



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

Classroom-based research:

What strategies encourage or discourage 10th grade students' self-confidence when performing task-based speaking activities?

Silvana Coronado
Faculty of Education
English Department
Universidad Alberto Hurtado

Index

Abstract	3
Introduction.....	4
Methodology.....	8
Research findings.....	11
Research implications.....	14
Conclusions.....	18
References.....	20
Appendix A.....	22
Appendix B.....	23

Abstract

This classroom-based research investigated the strategies that encouraged and discouraged 10th grade students' speaking when performing task-based activities in an EFL context. Seventeen fifteen-year-old students were included in the investigation, all of them native speakers of Spanish. The sources of data for this research was developed using three data collection tools, an interview with the guide teacher from school, three self-reports, and analysis documents from the school and the Ministry of Education. The findings suggested that (1) students' speaking confidence played an important role when engaging in oral activities, (2) teachers should encourage students to produce orally, and to create a positive learning environment to increase students' confidence, (3) the class opportunities to speak in English influence students' confidence to use L2, (4) there is an incongruence between what is suggested in the Chilean Bases Curriculares in relation to English teaching, and the conditions provided in the classroom, (5) the English proficiency level of students conditions students' engagement in oral activities, and (6) task-based activities can reinforce students' speaking confidence, and therefore their engagement in oral activities. Due to the time constraints of this research, further investigation is suggested to explore these findings in more depth.

Introduction

This classroom-based research was based at Altamira School, a private institution located in Peñalolén. This establishment is secular and mixed, and it receives students from Pre-K to 12th grade. There are 3 or 4 classes per level, and the average number of students in the classroom is twenty-five. This specific investigation was undertaken in a 10th grade class composed of seventeen students, (eight females and nine male students) who are aged between fifteen and sixteen years old. In regard to the students' English proficiency level, most were able to communicate in English using short simple structure sentences, and could understand frequently used expressions in familiar contexts or areas of interest. Hence, according to the Common European Framework of Reference for Languages, the students' level of proficiency was close to A2 (Council of Europe, 2001). Nevertheless, there were two students who showed a higher level of proficiency level, as they could engage in familiar and unfamiliar communicative instances, and could express thoughts on more abstract topics (Council of Europe, 2001). This, according to the CEFR indicates a B1 level.

After two weeks of class observation, it was recognized that most students did not communicate in English, and all the activities were held in Spanish. Some students claimed that they did not understand English, and that it was too difficult for them to speak in the target language. Some other students claimed that they did not feel comfortable speaking in English because they did not want to make mistakes. In addition to this, classroom activities focused more on grammar and content, and on writing rather than on oral interaction. Therefore, instances for students to speak in English seemed to be limited.

In this context, oral communication was identified as the main problem. Hence, this investigation focused on the importance of identifying the task-based strategies that affected

students' self-confidence when speaking in the target language during the English classes. For this reason, this classroom research proposal sought to investigate the strategies that influenced in 10th grade EFL students' confidence when performing task-based speaking activities.

Therefore, the research question developed for this investigation was the following: What strategies encourage or discourage students' self-confidence when performing task-based speaking activities?

Learning English can be a difficult task if the English lessons do not focus on developing students' communicative skills. Using the appropriate strategies to language teaching can facilitate the development of communicative competence in students. However, some students may struggle more than others, and may not engage in the activities of the class. This can be due to many factors, such as the nature of the class activities, the proficiency level of students, or even due to the lack of willingness to participate.

The Chilean Ministry of Education highlights the importance of developing students' communicative competence. The Bases Curriculares state that “durante estos años, el propósito es que las y los estudiantes continúen desarrollando las habilidades del inglés para poder comunicarse en situaciones similares a las de la vida real” (MINEDUC, 2015, p. 216). It is also asserted that students, “Pueden participar en diferentes intercambios comunicativos simples sobre temas conocidos o cotidianos y mantener la interacción al responder o formular preguntas, utilizando un lenguaje claro y sencillo, con una pronunciación inteligible que no interfiere con la comunicación” (MINEDUC, 2015, p. 217).

In relation to task-based Language Teaching, it can be defined as “an approach to language education in which students are given functional tasks that invite them to focus

primarily on meaning exchange and to use language for real-world, non-linguistic purposes” (Van den Branden, 2006, p.1). Moreover, activities focused on tasks benefits students’ learning process, and language production, as they involve engagement in real-life communication instances.

Concerning students’ confidence when speaking in English, it refers to the students’ self-perception of their capacities and abilities. Mc. Croskey (1980) argues that people develop “communication apprehension”, which is defined as “an individual’s level of fear or anxiety associated with either real or anticipated oral communication with another person or persons” (p. 109). In addition, Crandall (1990) refers to language anxiety as, the, “Fear of failing or appearing foolish is a constant threat to interaction in the language classroom, especially when teachers ask questions which only a few students can answer” (p. 233). These concepts helped to understand EFL students’ hesitation and embarrassment when speaking in English.

In regard to activities that are effective in fostering EFL students’ oral production, Kroeker (2009) identifies three approaches when teaching speaking in a second or foreign language. These are: an indirect approach, a direct approach, and an indirect approach plus. The indirect approach refers to speaking development “through students’ active participation in interactive activities such as discussions, role-play, information gaps, and problem-solving activities” (Dornyei & Thurrell, 1994, p. 41). This approach is used in Communicative language approach, because students are expected to develop communicative competence through meaningful interaction. The direct approach focuses more on the analysis of students’ speaking features, as accuracy and fluency. Finally, the indirect plus approach “is a combination of learner-centered training, language exposure, interactional activities and teaching speaking as spoken discourse” (Thornbury & Slade, 2006, p. 295). This approach

responds to the principles of task-based approach, as it requires students to receive as much input as possible, and participate in real life interaction.

