

EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN CHILE A LA LUZ DEL CONTEXTO INTERNACIONAL¹

THE PEDAGOGICAL WORK OF LINGUISTIC ABILITIES IN THE LEARNING PROCESS OF ENGLISH IN CHILE IN THE LIGHT OF THE INTERNATIONAL CONTEXT

MARÍA DOLORES GÁLMEZ ELGUETA²

Resumen

Este artículo presenta los principales hallazgos encontrados en la investigación denominada “Las habilidades lingüísticas en el sector de inglés del currículum chileno en el contexto internacional: Un estudio de casos en NM2”, en un contexto de reflexión y discusión acerca de cómo se está llevando a cabo el trabajo pedagógico de las habilidades lingüísticas en el currículum nacional en relación con lo que ocurre en los países desarrollados. Dichos hallazgos son válidos para el marco teórico y la metodología específica de estudio de casos por la que se optó. El foco de análisis está en develar qué hay tras un determinado tipo de trabajo pedagógico de las habilidades lingüísticas, recurriendo para ello a dos niveles de análisis: uno más bien objetivo, de categorías pre-estructuradas y otro interpretativo hermenéutico. Dicho análisis, a su vez, permitió cotejar lo que se está entendiendo en nuestro país por el trabajo pedagógico de las habilidades lingüísticas, en términos globales, con lo que los países de la Unión Europea (UE) conciben en relación a este ámbito de la enseñanza de las lenguas.

Palabras clave: Trabajo pedagógico, habilidades receptivas, habilidades productivas.

¹ Tesis de Postgrado vinculada a la enseñanza del idioma inglés en nuestro país que recoge principalmente los hallazgos de una investigación.

² Profesora de Inglés de Educación Media. Profesora Especialista en Currículum y Evaluación. Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículum. E-mail: mdgalmez@gmail.com

Abstract

This article presents the main findings generated in the research named “Linguistic Abilities in English as a Subject of the Chilean Curriculum in the International Context: a Case Study in NM2” in a context of discussion and reflection on how linguistic abilities in the national curriculum are considered and trained in relation to what is going on in developed countries. These findings are valid under both the specific theoretical framework and case the study methodology chosen for this research. The focus of analysis is on revealing what is behind a given type of pedagogical work of linguistic abilities making use of two levels of analysis: an objective one, of pre-structured categories, and an interpretative hermeneutic one. Such analysis, in turn, allowed comparing what is understood by the pedagogical development of linguistic abilities in global terms in our country with what the countries of the European Union conceive in relation to this area of language teaching.

Keywords: Pedagogical work, receptive skills, productive skills.

Introducción

ESTE ARTÍCULO SURGE como resultado de la tesis investigativa “Las habilidades lingüísticas en el sector de inglés del currículum chileno en el contexto internacional: Un estudio de casos en NM2”. Una de las principales motivaciones para su realización fue caracterizar la actualidad de las investigaciones acerca de la enseñanza del inglés en Chile, las cuales son escasas; igualmente el foco investigativo estuvo en evidenciar las diferencias entre la forma de trabajar pedagógicamente las habilidades lingüísticas en nuestro país y aquella que los países desarrollados están planteando para el logro del aprendizaje de lenguas extranjeras. Dichas discrepancias se detectan tanto a nivel teórico, al analizar lo que establece cada uno de los marcos curriculares que sustentan los respectivos trabajos, como práctico.

El Marco Curricular Europeo de Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) propicia un trabajo equilibrado de las cuatro habilidades lingüísticas primarias (comprensión lectora y auditiva y expresión oral y escrita), de modo de lograr que los alumnos de dicho continente, inmersos en la Unión Europea (UE), lleguen a ser usuarios activos de la/s lengua/s. El Marco Curricular chileno,

Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) (Mineduc, 1998), en el sector idioma extranjero inglés, por su parte, privilegia las habilidades lingüísticas receptivas (comprensión lectora y auditiva) por sobre las productivas (expresión escrita y oral), coherente con el objetivo de que los estudiantes chilenos accedan a la información y al conocimiento.

Si, sumado a lo anterior, se toma en consideración que la comprensión auditiva es una habilidad evitada por los profesores de inglés, por su alto grado de dificultad, se está frente a un trabajo pedagógico centrado principalmente en la habilidad de comprensión lectora, la reflexión se concentra, por tanto, en la pertinencia de los objetivos planteados por el marco chileno.

Aunque la realidad de los países que conforman la UE es muy diferente a la de Chile, por cuanto la necesidad de manejar otras lenguas a la nativa se hace indispensable en el conglomerado europeo, nosotros también estamos inmersos en un mundo globalizado. Actualmente comunicarse en inglés es esencial, por cuanto es una lengua considerada internacional por el creciente número de personas que hoy la maneja, es la lengua que domina el comercio internacional y está presente en la mayor parte de la tecnología producida en el mundo. Aspirar solamente a que nuestros alumnos egresados de la Educación Media comprendan textos escritos en inglés no parece suficiente.

Desde un punto de vista teórico, el Marco Europeo de Lenguas constituye un referente necesario de considerar, por cuanto su objetivo es desarrollar la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí, superando las barreras lingüísticas y culturales, lo que los ha llevado a ser pioneros en el manejo de, incluso, más de una lengua extranjera. Los expertos en lingüística aplicada, base sobre la cual se sustenta dicho marco, señalan que, teniendo en consideración que el objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera es la comunicación, es preciso trabajar las habilidades de comprensión y producción en forma paralela y equitativa, dentro de un enfoque comunicativo-interactivo.

No obstante, para conocer la forma efectiva en que se desarrolla el trabajo de las habilidades lingüísticas en nuestra realidad, foco de la mencionada investigación, y luego poder compararla con lo que el Marco Europeo propone, se hizo necesario complementar la teoría

con lo que los profesores de inglés denotan respecto del tratamiento de dichas habilidades lingüísticas, expresado esto en sus planificaciones, textos de estudio utilizados y en lo que declaran hacer, en una entrevista aplicada a dichos docentes.

