio privado.

Sin lugar a dudas, la propuesta curricular del Ministerio de Educación supera al programa de un colegio particular en cuanto a la exposición de los fundamentos pedagógicos asociados a las metodologías de enseñanza del inglés, y al número de objetivos fundamentales planteados que duplica a su par privado. Por otra parte, ambos currículum establecen que alcanzarán el nivel A1 al término de cuarto básico, sin embargo, sólo el programa del colegio privado es explícito al mencionar cómo el currículum desde primero básico se relaciona con el objetivo final de alcanzar el nivel B2 en cuarto año de enseñanza media. Es decir, la diferencia respecto a un único objetivo y la cantidad de horas del programa del colegio privado es lo que podría trazar la mayor desigualdad entre los aprendizajes de los alumnos de ambos establecimientos. El logro de alcanzar la certificación internacional es sin duda lo que desde primero básico guía el currículum del programa de inglés del establecimiento privado.

La contrastación de ambos currículum en el subsector de inglés en primer año de enseñanza básica permite la reflexión, además, sobre la posibilidad de reducir las brechas de desigualdad que se generan entre ambos grupos a tan temprana edad. Si bien, en este caso, ambos programas parecen de calidad, no podemos asegurar que las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje lo sean. Dubet (2011) menciona cómo en el sistema escolar francés el avance de la calidad en la educación alcanzó tanto a las clases más desfavorecidas y a las elites, en consecuencia las brechas se acrecientan aún más entre ellas.

Por otra parte, contrastar ambos currículum y analizar las opiniones recopiladas por los profesores resulta útil para comprender la heterogeneidad educativa en que se aprende inglés en Chile, y además entender que la desigualdad no sólo se observa entre colegios privados y subvencionados, sino también entre los mismos colegios subvencionados como es el caso de aquel colegio que destina 2 horas a la clase de inglés, mientras que otro destina 8, y de quienes hacen clases a 16 alumnos, mientras que otros enseñan a 45 alumnos en sala. Es importante reaccionar con urgencia ante la necesidad de mejoramiento de la calidad de los programas de pedagogía para que así los nuevos profesores sean altamente competentes para enseñar en diversos contextos, utilizar el idioma inglés para enseñar y poseer estrategias pedagógicas efectivas para que los alumnos comiencen a aprender adecuadamente a temprana edad a pesar de los muchos inconvenientes que pudieran enfrentar.

## **Conclusiones**

A partir de todo lo expuesto se puede concluir que los profesores son claves para generar cambios y mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes chilenos, por ello es que su formación inicial debe ser de calidad, pertinente y congruente con las políticas de Estado. Emerge desde los mismos profesores que participaron en este estudio la consulta bibliográfica, y el sistema de mentores o de acompañamiento

docente como una forma efectiva de impactar positivamente a un profesor en sus primeros años de servicio. Pero es esta misma iniciativa, a la cual acudieron para resolver su inexperiencia enseñando a niños de 6 años, la que pone de manifiesto que los profesores sí son capaces de adaptarse al contexto y hacer propuestas para mejorar el aspecto formativo de la carrera docente.

El estudio revela además, que a pesar que la propuesta curricular para la enseñanza del inglés del Ministerio de Educación y la de un colegio privado para primer año de enseñanza básica sean similares en aspectos generales, la diferencia que se observa en el número de horas destinada al aprendizaje del inglés, la búsqueda del logro de certificar a sus alumnos con pruebas internacionales en el caso del colegio privado, afectará la implementación de los programas en los distintos contextos educacionales. Estas diferencias darán origen a diversos resultados de aprendizaje afectados además por el número de alumnos por sala, el porcentaje de inglés utilizado por el profesor, y su nivel de dominio del idioma. No podemos dejar de mencionar además, que el programa de idioma de colegios privado se inicia en pre básica, es decir, los estudiantes comienzan a aprender inglés a los 4 años aproximadamente. Por consiguiente, la brecha entre los resultados de aprendizaje obtenidos por estudiantes de establecimientos municipales y privados podría, sino aumentar, mantenerse en el tiempo.

Surge la necesidad de futuros estudios que aborden aspectos disciplinarios y culturales. Será útil profundizar en la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en los colegios y la concepción de identidad nacional de los niños, el diseño de un sistema de mentores para profesores de inglés que ejercen en primero básico, entre otros.

Todos los esfuerzos por lograr capacitar, preparar y promover la enseñanza del idioma inglés desde el nivel inicial en los colegios, deben ser paralelos en la capacitación, preparación y promoción de profesores que inspiren una comunicación eficaz en su enseñanza (Fullan y Hargreaves, 2000). En síntesis, que el docente comprenda su rol, se empodere del conocimiento adquirido, e insista y persevere en acompañar a otros en el crecimiento y el comprender no solo la enseñanza de una materia, sino además de otra cultura, otra forma de pensar, una nueva forma de mirar el mundo, porque en definitiva, es aquello lo que representa la enseñanza de una lengua. Es el intento por comprender el pensamiento de los otros que nos hace diferentes, pero capaces de comunicarnos en un esfuerzo real por generar un contacto intercultural verdadero que enriquezca a todos los participantes de dichas interacciones. Y son los profesores quienes tienen la oportunidad de guiar a los niños y niñas hacia esa riqueza.

## Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Resultados SIMCE III Medio 2012*. Obtenido de Resultados SIMCE: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201306061729100.Resultados\\_SIMCE\\_ingles\\_III\\_Medio\\_2012.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201306061729100.Resultados_SIMCE_ingles_III_Medio_2012.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Manual del Profesor Simce Inglés*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Barahona, M. A. (2014). Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: A case study. *Perspectiva Educacional*, 53(2), 45-67.
- British Council. (2015). *English in Chile. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council, Santiago. Recuperado el agosto de 2015, de <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Chile.pdf>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: Génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*(56).
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México D.F.: SEP/Amorrorrtu.
- García-Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Revista Docencia*, 43, 12-22.
- Glas, K. (2008). El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 111-122.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Londres: Longman.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ministerio de Educación. (2012a). *Propuesta Curricular. Primero Básico, 2012*. Recuperado el agosto de 2015, de Currículum Nacional: [http://portales.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=17116&id\\_seccion=3264&c=6882](http://portales.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6882)
- Ministerio de Educación. (2012b). Idioma extranjero: Inglés. En *Bases Curriculares para la Educación Básica* (págs. 221-247). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Quidel, D., Del Valle, J., Arévalo, L., Ñancucheo, C., & Ortiz, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas públicas. *Vivat Academia*, 17(129), 34-56.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*(3), 61-75.
- Tagle, T., Del Valle, R., Flores, L., & Ackley, B. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-12.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., & Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *Folios*(39), 77-87.
- UNESCO. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Obtenido de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/>
- Yoon, T. (2012). Teaching English through English: Exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1099-1107.