Methodology

According to Duff (2002), qualitative research is a cluster or continuum of approaches that generally seek contextualized, naturalistic, holistic understandings and interpretations of phenomena that occur in particular types of contexts. Hence, the nature of this investigation was qualitative, as it aimed at understanding what strategies affected students' confidence when performing task-based oral activities.

In order to appropriately address the research question, it was necessary to first identify the main categories related to it. These categories identified were task-based strategies to encourage speaking, and students' self-confidence when performing oral activities.

The tools chosen to collect data for this classroom research were an interview with the 10th grade teacher of English from school, three pre-service teacher's self-reports, and artefact analysis.

Firstly, an interview with the 10th grade English teacher was developed in order to identify her perception on students' self-confidence when performing orally, and task-based strategies that could hinder or support students' confidence when speaking. The interview was undertaken with the teacher in Spanish to ensure the understanding of the questions posed, and the accuracy of the data collected. This interview was guided, because it was meant to explore the teacher's point of view in relation to English teaching, the role of speaking, students' attitude towards speaking, and task-based activities. A copy of the questions used in this interview is in Appendix A.

Secondly, three self-reports based on class observations were developed addressing the categories related to the research question. These self-reports focused on three aspects which were students' English oral production, students' attitude towards speaking activities, and the nature of classroom activities.

Thirdly, different artefacts from school and from the Ministry of Education were chosen to explore beliefs about the way in which English is expected to be taught, to examine whether the teacher practices aligned with what is suggested in the National Curriculum, and whether they contributed to language teaching and learning. Holliday (2007) asserts that:

The way in which artefacts can be used as data illustrates this particular way of seeing the social world, which underlies all the other data sources. Artefacts are part of the physical representation of culture - things that are made, worn, said, displayed, shown, exchanged and so on. (p. 68).

These artefacts were necessary to understand the importance of students' self-confidence and the role of speaking from a micro and a macro perspective (perspectives from the school and from the Chilean Ministry of Education). Therefore, the documents selected for this research were The National Bases Curriculares for the English subject (see Appendix B), the English subject program developed by the Ministry of Education, the English program from school, lesson plans, worksheets, and assessments designed for the English subject. The school program for the English subject is a document developed by the English department of the establishment. In this program it is stated the approach used to teach English (communicative, SLA), the contents, the learning outcomes, and the assessments for each level (from pre-k to 12th grade). This document puts emphasis on students' communicative

competence, the development of the four skills (listening, reading, speaking and writing), the students' active participation, and collaborative work among learners.

In this research, inductive analysis was used to analyze data. Coding and categorizing data was necessary to support the development of an argument (Holliday, 2007).

Furthermore, thematic coding was assessed as the most appropriate method to analyze the qualitative data gathered in this investigation. Burns (2009) states that the proper way of analyzing qualitative data is by creating categories, which consists of selecting keywords to label the most important topics or aspects addressed in an investigation.

In order to analyze the data collected, it was necessary to identify the common themes present and recurrent in the different data collection tools. In this research, QDA Miner software was used to categorize the main or common themes that emerged from the different data. After that, the coded segments were analyzed considering the frequent themes in self-reports of the pre-service teacher, the interview transcript, documents from the Chilean Ministry of Education (Bases Curriculares de inglés, and Programa de inglés), and documents from school such as the English program, lesson plans, and worksheets.

Research findings

In this section, the results of the data analysis will be described taking into consideration the main categories from the research question, and the most recurrent themes found in the data collection tools.

The levels of students' speaking confidence were highly influential in determining how effectively they engaged with task-based activities. Evidence from the self-reports and the teacher's perspective suggested that most students tended to lack confidence in oral production, which affected their ability to speak, and their engagement in activities that required to communicate orally. However, students who had a higher level of confidence, engaged more easily in speaking activities, and their attitude towards them did not change.

Another key finding was that the encouragement provided by the teacher to students to produce orally, and to create a positive learning environment was highly influential. The data from the pre-service teacher self-reports, the interview responses from the school English teacher, and the documents analyzed suggested that teachers need to provide an environment that facilitates different confidence levels to ensure that students are able to effectively develop their own capabilities.

In addition, students' opportunities to speak in L2 were also critical in determining how much confidence they were able to develop in using English. Both, the National Curriculum and the school English program highlight the importance of engaging students in communicative instances, however, the class observations revealed that there were limited instances for students to speak. Most of the class activities focused on writing or listening

rather than on speaking. In regard to the nature of the activities in the EFL classroom, based on the analysis of lesson plans, worksheets, and the interview with the school teacher, it can be asserted that most of the activities were focused on grammar aspects of language, on written production, and on reading comprehension. This could be a reason for students' reluctance to speak in English, given they were not used to working from a communicative approach.

Further, even though the national curriculum expects students to orally produce in L2, the observation through the self-report data suggested that this was not the case (even though the teacher's aspirational hope was students to start speaking). Hence, the conditions for learning spoken English were not necessarily supportive to developing speaking skills. Students were usually allowed to speak in Spanish, and in some opportunities, they had to be reminded to communicate using L2.