Para lo anterior, privilegiamos una metodología cualitativa de estudio de casos, en que seleccionamos tres centros escolares de distinta dependencia y donde tres instrumentos de recogida de información –una entrevista a profesores, lo que se planifica de una unidad de estudio y el texto de estudio– informaron acerca de lo que se declara trabajar pedagógicamente respecto de las habilidades lingüísticas necesarias para el aprendizaje del inglés, en el nivel de II año de Educación Media.

El análisis e interpretación de dicha información los realizamos en dos fases: una primera etapa de procesamiento de la información suministrada sobre lo que se declara del trabajo pedagógico relativo a las habilidades lingüísticas y los correspondientes enfoques en la enseñanza del inglés, utilizándose como referente a los lingüistas Schmitt (2002) y Brown (2001). El segundo nivel está constituido por un análisis interpretativo desde la hermenéutica del filósofo francés Paul Ricœur (2000), cuya metodología, adaptada al caso particular de este estudio, permite profundizar acerca de lo que hay tras un determinado tipo de trabajo de las habilidades lingüísticas. Ambos niveles de análisis fueron realizados a la luz de lo que los países de la UE proponen en su marco curricular.

Al responder la interrogante central de la investigación: ¿Cuán ajustada a las nuevas tendencias está la enseñanza de la lengua extranjera inglés en Chile, específicamente respecto al trabajo de las habilidades lingüísticas?, se buscaba conocer la forma en que se trabajan pedagógicamente las habilidades lingüísticas en los casos estudiados, comparar dicho trabajo con lo que ocurre en naciones desarrolladas a partir de la documentación disponible, contribuir con ello al desarrollo, en Chile, de investigaciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje del inglés y, en última instancia, generar un espacio de reflexión y discusión en torno al modo en que se está llevando a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en el sector de inglés .

Dicha contribución teórico-práctica pretende ser un aporte para

optimizar el aprendizaje del inglés, de manera que los alumnos chilenos, como futuros profesionales en un mundo globalizado, puedan ocupar el idioma extranjero como una herramienta que les facilite primero su inserción y luego su desempeño laboral.

I. Conceptualizaciones

Dado que los hallazgos que se presentan son válidos para el marco teórico y la metodología específicos de esta investigación, se exponen primeramente estos dos aspectos previo a profundizar en el foco de este escrito, es decir, en los principales hallazgos de la investigación.

A. Marco teórico

El marco conceptual sobre el cual se basa la citada investigación constituye un conjunto de cinco grandes temas que han iluminado el desarrollo de ésta y que posibilitaron situar el problema dentro de un conjunto de conocimientos para orientar la búsqueda y ofrecer una conceptualización adecuada de los términos que se utilizaron, aspectos todos los cuales han sido tratados en forma profunda otorgándole un sólido sustento al mencionado estudio.

1. Tendencias en la enseñanza de una lengua extranjera

El primero de dichos temas se relaciona con las tendencias en la enseñanza de una lengua extranjera, las que revelan que el siglo XX y principios del XXI han estado marcados por continuos cambios en los enfoques de la enseñanza de una lengua extranjera en el sentido de privilegiar el trabajo de diferentes habilidades lingüísticas en distintos momentos, en función de las necesidades del período histórico/social.

Androvskaia-Lovonstern (1973) considera la habilidad lingüística como la “asimilación de la estructura general de una acción, de los procedimientos que pueden aplicarse en la realización de otras ha-

bilidades análogas... que tienen un potencial dinámico que permite generar nuevas construcciones una vez asimilado el modelo básico” (Androvskaja-Lovonstern, 1973, citado en Benítez & Castillo, s/f).

Los especialistas en lenguas extranjeras coinciden en que la enseñanza de éstas se basa en el trabajo de cuatro habilidades: comprensión lectora y auditiva y expresión escrita y oral, lo que ha sido, desde hace tiempo, una consideración importante en la pedagogía de una lengua extranjera.

La literatura suele clasificar las habilidades en receptivas (comprensión lectora y auditiva) y productivas (expresión escrita y oral). Las primeras se vinculan con la capacidad de “decode and construct meanings and messages”, mientras que las segundas “use language resources to encode and express meanings and messages” (Schmitt, 2002:49). Los expertos coinciden en que, siendo el objetivo final la comunicación en la lengua extranjera, entonces es necesario un trabajo integrado y equilibrado de las habilidades en consideración.

Si bien la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado caracterizada por un trabajo separado de las cuatro habilidades en cuestión, en la actualidad existe una tendencia hacia la integración de dichas habilidades. Bajo este nuevo paradigma, Brown (2001) señala que una clase denominada de “comprensión lectora” debería incluir, al menos, una discusión oral del tema antes de la lectura, escuchar una conferencia acerca del tópico sobre el cual se leerá, ahondar sobre una determinada estrategia de comprensión lectora, para terminar en la producción de un parafraseo de una parte del texto que se está trabajando. De este modo, se estarán integrando las cuatro habilidades y otorgándoles importancia similar dentro del currículum con un tratamiento equilibrado de ellas. Al respecto Brown señala que “By attending primarily to what learners can do with language, and only secondarily to the forms of language, we invite any or all of the four skills that are relevant into the classroom arena” (Brown, 2001: 50). Dentro de este enfoque de trabajo equilibrado e integrado de las habilidades lingüísticas tanto al alumno como al profesor le corresponden un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

En relación al aprendizaje del inglés, Sandra McKay (2003) señala

que el inglés es una lengua internacional por excelencia por el especial estatus que se le está otorgando cada día en más países del mundo. De acuerdo a la misma autora se estimaba que para el año 2025 habría más hablantes de inglés como segunda lengua que como lengua nativa y que la mayoría de los estudiantes estudiarían dicho idioma no para interactuar con hablantes “nativos”, sino para acceder a la información en inglés y para interactuar con otros hablantes “no nativos”. Ello implica, de acuerdo a la autora, que se deberá responder a esta realidad con cambios que involucran qué, cómo y quiénes enseñan esta lengua.