Another finding was that students' level of English was also determining in how they engaged in oral activities. This is based on data from the pre-service teacher self-reports, and the interview responses of the school teacher. In addition, it is asserted in the Chilean Bases Curriculares that 10th grade students are expected to have an English language proficiency level equal to B1, which was not the case for most students, as there were three students who joined the English class this year. These students had not attended English classes for at least one year. For this reason, there were instances in which group or pair work was not satisfactory, as students with a low level of English got lost or felt insecure to engage in class activities where they had to complete a task, or interact with others to solve a problem. Some of them relied on more proficient students, or decided not to participate to avoid making mistakes. However, there were also some instances in which low proficiency students

benefited from high proficiency students, as the latter explained the instructions to the former, so they could participate in the class activities.

It was also found that task-based activities reinforced most students' speaking confidence, as they were more likely to engage with activities that put emphasis on the function of language rather than on activities to practice grammar structures. The Chilean National Curriculum for the English subject (2015) suggests that class activities should focus on students' communicative competence by making them interact in contexts that are familiar to them. This can be supported with the evidence from the pre-service teacher's self-reports, and the school teacher's responses in the interview. Both referred to students' engagement in activities that were of their interest, and on the importance of encouraging students to share different opinions and points of view. In addition, pair and group work were noted to be beneficial for most learners in relation to students' speaking confidence. According to observations made, most students showed more confidence using the L2 when working with another person. However, some students continued reluctant to speak in English due to their English proficiency level, their insecurity when speaking in English, and their shyness. Most students also preferred to communicate in Spanish during pair or group work activities, and some of them did not like to work with other people.

Research implications

In this section, the outcomes of this investigation will be systematically analyzed taking into consideration its implications for the research question posed.

The levels of students' speaking confidence proved to have an impact on students' engagement in oral activities. This was identified in the self-reports and in the school teacher's responses in the interview. These two data collection tools referred to the observable attitudes of students towards speaking activities. Most students showed reluctance to communicate in L2, and stated that it was because they did not understand English, because they did not want to make mistakes, or because other classmates could make fun of them. The bases curriculares also emphasize the confidence of students as they "desarrollan también una visión más crítica del mundo, y aspectos como la motivación y la imagen de sí mismos tienen un rol fundamental en su proceso de aprendizaje del idioma" (MINEDUC, 2015, p. 216).

A study undertaken by Songsiri (2007) suggested that there were two main factors to promote students' confidence in speaking English: students' positive attitudes towards themselves and others, and positive atmosphere motivated students' learning. However, there were factors that limited students' confidence when speaking, which were: students had negative attitudes towards language learning, and students lacked opportunity to practice. This investigation suggested that students' speaking confidence increased as a result of changes in the teaching approaches. The researcher developed interactional activities, in which students were encouraged to speak more than they had previously done, and the most encouraging activities were those that involved peer interaction and task completion.

In regard to the teacher's role when encouraging students' oral production, it can be argued that it is essential to developing students' communicative competence. Nevertheless, it was found from the artefact analysis and self-reports that the school teacher of English did not effectively scaffold students' confidence when speaking, and did little to help building students' ability to produce orally. For instance, Songsiri (2007) found that there are effective strategies to support students' learning to produce orally, suggesting that scaffolding instruction by providing a pronunciation model, presenting short sentence patterns, and implementing silent rehearsal technique helped students to reach their speaking goals. Other useful techniques mentioned by Songsiri were: to include visual organizers, code-mixing, counselling learning approach, and total physical response.

In relation to the opportunities provided for students to orally produce in English were limited. It was found that the school English program, and the Bases Curriculares advocate that English should be taught from a communicative approach. Moreover, in the English school program it is stated that "un segundo idioma se aprende de la misma manera en que se aprende la lengua materna; por lo tanto, primero escucha, luego habla, después lee y finalmente escribe", which is followed by: "Este programa incorpora el principio de que el lenguaje se aprende de forma consciente y se adquiere inconscientemente". (Colegio Altamira, 2017, p. 2). There is also stated that "El enfoque comunicativo requiere de una metodología de pares y grupos" (Colegio Altamira, 2017, p. 4). Nevertheless, the school teacher's practices inside of the classroom did not reflect the implementation of a communicative approach in the English lessons. Classes focused on teaching grammar structures and vocabulary, and students' practicing through worksheets exercises. Carless (2009) investigated Hong-Kong teachers' perception on Task based language teaching, and P-P-P (presentation – practice – production) approaches to reveal their preferences in relation

to classroom activities. He found that even when most teachers considered TBLT to be a good approach to teaching as it is more communicative and contextualized than P-P-P, most of them preferred implementing P-P-P because it gave students more clarity when learning grammar (p. 56). This perception could explain the different points of view of the school teacher about what she believed it should be done in the classroom, and what was actually done by her. The approach used by the school teacher was more similar to P-P-P than to TBLT as she mentioned in the interview that students should be introduced with the grammatical structure to then practice it, and learn it.

The evidence from the self-reports indicated that the conditions to orally produce in L2 were not sufficient, as the school teacher allowed students to communicate in L1 during English class activities. It can be argued that communicative skills should be fostered, so students can become proficient and confident. Students who do not feel confident when speaking, will not engage in oral activities. Liu (2006) found that “with increasing exposure to spoken English, many students’ anxiety levels decreased in oral communication in class during the term, a tendency not only reported by the students themselves but observed by the teachers” (p. 313). This suggests that students should be exposed to English as much as possible to lower their insecurity when speaking, and increase their language competence. Furthermore, there is asserted in the Bases Curriculares (2015) that oral activities that focus on functions of language and that are meaningful for students such as helping students solve tasks, and engaging in communicative instances similar to real life, contribute to reduce anxiety when communicating in L2. For this reason, input and output in L2 should be fostered as much as possible inside of the classroom.