En relación al “qué” se debe enseñar en el contexto del inglés como lengua internacional, McKay (2003) sostiene que el contenido cultural de los materiales de enseñanza no debe limitarse a las culturas del inglés como lengua nativa, sino más bien éste debe proporcionar a los estudiantes el vocabulario y la información necesaria que incluya contenido cultural local, de modo de permitir a los aprendices comunicar su cultura a otros.

En cuanto al “cómo” enseñar el inglés internacional, la misma autora señala que una pedagogía apropiada debe nutrirse de las expectativas locales en relación al rol tanto del profesor como del alumno, y evitar el uso de metodologías utilizadas por los países donde el inglés es una lengua nativa.

Por último, con respecto a “quiénes” deben enseñar el inglés internacional, la autora manifiesta que si se parte de la base que el inglés como lengua internacional se ha desnacionalizado “... then it is time to recognize the many strengths of bilingual teachers of English, particularly their familiarity with the local culture” (McKay, 2003: 140).

2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación

El segundo tema que iluminó el desarrollo de esta investigación fue el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”, por constituir un referente de parte de un conjunto de países europeos que podrían considerarse representantes de los países desarrollados y que, en consecuencia, marcan la tenden-

cia mundial en lo que respecta al Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) de las lenguas. Este documento entrega pautas para que los países europeos sigan criterios comunes en el PEA de las lenguas y ante todo “la finalidad del Marco de referencia es ayudar al usuario en su propia toma de decisiones” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

En dicho Marco las habilidades o destrezas se definen como capacidades, o un saber hacer, que dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de conocimientos declarativos. Por tanto, se podría afirmar que, según este referente, las habilidades lingüísticas corresponden a las capacidades para aprehender lenguas.

La competencia comunicativa comprende el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (uso funcional de los recursos lingüísticos en base a escenarios de intercambio comunicativo). Según el documento “la competencia lingüística comunicativa... se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). De estas habilidades, la comprensión lectora y auditiva y la expresión oral y escrita son primarias, en el sentido de que ambas son necesarias para la interacción. Lo anterior confirma la importancia similar otorgada a la comprensión lectora y auditiva y a la expresión escrita y oral y, con ello, la presencia del criterio de equilibrio entre las mencionadas habilidades.

Otro tipo de competencia que el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas busca fomentar es la competencia plurilingüe y pluricultural, la que se refiere a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. A fin de lograr la mencionada competencia plurilingüe y pluricultural, el marco en cuestión sugiere incluir, al menos, dos lenguas modernas (LE1 y LE2) distintas a la lengua materna y, para ello, se proponen diferentes posibles escenarios frente a los cuales una institución concreta puede optar, dependiendo de sus características y necesidades.

El Marco en cuestión es recurrente en considerar al alumno como

su referente principal en todas las decisiones curriculares. Al respecto, se señala manifiestamente que “los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Lo que específicamente deberían aprender los alumnos, según este Marco, son las competencias necesarias, la capacidad para ponerlas en práctica y la capacidad de emplear las estrategias requeridas para aplicar dichas competencias.

En lo que respecta al rol del docente, a éste le corresponde reflexionar y determinar una serie de elementos vinculados al PEA, tales como las tareas comunicativas y la evaluación de las necesidades del alumno en que se basa la selección de las tareas, de modo que pueda crear ambientes de aprendizaje. En consecuencia, se les está otorgando gran autonomía a los encargados de las decisiones curriculares de cada institución confiando en ellos como profesionales expertos en el área de pedagogía, como buenos constructores de currículum, como profesionales reflexivos con capacidad para autoevaluar y mejorar su práctica.

En síntesis, lo que este Marco propone en relación al trabajo de las habilidades lingüísticas se sustenta en lo planteado por los especialistas en lingüística aplicada, en el sentido de priorizar las cuatro habilidades en forma similar e integrada, así como situar un rol activo tanto para el alumno como el docente en el PEA de lenguas.

3. Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media en el Sector Idioma Extranjero Inglés

El tercer contenido que contempló el Marco Conceptual del citado estudio lo constituye “El Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media en el Sector Idioma Extranjero Inglés”, por ser la base teórica sobre la

cual se plantea el trabajo de las habilidades lingüísticas en nuestro país. Dicho documento señala que el sector de inglés tiene como propósito entregar a los estudiantes una herramienta que les permita acceder a información, conocimiento y tecnologías, como también apreciar otros estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar.

Este Marco Curricular se organiza en torno a contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales de la Educación Media. Los primeros han sido seleccionados en función de las necesidades de uso del egresado de Enseñanza Media y de los ámbitos posibles de aplicación. Ellos se estructuran en torno a contenidos lingüísticos, textos tipo y habilidades. En cuanto a estas últimas, la propuesta chilena las divide en receptivas y productivas. En relación a los objetivos fundamentales, el mencionado documento propone desarrollar en el estudiante de Educación Media las habilidades necesarias para utilizar el idioma extranjero como instrumento de acceso a la información o como un medio de apertura a otras realidades y culturas. En relación a esto, se señala explícitamente que “se busca que los estudiantes puedan comprender e interpretar discursos escritos y orales y resolver situaciones simples de comunicación oral y escrita, acordes con su nivel de desarrollo lingüístico, psicológico y afectivo” (Mineduc, 1998). De aquí se infiere la preponderancia otorgada a las habilidades receptivas (comprensión lectora y auditiva) por sobre la expresión oral y escrita (habilidades productivas). Ello, explica el documento, ya que las habilidades receptivas contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa general subyacente en cualquier sistema lingüístico.

Cabe destacar el especial énfasis otorgado al acceso a una lengua extranjera como medio para reconocer y apreciar la diversidad cultural, es decir, saber que existen otras culturas, formas de pensar y vivir que, aunque diferentes a las propias, son igualmente valiosas.

Este Marco Curricular incluye, desde Primer hasta Cuarto año de Enseñanza Media, un listado de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos correspondientes a cada nivel, a fin de facilitar la labor del profesor y el aprendizaje de los alumnos. Dentro de los contenidos mencionados se encuentran los lingüísticos, los textos tipo y las habilidades. Éstas han sido desglosadas y secuenciadas, estableciéndose diferentes niveles de logro para cada año, incluyendo, ade-

más, estrategias y técnicas para el desarrollo de las cuatro habilidades ya explicitadas por separado.

El Marco considera que tanto al alumno como al profesor les corresponde un papel activo, donde a este último se le reconoce como un agente capaz de definir, adaptar, modificar y crear opciones curriculares.

Esta propuesta contiene el comienzo de una flexibilización, al concebirse como un marco curricular común que otorga libertad para la definición de planes y programas de estudio en cada institución escolar, poniéndose en práctica un sistema interactivo de diseño curricular en el que participan tanto el Estado como los establecimientos, donde se incorpora la participación creadora de los propios agentes educativos.

4. La enseñanza del idioma inglés en Chile y en el extranjero

El siguiente tema que orientó el desarrollo de la investigación se vincula con la enseñanza del idioma inglés en Chile y en el extranjero, por constituir éste un antecedente de la forma cómo se desarrolla el trabajo de las habilidades lingüísticas tanto en nuestra realidad como fuera de ella. Uno de los primeros hallazgos al respecto fue constatar la escasa investigación que se ha realizado en Chile respecto de la enseñanza del inglés tanto a nivel municipal, particular subvencionado como particular pagado. Uno de los pocos estudios recientes se denomina *Teaching English as an International Language: the Chilean context* y fue realizado por Sandra McKay en el año 2003. En dicho proyecto la investigadora indagó acerca del contexto cultural de los textos de estudio más utilizados, tanto en la Educación Básica como en la Media, (en centros municipalizados y particulares subvencionados), la metodología que los profesores chilenos de inglés aplicaban y el modo en que dichos docentes visualizaban sus fortalezas y debilidades, versus aquellas de los profesores que son hablantes nativos del idioma inglés.

En su investigación McKay detectó que los textos utilizados en las diferentes escuelas buscaban el desarrollo de las habilidades lingüísticas primarias de procesamiento de textos técnicos escritos, conferen-

cias y presentaciones, en congruencia con los lineamientos del Ministerio de Educación. Entre las conclusiones a las que la autora llega en su estudio, cabe destacar el hecho de que hoy en día al ser el inglés considerado una lengua internacional, entonces no es necesario basar los contenidos de los materiales de enseñanza, la elección de la metodología ni el profesor ideal en modelos nativos de la lengua inglesa, sino que, la autora señala, más bien, que cada país debe empoderarse de la lengua meta, seleccionando contenidos y metodologías apropiados al contexto local de modo que el currículum sea relevante para las necesidades de los alumnos. En otras palabras, que la enseñanza del inglés se lleve a cabo con metodologías creadas por los docentes chilenos, haciendo uso de textos contextualizados en la realidad nacional (no en la de países de habla inglesa) y con contenidos relevantes para los estudiantes nacionales. Respecto al docente, McKay sostiene que “los profesores de inglés ‘chilenos’ reconocen sus fortalezas como maestros debido a su condición de bilingües y a su familiaridad con el contenido cultural local” (McKay, 2003: 145).

Otra referencia relevante de señalar se relaciona con la habilidad de comprensión auditiva (CA), una de las dos habilidades que el Marco Curricular propone como prioritaria en su desarrollo, junto con la comprensión lectora. Dicha habilidad provee el input necesario para que el aprendizaje tenga lugar, ayudando a los estudiantes a concentrar su atención en nuevas formas del lenguaje (Hassan, 2000). Diversos autores, entre ellos Vandergrift (2002) y Lynch (2005), coinciden en que ésta es una habilidad compleja que requiere ser desarrollada en forma explícita a través de la práctica guiada de los docentes y sin la amenaza de una evaluación inminente. Dicha complejidad, en cuanto el manejo de esta habilidad implica mucha técnica y ejercitación, genera dos tipos de situaciones a nivel de aula: en algunos casos, esta habilidad es relegada a último lugar y/o evitada por el profesorado, con las correspondientes consecuencias, y, en otros, la habilidad de CA es abordada de manera inapropiada, en el sentido de que se propicia una serie de estrategias y técnicas inadecuadas, sumado a insuficiente práctica en el trabajo de esta área.

Cabe mencionar que en la mayoría de los establecimientos escolares municipalizados y particulares subvencionados de nuestro país

se dicta un promedio de tan solo cuatro horas de inglés semanales (lo mínimo exigido por el Mineduc), tiempo que se debe distribuir en las cuatro habilidades del lenguaje (Mineduc, 2009). De esta forma, las oportunidades de práctica en el área de CA son escasas. Además, en estos centros el docente habitualmente no habla inglés en la sala debido a que, en general, no está preparado para ello, lo que, a su vez, repercute negativamente en los alumnos pues no tienen suficientes estímulos en la lengua extranjera que les permitan ejercitarla, generando falta de confianza en los estudiantes para comprender y, con mayor razón, expresarse en el idioma extranjero. Existen también casos en que, cuando el docente dicta su clase en inglés, éste constituye un mal modelo y, por tanto, no es un input válido.

5. Dependencias de los establecimientos escolares chilenos

El último contenido contemplado en el marco conceptual de la investigación se refiere a “las dependencias de los establecimientos escolares chilenos”, dado que se partió del supuesto que el trabajo de las habilidades lingüísticas variaba dependiendo de la dependencia del establecimiento. En dicho marco teórico se hace mención a los tres tipos de dependencia de los centros que hay en el sistema nacional: municipal, con financiamiento del Estado (vía la subvención por alumno) y administración municipal; privado-subsidiado, con financiamiento del Estado (vía la subvención por alumno) y administración privada, y privado-pagado, con financiamiento y administración privada.