It was found through the pre-service teacher's self-reports and through the school teacher's responses, that the students' proficiency level was also determining when engaging in oral activities. Those students who declared to not understand English at all, and those who had recently incorporated in the English class participated less than their classmates who were more proficient. Liu's investigation (2006) demonstrated that students who had a low proficiency level became more nervous when speaking than students with higher proficiency level. In addition, students with low proficiency level felt more comfortable working in pairs or in groups than working alone.

The research of Kasap's (2005) on task-based instruction and the improvement of learners' speaking skills suggests that tasks used in the classroom increased students' interest and oral communication. Further, the reactions of students towards task-based activities were mostly positive (p. 82). However, in this research, it was found that even when task-based strategies can benefit students' oral production, there are some aspects that need to be considered to ensure students' oral production. Evidence from the self-reports, and the responses from the interview suggested that when implementing task-based activities, the teacher should pay attention to pair or group activities, because students' participation could be uneven, and English use could be affected. These two aspects, students' participation and use of English could be affected due to students' proficiency level or due to insecurity when using L2.

Conclusions

This classroom-based research was helpful to understand the dynamics of students' confidence when producing orally, and task-based strategies to encourage students' speaking. According to the qualitative data analysis results, it can be asserted that students' confidence when speaking is a complex process that is affected by aspects such as the class opportunities to engage in oral activities, and the role of the teacher when building students' speaking confidence. In relation to students' capability of producing orally, the national curriculum suggests that class activities should effectively support the development of students' speaking skills, which requires students reducing the use of L1, and increasing the use of L2 during the English lessons. In addition, students' English proficiency level is another aspect to consider when referring to students' oral production. Furthermore, results show that most students with lower proficiency level engaged less in oral activities, while students with higher proficiency level engaged more in the same activities. Finally, task-based activities proved to reinforce most students' speaking confidence as they offer meaningful and contextualized communicative instances. However, pair and group work should be taken into consideration as some students might be reluctant to participate, and might rely on more proficient learners.

Results also suggested that Task-based approach seems to be an appropriate method to enhance students' oral production, and speaking confidence, however, its implementation is less popular than other traditional approaches such as P-P-P. Carless (2009) suggests that teachers may not be aware of the benefits of TBLT over P-P-P, which offers a more contextualized use of grammatical structures, and is flexible in its application.

Finally, further research on students' speaking confidence and task-based activities should be done to better understand the classroom dynamics that were described across this paper. For instance, the classroom observation instances were limited, there was scarce collaboration from colleagues (school teachers), and students' own perception of their

attitudes and capabilities would have been of great help to understand and assess their progress over time. All these factors should be address in depth to favor classroom research, and the quality of teaching and learning for both, teachers and students.

References

- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Carless, D. R. (2009). Revisiting the TBLT versus PPP debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge (England): Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. and Thurrell, S. (1994) 'Teaching conversational skills intensively: course content and rationale.' *ELT Journal* 48(1), 40-49.
- Gibbs, G. R. (2007). *Thematic coding and categorizing. Analyzing qualitative data*. London: Sage, 38-56.
- Holliday, A. (2007). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage
- Kasap, B. (2005). *The effectiveness of task-based instruction in the improvement of learners' speaking skills* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Kroeker, R.H. (2009). *The reality of english conversation classes: a study in a south korean university*. (Master thesis). School of Humanities of the University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom.

- Liu, M. (2006). *Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels*. *System*, 34(3), 301-316.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- McCroskey, J. C. (1980). *On communication competence and communication apprehension: A response to Page*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio* (6th ed., pp. 1-397) (Chile, Ministerio de Educación de Chile, Avenida Bernardo O'Higgins 1371, Santiago). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Songsiri, M. (2007). *An action research study of promoting students' confidence in speaking English* (Doctoral dissertation, Victoria University).
- Thornbury, S. and Slade, D. (2006). *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (ed.). 2006. *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., & North, B. (2009) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix A

Interview with guide teacher



Entrevista a profesora 2º Medio D.

1. ¿Cuánto tiempo considera apropiado a destinar a las actividades de producción oral durante sus clases? ¿Por qué?

2. ¿De qué manera describiría la producción oral en los estudiantes de 2º medio D? ¿cuántos de ellos suelen hablar en inglés en clases?

3. Según su percepción: ¿Qué facilita o impide la producción oral en la sala de clases? Explique.

4. Según su experiencia ¿Cómo se ve afectada la confianza de los estudiantes al hablar en inglés? Dar ejemplos.

5. ¿Cómo describiría la actitud de los estudiantes frente a las actividades orales?

6. ¿Cómo describiría la actitud de los estudiantes frente a las actividades de preparación y al ensayo? ¿existe apoyo para la producción oral? ¿cómo?

7. ¿Qué se evalúa en el topic speech? ¿cuáles son los aspectos positivos y negativos de la evaluación?

8. ¿De qué manera enfrenta los problemas de timidez de los alumnos al participar de actividades de producción oral? ¿qué hace cuando se niegan a participar?

9. ¿Cree que sea posible mejorar la confianza de los estudiantes al hablar en inglés por medio de estrategias del enfoque en base a tareas? (task-based approach) ¿cómo? Si cree que no es posible, argumentar por qué no.

10. ¿Cree que este enfoque sea posible de implementar? (task-based). Explique.