II. Metodología

A. Tipo de metodología

A fin de poder dar respuesta a la interrogante central de la investigación: ¿Cuán ajustada a las nuevas tendencias está la enseñanza de la lengua extranjera inglés en Chile, específicamente respecto al trabajo de las habilidades lingüísticas?, se utilizó una metodología cualitativa,

por cuanto en la investigación acerca de dichas habilidades se trataba de caracterizar y comparar la forma cómo se concibe el trabajo de las habilidades lingüísticas en Chile con las tendencias internacionales. Es decir, una vez que se pudo describir el perfil de tratamiento de las habilidades lingüísticas en nuestra realidad y se comparó con lo que ocurre en la Unión Europea, la idea era develar lo que hay tras ese determinado prototipo de trabajo de las habilidades en cuestión, de modo de comprender lo que este hallazgo muestra de nuestra realidad educacional y de nuestra sociedad, en general.

Para ello se tuvieron en cuenta la aparición de sucesos no necesariamente planificados y, a la vez, relevantes, es decir, se incorporó la voz de los participantes tal y como fue expresada por ellos, del mismo modo que se reconoció la participación y reflexividad del investigador, se volvió atrás y se retomaron elementos encontrados tomando decisiones durante el proceso investigativo mismo.

B. Método

A fin de llevar a cabo el proceso de indagación en este estudio cualitativo el método que se utilizó fue el “estudio de casos” (Sandín, 2003), el cual permitió seleccionar los contextos reales que se constituyen en fuentes de información. En la investigación se tomaron en consideración diferentes criterios para la selección de los casos. Estos criterios se asociaron, en primer lugar, con la institución: que se consideraran tres tipos de establecimientos: uno particular pagado bilingüe, uno particular pagado no-bilingüe con inglés intensivo y uno particular subvencionado, de modo de permitir conocer las diferentes modalidades de enseñanza del inglés en nuestro país. Se descartó a los colegios municipalizados a los que se pudo acceder, por cuanto no reunían los criterios necesarios. Otro criterio contemplado fue que la enseñanza del inglés fuera un elemento que la institución privilegiara como una fortaleza, dándole un lugar importante a este sector dentro del currículum escolar, lo que se vería reflejado en que los establecimientos seleccionados tuvieran más de cuatro horas de inglés semanales (mínimo exigido por el Mineduc) y, por tanto, planes propios en este sector;

y, finalmente, que existiera apoyo explícito de parte del centro para la realización del trabajo de campo.

En relación a los profesores, el criterio que se utilizó para seleccionar los casos fue que los tres docentes de inglés que se entrevistaran pertenecieran al mismo nivel de Enseñanza Media: II año. Por último, los criterios vinculados a las unidades curriculares fueron: que existiera un registro de planificación en cada uno de los centros seleccionados para las unidades de estudio, que la unidad de estudio a la que se refirieran los instrumentos de recogida de información al interior de cada colegio seleccionado, en el nivel mencionado, fuera la misma (es decir, que la unidad del texto fuera la misma que la planificada por el profesor) y, finalmente, que los programas de estudio de inglés estuvieran aprobados por el Ministerio de Educación de Chile, ya sea como programas propios o porque se adopte el programa oficial.

En cuanto a los instrumentos de recogida de información que se utilizaron, ellos fueron: una entrevista a profesores de inglés de II año Medio, lo que se planifica de una unidad de estudio determinada en el nivel respectivo y una unidad específica contenida en los textos de estudio correspondientes a II año de Enseñanza Media de cada colegio investigado.

C. Análisis de la información

El análisis de la información se realizó en dos niveles: un primer nivel, que corresponde a la información proporcionada con su correspondiente procesamiento en relación a las habilidades lingüísticas privilegiadas y los enfoques en la enseñanza del inglés en cada una de las instituciones escolares seleccionadas, nivel que permitió abordar la primera y segunda interrogantes específicas de este estudio, es decir, ¿Cómo es el Marco Curricular de lenguas tanto en los países europeos como en Chile, en la Educación Media? y ¿Qué tipo de trabajo de habilidades lingüísticas se declara que se lleva a cabo en Chile en el subsector de inglés de Educación Media, específicamente en NM2? Las categorías de análisis generadas para este primer nivel provinieron de los diferentes enfoques en la enseñanza de lenguas existentes du-

rante el siglo XX y principios de éste, por lo que constituyen categorías preestructuradas, las cuales se diferencian unas de otras por la existencia o ausencia del trabajo de determinadas habilidades lingüísticas y por los diferentes énfasis en el tratamiento de cada una de ellas en diferentes momentos. En un segundo nivel, se llevó a cabo un análisis interpretativo desde un punto de vista hermenéutico que profundizó sobre la segunda interrogante y permitió aproximarse y luego ahondar sobre la tercera pregunta específica, es decir, ¿Cuán similar o diferente es el trabajo que se dice hacer de las habilidades lingüísticas en colegios particulares subvencionados versus lo que se declara que ocurre en colegios particulares pagados de Santiago de Chile?, al tiempo que permitió también plantearse y resolver otras interrogantes que fueron emergiendo como resultado del proceso interpretativo. En este segundo nivel de análisis, primeramente, se llevó a cabo una triangulación de la información proveniente del primer nivel, a partir de lo cual emergió un conjunto de categorías que se establecieron por constituir elementos relevantes del PEA de una lengua extranjera y que, con distintos niveles de incidencia, influyen en la forma de trabajar las habilidades requeridas para aprender un idioma. Éstas fueron divididas en aquellas que se asocian al proceso mismo de enseñanza aprendizaje y aquellas que constituyen condiciones de ese proceso, a fin de identificar estas últimas, cuya elección no es neutra, y que componen cualidades de contexto que se abren al mundo. Producto del estudio y análisis de estas últimas categorías volvieron a aparecer elementos no planificados inicialmente –que podrían considerarse nuevas categorías emergentes– que fueron motivo de consideración en esta etapa de interpretación.