Appendix B

Bases Curriculares de inglés 2° medio

Introducción

El aprendizaje de otros idiomas y la comprensión de la cultura de sus hablantes constituyen habilidades esenciales para el desarrollo y el éxito de las y los estudiantes en el mundo globalizado del siglo XXI. Aprender otra lengua no solo contribuye al desarrollo cognitivo y profesional, sino también a respetar y comprender mejor la visión de mundo de otras culturas, a apreciar la propia, y a desarrollar una conciencia de globalidad. Asimismo, saber otros idiomas es fundamental para poder interactuar en forma efectiva con el resto del mundo y acceder a nuevos conocimientos a través de los medios tecnológicos y las redes de comunicación social¹.

Los avances tecnológicos, las nuevas formas de comunicación y los cambios sociales y culturales en las últimas décadas, han impulsado la necesidad de un idioma común, convirtiendo al inglés en la lengua de comunicación internacional (*English as an International Language, EIL*). El número de personas aprendiendo inglés en el mundo aumenta considerablemente año a año, a tal punto que la cantidad de hablantes de este idioma como lengua no nativa es incluso mayor que la población que lo habla como lengua materna². Esto ha llevado a que, actualmente, se haga referencia al aprendizaje del inglés como "lengua adicional" en numerosos países donde es aprendido como segundo o tercer idioma. Asimismo, para muchas personas, debido al contexto en el que habitan y al carácter de idioma global del inglés, este ha dejado de tener la connotación de "extranjero"³. Como consecuencia, tanto en el extranjero como en nuestro país, la enseñanza del inglés se ha transformado en un elemento básico y fundamental en la educación de las y los estudiantes en las escuelas, y constituye para ellos una herramienta elemental que les permite acceder a información y a nuevos conocimientos.

Los alumnos y las alumnas pertenecientes al ciclo que comprende desde 7° básico a 2° medio se encuentran en una edad en la que adquieren mayores capacidades de pensamiento abstracto y concentración. Desarrollan también una visión más crítica del mundo, y aspectos como la motivación y la imagen

de sí mismos tienen un rol fundamental en su proceso de aprendizaje del idioma⁴. Sus múltiples intereses y el desarrollo de mayor independencia aumentan sus posibilidades de tener contacto con el idioma inglés fuera de la sala de clases a través de los medios, las redes sociales, películas, música o videos en la web, lo que constituye una gran fuente de aprendizaje. Todo lo anterior impone demandas a la enseñanza del inglés, la cual deberá ofrecer variadas oportunidades de comunicación en la clase, presentar temas interesantes y tareas desafiantes y motivadoras, integrar las tecnologías y el uso de textos multimodales, y brindar a las alumnas y los alumnos la posibilidad de tomar decisiones con respecto a sus propios aprendizajes.

Durante estos años, el propósito es que las y los estudiantes continúen desarrollando las habilidades del inglés para poder comunicarse en situaciones similares a las de la vida real y acceder a diversos conocimientos que contribuyan a su vida académica o laboral futura. También se espera que adquieran habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico y creativo, que les permitan evaluar, organizar e internalizar la nueva información y los aprendizajes a los que acceden por medio del idioma.

Perfil de egreso de la o el estudiante

Las y los estudiantes que han logrado los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Idioma Extranjero: Inglés, al finalizar segundo año de Enseñanza Media, demuestran una actitud confiada y positiva frente al idioma. Usan el inglés para comunicar sus ideas y opiniones en un nivel cercano al intermedio (se espera que al terminar segundo medio las alumnas y los alumnos alcancen un nivel que se aproxime al B1 o intermedio inferior, de acuerdo al Marco Común Europeo⁵) en situaciones comunicativas básicas y variadas;

como mantener una conversación acerca de temas conocidos, obtener información general de textos en inglés presentes en la web u otro medio, o comunicarse en forma escrita por medio de correos electrónicos o conversaciones online sobre temas cotidianos.

Son capaces de comprender el sentido general, las ideas principales y detalles relevantes en una variedad de textos orales, escritos y/o multimodales simples, adaptados o auténticos, acerca de temas familiares o de contextos conocidos por ellos. Pueden seguir instrucciones orales para ejecutar acciones o resolver problemas relacionados con situaciones habituales e identificar el tema, la situación, el lugar y los participantes en conversaciones sencillas. Logran reconocer ideas significativas y relevantes e información específica al leer textos descriptivos, narrativos, informativos o argumentativos sobre temas conocidos y algunos menos conocidos. Valoran y reconocen la lectura de textos en inglés, tanto literarios como no literarios, como un medio para adquirir conocimientos acerca de la lengua, de otras asignaturas o de temas relevantes o contingentes. Recurren a variadas estrategias para comprender lo leído y escuchado, tales como apoyarse en imágenes y en el lenguaje corporal y gestual, identificar palabras claves, lectura rápida (*skimming*) o lectura para buscar información específica (*scanning*), entre otras.

Pueden participar en diferentes intercambios comunicativos simples sobre temas conocidos o cotidianos y mantener la interacción al responder o formular preguntas, utilizando un lenguaje claro y sencillo, con una pronunciación inteligible que no interfiere con la comunicación. Son capaces de exponer un tema de su interés o de actualidad, narrar una historia o experiencia en una presentación oral, expresarse en forma clara y recurrir al uso de gestos, entonación y apoyo visual y/o digital para ayudar en la comunicación del mensaje.