Lo que se hizo, entonces, fue ubicarse ante los textos seleccionados para esta investigación, tomados como discurso verbal compuesto por una serie de palabras, frases y oraciones que, como producto de la combinación que tienen entre sí, crean una nueva realidad, es decir, los significados que transmiten dichos textos. Específicamente lo que se realizó fue, primero, comparar los marcos curriculares chileno y europeo y, luego, ubicar dentro de la categorización construida el tipo de trabajo de las habilidades lingüísticas que se declara se lleva a cabo en el sector de inglés del currículum chileno en NM2, según la información arrojada por cada instrumento, en un centro particular

pagado “bilingüe”, en uno particular pagado “no bilingüe” con inglés intensivo y en un establecimiento particular subvencionado. Luego se analizó la coherencia, o falta de ésta, entre la información proveniente de la entrevista, la unidad de estudio en el texto y lo que se planificó en cada colegio y, en función de criterios específicos, se estableció cuáles eran las habilidades lingüísticas predominantes, en cada colegio. En base a esta última información, también se determinó el enfoque en la enseñanza del inglés que cada centro priorizaba.

A continuación, se procedió a efectuar un análisis interpretativo de la información haciendo uso de la hermenéutica de Ricoeur (2000), posibilitando descifrar los textos recogidos, develando lo que hay tras un determinado tipo de trabajo de las habilidades lingüísticas, intentando descubrir, entre otros, qué concepción de currículum, de profesor, de alumno, de práctica, etc. existe tras una modalidad específica de trabajo de las habilidades lingüísticas.

Es precisamente en el análisis interpretativo donde el estudio en cuestión aborda de un modo particular y único el proceso de interpretación y se apropia de él. Allí el mencionado relato se fue configurando por medio de dos caminos: una primera instancia de triangulación de la información, proveniente de la entrevista, el uso del texto de estudio y lo que planifica el profesor, al interior de cada colegio, que permitió validar la información; y una segunda etapa en la configuración del mencionado relato la constituyó la construcción de un conjunto de categorías de interpretación emanadas de dicha contrastación que fueron: tipo de colegio, énfasis de las habilidades lingüísticas –objeto de estudio de dicha investigación–, objetivo de la enseñanza del inglés, tipo de práctica característica del nivel, tiempo curricular; lugar que ocupa el alumno en el PEA, contenido cultural tratado, nivel de complejidad de los contenidos, años de inglés que han tenido los estudiantes en cada establecimiento hasta II Medio; presencia/ausencia de bilingüismo, enfoque de los textos de estudio, uso que se hace de dichos textos y concepción de currículum, categoría esta última que constituye la articulación del todo³.

³ El detalle de los correspondientes análisis puede ser revisado en la Tesis de Magíster elaborada por la autora.

III. Principales hallazgos

A. Marcos curriculares

Los dos niveles de análisis a los cuales fue sometida la información obtenida permitieron responder las interrogantes, dando lugar a un conjunto de hallazgos. El primero de ellos lo constituye el haber constatado que, al comparar el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación con el Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media en el Sector Idioma Extranjero Inglés, las habilidades lingüísticas son consideradas de manera diferente. Ello es importante por cuanto tras este hecho hay un concepto de sujeto que aprende y de sujeto que enseña, los que, en consecuencia, también son concebidos en forma distinta.

Si bien ambos marcos curriculares se asemejan en algunos aspectos, se detectan diferencias relevantes a la luz del trabajo de las habilidades lingüísticas que cada uno de ellos propone. Ambos marcos centran el trabajo de las lenguas en las habilidades lingüísticas y hablan de habilidades receptivas y productivas como categorías. Sin embargo, el Marco Europeo asigna a las habilidades de comprensión lectora y auditiva y expresión escrita y oral una función primaria, es decir, considera que todas ellas son prioritarias y, además, que deben tener la misma importancia en el PEA. En cambio, la propuesta chilena para la Educación Media otorga prevalencia a las habilidades receptivas (comprensión lectora y auditiva) por sobre las productivas (expresión escrita y oral). Además, el documento europeo, si bien considera estas cuatro habilidades como primarias, sugiere enfatizar aquéllas de mayor interés para el alumno, lo que se condice con el criterio de flexibilidad presente a lo largo de todo el documento. En contraste con ello, la propuesta chilena para la Educación Media no deja espacio para las inquietudes de los alumnos a este respecto, sino más bien establece “autoritariamente” que las habilidades receptivas deben ser el foco curricular. Esta falta de flexibilidad del marco chileno también se aprecia en que, desde el Mineduc, las habilidades ya han sido desglo-

sadas y secuenciadas, estableciéndose diferentes niveles de logro para cada grado, de manera que el usuario del marco no puede adaptarlas a las necesidades de los estudiantes.

Tras las diferencias halladas entre ambos documentos se encuentran diferencias en la concepción de currículum sustentada por cada uno de estos referentes curriculares. El Marco Europeo lleva implícita una racionalidad de proceso o enfoque socioconstructivo del currículum escolar, donde éste es concebido como una construcción social entre los actores educativos generada como un proyecto de la escuela por medio de la reflexión crítica y la negociación de principios educativos. Por su parte, tras la propuesta curricular chilena para el sector de inglés en NM2, si bien el discurso habla de flexibilización, de agentes activos y de autonomía en las decisiones curriculares, se advierten en él contradicciones que permiten afirmar la existencia de un enfoque centrado en el producto dentro de una racionalidad técnica, la cual concibe al currículum como un instrumento de planificación elaborado por expertos que prescribe y controla la práctica pedagógica de los profesores.

B. Centros Particulares Pagados versus Particulares Subvencionados

Un segundo hallazgo a nivel de opciones metodológicas, es el haber encontrado que en el nivel de II año Medio el trabajo de las habilidades lingüísticas difiere entre los establecimientos particulares pagados y el particular subvencionado en varios aspectos. Los primeros declaran priorizar la comprensión lectora y auditiva, la expresión escrita y oral y el análisis del lenguaje (considerando el trabajo tanto dentro como fuera del aula), mientras que el segundo dice otorgar un énfasis principal a la comprensión auditiva y a la expresión oral. Al respecto, resulta sorprendente constatar que el centro subvencionado se haya, de alguna manera, distanciado del marco curricular de OF y CMO, optando por priorizar la expresión oral en lugar de la comprensión lectora, habilidad esta última que el marco chileno privilegia junto con la comprensión auditiva. Sin embargo, tras ello está presente el

criterio de utilidad puesto que este centro busca que el inglés sea un instrumento que le permita a sus alumnos desempeñarse a futuro en su vida profesional.