Logran escribir textos simples de mediana longitud (cartas, notas, narraciones, correos electrónicos, descripciones) con variados propósitos acerca de temas contingentes o de

interés personal. Pueden planificar, revisar y usar los apoyos necesarios para editar sus textos; y los organizan considerando elementos formales del lenguaje como el uso de mayúsculas, ortografía o estructuras gramaticales aprendidas. Usan el diccionario (en formato papel o electrónico) y el procesador de textos como apoyo al escribir.

Reconocen la relevancia y el valor del inglés para facilitar el diálogo con integrantes de otras comunidades y culturas, y como herramienta para conocer, apreciar y disfrutar de expresiones literarias y culturales de la lengua inglesa.

Enfoque de la asignatura

Actualmente, al enseñar un idioma es importante considerar las particularidades del contexto en que ocurre el aprendizaje y las diversas características de los y las aprendices y, según eso, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes⁶. Así, el currículum de inglés para estos años ha sido construido, al igual que el de 5^o y 6^o básico, siguiendo enfoques con énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, lo cual orienta la enseñanza del idioma. Lo anterior implica que los alumnos y las alumnas desarrollen conocimientos que les permitan:

- Usar el idioma de acuerdo a un contexto, una situación, una función y unos participantes determinados.
- Usar los elementos organizacionales del idioma (vocabulario, gramática, fonética, ortografía) para expresar y negociar significados.
- Usar oraciones conectadas entre sí para expresar mensajes con fluidez.
- Considerar las posibles diferencias culturales y tener una actitud empática y respetuosa frente a los interlocutores.
- Usar estrategias que los ayuden a mantener la comunicación y que compensen las posibles limitaciones en el manejo de la lengua⁷.

La enseñanza comunicativa de la lengua considera el idioma como un medio para comunicar significados y una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para las alumnas y los alumnos. Todos los elementos del lenguaje (estructuras gramaticales, funciones, pronunciación, vocabulario, uso de estrategias) son importantes para desarrollar la capacidad de comunicarse y están al servicio de ella. Asimismo, se enfatiza el aprendizaje integrado de las habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y escrita) para que las y los estudiantes puedan comunicarse en forma efectiva y significativa, en diferentes situaciones y con variados propósitos comunicativos.

En la actualidad, al hacer referencia al aprendizaje y la adquisición de un nuevo idioma, diversos autores coinciden en el planteamiento de principios o lineamientos relevantes que deben ser considerados en la implementación de la enseñanza comunicativa de este⁹. Los aspectos más destacados son los siguientes:

- El aprendizaje del idioma depende de la interacción con otros. En este sentido, el aprendizaje colaborativo o cooperativo ofrece a las y los estudiantes la oportunidad de interactuar en la lengua al resolver una tarea pedagógica que requiere el uso comunicativo del idioma para alcanzar un objetivo. Esta tarea se desarrolla en grupos cuyos integrantes deben usar el idioma en situaciones comunicativas similares a las de la vida real, significativas y contextualizadas, en las cuales deberán negociar significados, trabajar en forma autónoma, asumir roles dentro del grupo y responsabilizarse por su trabajo.
- La comunicación cobra mayor sentido y significado cuando el mensaje es relevante, interesante y motivador. A través del idioma, las y los estudiantes pueden establecer conexiones con otras asignaturas y profundizar distintas materias. La enseñanza del inglés a través de contenidos facilita la integración de habilidades y ofrece una visión más holística del idioma y del saber.
- El desarrollo de la autonomía en las y los estudiantes los hace más conscientes de la forma en que aprenden, los ayuda a identificar sus fortalezas y trabajar sus debilidades. En este sentido, la enseñanza de estrategias de aprendizaje del idioma o el desarrollo del pensamiento crítico en las alumnas y los alumnos los ayuda a descubrir sus necesidades, habilidades y los mejores caminos para aprender el idioma, convirtiéndolos en aprendices autónomos.

- Para aprender el idioma, las y los estudiantes necesitan enfrentarse a abundante información comprensible en la lengua. La información comprensible (comprehensible input) hace referencia a mensajes contextualizados que están levemente por sobre el dominio de la o el estudiante, pero que esta o este es capaz de comprender en su mayoría. Al ser comprensible, la información será significativa y podrá ser incorporada por la alumna o el alumno al relacionarla con información que ya posee.
- El uso significativo y contextualizado del idioma implica que las estructuras y formas del lenguaje deben ser consideradas como un elemento más de apoyo a la comunicación y al uso real del idioma, y no como un contenido en sí mismo, separado de la comprensión o la expresión. El objetivo principal al aprender el idioma es usarlo en situaciones similares a las de la vida real, en lugar de analizar sus partes o practicar sus estructuras en forma repetitiva. El descubrimiento inductivo de la gramática por medio de tareas comunicativas situadas en un contexto facilitará el aprendizaje de la lengua.
- Al aprender un idioma se aprende también acerca de la cultura de quienes lo hablan. Actualmente, debido a su carácter internacional, el inglés hace posible acceder a diferentes culturas y costumbres. Es importante desarrollar en las alumnas y los alumnos una conciencia cultural que les permita apreciar características de diversas culturas y en especial de la propia.

Considerando lo expuesto anteriormente, estas Bases Curriculares destacan elementos relevantes para el aprendizaje del idioma en este ciclo y que además complementan los ya planteados para 5^o y 6^o básico. Los principales énfasis del currículum de Inglés son:

Desarrollo del pensamiento crítico y creativo

En la actualidad, debido al rápido y fácil acceso a gran cantidad de información a través de los medios, es esencial que las y los estudiantes desarrollen las habilidades del pensamiento necesarias para enfrentar esos conocimientos con mayor profundidad y de manera organizada. Las demandas del siglo XXI exigen alumnos capaces de analizar, sintetizar e interpretar información, resolver problemas y reflexionar acerca de sus propias formas de aprender y de pensar⁹.