Si se parte del supuesto que la tendencia manifestada respecto de las habilidades lingüísticas en los colegios particulares pagados y en el particular subvencionado bajo estudio podría darse en otros establecimientos de la misma dependencia y, si se considera que la educación particular subvencionada constituye, junto a la municipalizada, la gran mayoría de la educación chilena, entonces se podría concluir que el tipo de trabajo pedagógico de las habilidades lingüísticas que se declara que se lleva a cabo en gran parte de la educación chilena no sería equilibrado, en cuanto no le otorga la misma importancia a las cuatro habilidades lingüísticas primarias que el Marco Europeo de las lenguas contempla. Pretender únicamente que nuestros estudiantes egresados de la Educación Media comprendan textos escritos y orales en inglés no parece suficiente para lograr manejarse en un mundo donde este idioma es el que más se utiliza y se continuará manejando a nivel mundial.

Sin embargo, no sólo la falta de equilibrio dada a las destrezas primarias es lo que diferencia al ámbito subvencionado del pagado. La información obtenida a partir de la investigación también arrojó diferencias asociadas a la forma en que cada una de estas habilidades se trabaja, dependiendo del establecimiento del que se trate. En los dos colegios pagados estudiados, donde sí hay un trabajo equilibrado de las habilidades lingüísticas, se observa un conjunto de elementos comunes que los diferencian del establecimiento subvencionado, donde, por el contrario, no se observa un trabajo equilibrado de dichas habilidades.

En el ámbito de las habilidades lingüísticas y de los objetivos que se persiguen con el ejercicio de cada una de ellas se observa que, si bien los tres centros seleccionados trabajan las cuatro habilidades primarias, independiente de los énfasis otorgados a cada una, los colegios pagados se manejan a un nivel intermedio-superior del lenguaje, mientras que el subvencionado lo hace a un nivel básico del mismo, con lo que los alumnos de este último trabajan con tópicos y vocabulario poco afines a su desarrollo psicológico. Cabe señalar, además, que se advierten elementos que diferencian al colegio bilingüe de aquel con inglés

intensivo, a pesar de preparar el mismo examen internacional y de tener un trabajo integrado de las cuatro habilidades primarias, en el sentido de que en el primero las exigencias de parte del centro en términos de precisión del lenguaje y niveles de formalidad son mayores que en el centro con inglés intensivo y que el trabajo equilibrado que se realiza de las habilidades lingüísticas se vincula no solo al lenguaje formal intra-aula (colegio con inglés intensivo) sino también a la comunicación espontánea fuera de ella (centro bilingüe).

Las diferencias de nivel detectadas en el manejo del lenguaje se evidencian claramente en los textos de estudio seleccionados por cada institución bajo investigación, donde se advierte que los colegios pagados utilizan textos destinados especialmente a preparar un examen internacional (nivel intermedio-superior del lenguaje), mientras el subvencionado hace uso de un texto que solo trabaja un nivel “básico” de la lengua inglesa, con el correspondiente nivel de elaboración de ideas y vocabulario.

En cuanto al uso que se hace de dichos textos, resulta interesante constatar que en todos los colegios estudiados, en lugar de constituir un material de apoyo, los textos pasan a ser el referente medular de la enseñanza. Consecuentemente, lo que cada centro planifica pasa a ser un trámite –en unos más elaborado que en los otros– que, en definitiva, constituye una copia fiel de lo que los textos de estudio contienen.

Las diferencias detectadas tienen una estrecha vinculación con la realidad socio-económica de los colegios bajo análisis. Por una parte, los estudiantes de II Medio que asisten a los colegios pagados se mueven en un contexto donde el inglés es un instrumento de acceso a la vida social y ambiente económico en el que sus padres y, por tanto, ellos se desenvuelven. Por ende, requieren aprender el idioma a un nivel alto. En cambio, los alumnos de este mismo grado que asisten al colegio subvencionado están insertos en un ambiente socio-económico cuyos padres no comprenden ni hablan el inglés y para quienes el hecho de que sus hijos lo manejen a un nivel, aunque sea básico, es un logro. Por otra parte, se podría aseverar que los centros pagados, al permitir un mejor pago a sus docentes, tendrían acceso a profesores mejor preparados y, en consecuencia, lograr un mejor nivel en el idioma extranjero con sus alumnos.

En cuanto al tipo de práctica declarado por los docentes de los centros investigados, resulta inconsistente que los dos centros pagados, que son los que manifiestan un trabajo equilibrado de las habilidades lingüísticas primarias, declaren tener clases expositivas centradas en la enseñanza y en un producto, en tanto el colegio subvencionado, que no muestra un ejercicio equilibrado de dichas habilidades, sí declara tener clases centradas en la enseñanza, considerando los intereses de sus alumnos. En definitiva, no sería serio concluir nada al respecto puesto que el discurso es una cosa y la práctica real, otra. Para verificar si lo señalado por los profesores en cuestión realmente coincide con la práctica de aula, sería necesario haber observado varias sesiones de clases de inglés en cada centro.

C. Rol del alumno y del docente

Los análisis realizados permiten concluir que en los tres establecimientos la realidad es que el profesor sigue siendo el centro del PEA transmitiendo un currículum prescrito por el poder central y que el alumno se remite a seguir instrucciones, siendo un receptor pasivo de un currículum informado por expertos. En consecuencia, los roles asumidos por estos actores educativos no se condicen con la propuesta curricular europea, donde alumno y profesor se presentan como agentes activos en la construcción curricular.