Paul y Scriven¹⁰ definen las habilidades del pensamiento (también conocidas como habilidades de pensamiento crítico y creativo), como procesos intelectuales involucrados en la conceptualización, aplicación, análisis, síntesis o evaluación de la información obtenida o generada mediante la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación. La forma de desarrollar estos procesos intelectuales es a través de la metacognición, es decir el reflexionar acerca del propio pensamiento.

Al igual que en otras disciplinas, el desarrollo de habilidades del pensamiento es parte esencial del aprendizaje de un idioma. Por medio de ellas, las alumnas y los alumnos son capaces de hacer inferencias, plantear preguntas, buscar alternativas y resolver problemas al enfrentarse a la información en el nuevo idioma, haciendo uso de sus experiencias y conocimiento del mundo.

Asimismo, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo está estrechamente relacionado con la enseñanza comunicativa del idioma. Uno de sus planteamientos es que el idioma será aprendido más exitosamente por medio de la inducción, el descubrimiento y la formulación de hipótesis que expliquen el uso de la lengua y sus funciones, y en la medida en que posibilite la conexión con otras asignaturas y temas, y sea un medio para el aprendizaje de contenidos relevantes e interesantes. Usar habilidades como clasificar, comparar, investigar o emitir juicios acerca de la información a la que se enfrentan, permite a los alumnos y las alumnas tener aprendizajes más profundos y les da la posibilidad de usar el idioma como medio para comunicar ideas; para ello necesitarán vocabulario o ciertas estructuras que aprenderán en forma contextualizada. Además, el uso de habilidades de pensamiento refuerza el desarrollo de la lectura en inglés al proveer a las y los alumnos de herramientas para organizar la información, ayudándolos a mejorar la comprensión.

Enseñanza de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje de un idioma se definen como acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicas que involucran procesos cognitivos, sociales y/o afectivos, y que las y los estudiantes usan, a menudo intencionalmente, para apoyar y mejorar su progreso en el aprendizaje de una segunda lengua¹¹. Usar las estrategias adecuadas para una tarea o contenido ayuda a los alumnos y las alumnas a tomar

control sobre sus procesos de aprendizaje, mejorando así su confianza, motivación y desempeño con respecto a la lengua. De acuerdo con sus estilos de aprendizaje, los y las estudiantes de un idioma extranjero pueden desarrollar las más variadas estrategias, como tomar notas, repetir la letra de canciones, resumir, buscar similitudes entre palabras del nuevo idioma y del propio, usar el diccionario o inferirlas del contexto, entre muchas otras.

En la actualidad, se considera que tanto la enseñanza explícita como integrada de distintas estrategias para el aprendizaje del inglés facilita la internalización, el almacenamiento, la recuperación y el uso de nuevos elementos del lenguaje, lo que contribuye a mejorar desempeños generales o alguna habilidad específica del idioma. Las estrategias apoyan a las y los estudiantes al realizar tareas relacionadas con escuchar, hablar, leer o escribir en el nuevo idioma, o en el aprendizaje y uso de su vocabulario y estructuras.

Asimismo, al utilizar estrategias, los y las estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar e involucrarse con sus propios procesos de aprendizaje, tomar decisiones acerca de cómo y cuándo planificar, monitorear y evaluar lo que aprenden y la forma en que aprenden. De este modo, desarrollan mayor reflexión acerca de la forma en que usan el lenguaje, se involucran con sus procesos de aprendizaje, mejoran su efectividad y adquieren mayor independencia al aprender¹².

El aprendizaje del inglés será más exitoso y motivador si las estrategias enseñadas se relacionan con las tareas desarrolladas en la clase y se adecúan a los diferentes estilos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos. Lo anterior, unido a un uso efectivo de las estrategias, las y los ayudará a comprender el inglés de manera más exitosa, a tomar conciencia de sus propias dificultades frente al idioma y a buscar formas de superarlas.

Aprendizaje del idioma por medio de tareas comunicativas (*task-based language learning*)

Estudios actuales acerca del aprendizaje y la adquisición de un segundo idioma han demostrado que el desarrollo de la lengua se logra como producto de interacciones sociales, en circunstancias que tengan por objetivo comunicar información y usar el idioma de manera significativa para desempeñar o resolver alguna tarea desafiante. Estas tareas, llamadas tareas

comunicativas, son definidas como un trabajo de la clase, que presenta situaciones similares a las de la vida real y que requiere que las y los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan e interactúen en el segundo idioma, enfocando su atención principalmente en los significados en lugar de las formas, para así alcanzar los objetivos de la tarea¹¹. Constituyen oportunidades de aprendizaje de la lengua basadas en la experiencia y en lo que los aprendices son capaces de hacer con el lenguaje, que pueden requerir el uso de una habilidad del idioma o una combinación de ellas.

Las tareas sitúan a la interacción en el centro del aprendizaje. Promueven la interacción entre los alumnos y las alumnas y les brindan oportunidades de practicar sus habilidades en el idioma con un propósito auténtico, y recibir retroalimentación y apoyo de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Además, al representar situaciones de la vida real o presentarse como problemas a resolver, las tareas son relevantes, motivadoras y desafiantes para las alumnas y los alumnos y abren espacios para el aprendizaje. Los y las estudiantes sienten el interés y la necesidad de explorar las relaciones entre las funciones y las formas del lenguaje, con el propósito de comprender y construir mensajes, comunicar significados e intercambiar información; y así responder a las demandas de la tarea.