D. Plurilingüismo y pluriculturalidad

Respecto al plurilingüismo y pluriculturalidad que la propuesta europea sustenta, se podría afirmar que la enseñanza del inglés en nuestro país, en el nivel de II año Medio, se estaría, en parte, ajustando al Marco Europeo en el sentido de que, de acuerdo a lo manifestado por los profesores de los centros estudiados, existe apertura hacia la inclusión de la cultura foránea no anglosajona y, en especial, de la cultura local. Sin embargo, aún estamos lejos de promover una cultura plurilingüe, ya que el único idioma extranjero que se enseña a nivel nacional es el

inglés. En tanto, resulta fácil comprender el énfasis que el Marco Europeo le asigna al plurilingüismo, dada la condición de conglomerado de la UE y la proximidad de los países que la conforman.

E. Bilingüismo

Si bien se ha concluido que los dos colegios pagados ostentan un trabajo equilibrado de las habilidades lingüísticas y, por tanto, se ajustarían, en este sentido, a lo que el Marco Europeo propone, es necesario acotar que el centro bilingüe estaría aún más cerca de las tendencias internacionales por su trabajo tanto dentro como fuera del aula. Si bien este centro no es el que más horas de inglés semanales tiene en este nivel, los alumnos de II año Medio de este colegio han sido expuestos a un ambiente bilingüe desde pre-escolar, debiendo comunicarse en inglés en todas las dependencias del establecimiento, donde el nivel de exigencia en las habilidades en cuestión es mayor que el del centro con inglés intensivo (lugar en que el inglés se trabaja solo dentro de la sala), en el cual el grado de complejidad de los contenidos que se deben manejar también es superior, comparativamente.

Los hallazgos de la citada investigación llevaron a plantearse una cuarta interrogante no considerada al inicio de este estudio: ¿La cualidad de “bilingüe” de un centro, lo hace especialmente diferente o exclusivo en cuanto al tipo de trabajo de las habilidades lingüísticas que éste desarrolla? Si bien se puede afirmar que las dos instituciones particulares pagadas trabajan las mismas habilidades lingüísticas, se detectan diferencias en la forma de abordarlas, que parecen estar vinculadas a lo que ser “bilingüe” o “no bilingüe” implica. El establecimiento bilingüe consultado en el estudio se caracteriza porque toda la comunicación dentro de sus dependencias debe realizarse en inglés. Además, desde pre-escolar hasta 8° año Básico, todos los sectores se dictan en inglés. A partir de I año de Enseñanza Media, solo siguen con el sector de inglés, de modo intensivo, pues los alumnos deben preparar sus pruebas de admisión a la universidad en la lengua materna. Sin embargo, la comunicación fuera de las aulas se realiza en el idioma extranjero. Con dicha base, los estudiantes de esta institución

se manejan a un muy buen nivel en las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva, ambas habilidades que no se priorizan dentro de la sala pero que se siguen practicando fuera de ella en II Medio. En tanto, el colegio particular con inglés intensivo requiere trabajar más a fondo las cinco habilidades antes especificadas, pues carece de la práctica habitual y espontánea del idioma, especialmente fuera del aula, en términos de su comprensión auditiva y expresión oral.

Conclusiones

De todo lo anterior es posible afirmar que en el nivel de II año Medio la enseñanza del inglés en nuestro país y, específicamente, el trabajo de las habilidades lingüísticas, dista mucho de las tendencias marcadas por el contexto internacional, es decir, no recoge las inclinaciones mundiales en términos de un tratamiento equilibrado de ellas.

Las decisiones tomadas por los docentes y/o directivos de los establecimientos estudiados en relación a la modalidad de trabajo de las habilidades lingüísticas adquieren significado y revelan un modo de aproximarse a la enseñanza de una lengua extranjera. Dicha aproximación podría ser optimizada por medio de decisiones y acciones respecto de aquellas categorías que condicionan el PEA. Previo a ello, sin embargo, se hace necesario un cambio intencionado, explícito y real de la racionalidad de construcción curricular, hacia una de “proceso”. Lo anterior implica que el currículum se conciba como un instrumento para mejorar la práctica pedagógica de los profesores, contribuyendo a su profesionalización y donde éstos, junto con otros actores educativos, entren a participar en la construcción del currículum, comprometiéndose con los objetivos de la institución. En otras palabras, sería aconsejable tomar nota de lo que el Marco Europeo –documento resultado de diez años de investigación sobre la enseñanza de las lenguas– tiene como objetivo central: “ayudar al usuario de éste a su propia toma de decisiones”, con lo que, entre otras cosas, se reconoce al profesor de lenguas como un profesional capaz de tomar sus propias decisiones, de acuerdo a las necesidades e intereses de sus alumnos.

Referencias

- Benítez, O. y Castillo, C. (s/f). *Habilidad lingüística*: (Homepage). Consultado el día 21 de marzo en la World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos42/habilidad-linguistica/habilidad-linguistica.shtml>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco U.S.A.: San Francisco State University.
- Hassan, All S. (2000). *Learners Perceptions of Listening Comprehension Problems*. (Homepage). Consultado el día 8 de mayo de 2006 en la World Wide Web: <http://multilingualmatters.net/cc/013/0137/cc013037.pdf>
- Lynch, L. M. (2005). *What Makes Listening Difficult?* (Homepage). Consultado el día 29 de abril de 2006 en la World Wide Web: <http://bettereffteacher.blogspot.com/2005/11/what-makes-listening-difficult.html>
- McKay, S. (2003). "Teaching English as an International Language: the Chilean context". *ELT Journal* 57(2), Pp.139-148.
- Mineduc (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2009). *Plan de Estudio de 2° año de Enseñanza Media*. (Homepage). Consultado el día 3 de diciembre de 2008 en la World Wide Web: <http://www.curriculummineduc.cl/docs/planMedi/plandeestudio2do-medio.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España: Coeditan Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A.
- Ricœur, P. (2000). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica S. A.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schmitt, N. (2002). *An Introduction to Applied Linguistics*. USA: Oxford University Press Inc.
- Vandergrift, L. (2002). *Listening theory and practice in modern language competence*. (Homepage). Consultado el día 3 de junio de 2006 en la World Wide Web: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=6>

Recibido: 10.03.11 / Aceptado: 20.12.11