De acuerdo a Van Den Branden y otros¹⁴, interactuar con otros para resolver una tarea permite a las y los estudiantes trabajar hacia una meta clara, compartir información y opiniones, negociar significados, tener ayuda de los interlocutores para comprender el mensaje, recibir retroalimentación sobre su propia producción del idioma y brinda un propósito para aplicar el uso de elementos del idioma en forma contextualizada.

Conexiones

De acuerdo a investigaciones en neurociencia, el cerebro tiene la necesidad constante de establecer relaciones entre la nueva información y la que ya posee para construir significados. Aprendemos con mayor facilidad y profundidad cuando el nuevo material es presentado en forma significativa y nos permite hacer conexiones con conocimientos y experiencias previas, para así poder reforzar y ajustar los conceptos que ya poseemos e integrar la nueva información¹⁵.

De igual forma, al aprender un segundo idioma, la integración de nuevos conocimientos se facilitará si los y las estudiantes ven conexiones entre lo que estudian y el mundo alrededor de ellos¹⁶.

La construcción de significados depende del contexto y las y los estudiantes tendrán mayor éxito si las tareas que deben realizar son contextualizadas y requieren enfocar la atención en el significado.

De acuerdo con Jacobs¹⁷, hacer conexiones interdisciplinarias le otorga relevancia al currículum, destaca los lazos entre las disciplinas y facilita un aprendizaje más holístico. Al hacer conexiones, los estudiantes refuerzan y expanden sus conocimientos de otras áreas y las del currículum y acceden a información y a diversos puntos de vista por medio del idioma aprendido. Al incorporar contenidos de otras asignaturas, las y los docentes usan contextos y material auténticos para la enseñanza del idioma, y las y los estudiantes reciben información comprensible (comprehensible input), apropiada a su nivel cognitivo, que les servirá de modelo para producir y ver el uso real del idioma más allá de la sala de clases y desarrollar su competencia comunicativa. Asimismo, por medio de las conexiones con otras disciplinas, los alumnos y las alumnas podrán explorar material auténtico de su propio interés, lo cual promueve la investigación independiente y la idea de que la educación contemporánea es decididamente interdisciplinaria y que en el futuro deberán ser capaces de usar conocimientos y habilidades de varias áreas para desenvolverse en la vida cotidiana y en el mundo laboral.

Una forma de establecer conexiones entre el aprendizaje del idioma y otras disciplinas es a través de la selección de contenidos o temas que sean válidos tanto para la enseñanza del idioma como de otras asignaturas. Organizar los contenidos en temas para la enseñanza del inglés facilita su contextualización y la hace más comunicativa¹⁸. Presentar los contenidos organizados temáticamente hace que sea más fácil recordar y apoya el aprendizaje profundo. Al trabajar en unidades temáticas, los y las estudiantes pueden desarrollar e integrar las cuatro habilidades de la comunicación en un contexto significativo y desafiante a medida que profundizan contenidos de matemáticas, ciencias, geografía, etc. De este modo, avanzan desde comunicar información sobre ellos mismos, a comunicar ideas sobre el mundo que los rodea y sobre temas que son de su interés.

Para apoyar el aprendizaje significativo del idioma, los temas de este ciclo deben considerar las características de la edad y los intereses de las y los estudiantes, como por ejemplo, la búsqueda de identidad y de más independencia, la importancia de las amistades, mayor desarrollo del pensamiento abstracto, las actividades sociales y la tecnología. Se sugiere explorar

temas que motiven la reflexión, como los aportes de otras culturas, el conocimiento universal, el mundo laboral, los desafíos de la sociedad actual, las formas de participación cívica, o temas de contingencia como el calentamiento global o el cuidado de la naturaleza. Asimismo, los temas relacionados con el contexto o realidad inmediata de los y las estudiantes, como eventos, problemáticas o características de su región, ciudad o comuna, son altamente motivadores y significativos al interactuar en el idioma.

Cultura y competencia intercultural

El aprendizaje de un idioma está directamente relacionado con el aprendizaje de su cultura, ya que al aprender una nueva lengua las y los estudiantes adquieren conocimientos sobre aspectos sociales, políticos, económicos o artísticos de sus hablantes, y, en general, acerca de sus valores, prácticas y modos de vida. En el caso del idioma inglés, debido a su carácter internacional, los alumnos y las alumnas tienen la posibilidad de aprender no solo acerca de la cultura de países de habla inglesa, sino que también, por medio de él, tienen acceso a información acerca de diferentes países, con sus costumbres, habitantes, literatura y otros aspectos que amplían su conocimiento del mundo. Además, los medios y la tecnología han facilitado la comunicación entre personas provenientes de diversos contextos, realidades y culturas, y el inglés se ha convertido en la lengua de interacción y acercamiento entre ellos, brindando mayores oportunidades para que personas se conozcan y aprendan unos de otros. Asimismo, aprender contenidos relacionados con la cultura permite expandir el conocimiento del mundo, apreciar y comprender cómo otras culturas ven el mundo, y descubrir la relación entre los productos de la cultura y las creencias y valores que le son propios.

Con respecto a la educación y la cultura, Kumaravadivelu¹⁹ afirma que es necesario desarrollar una conciencia cultural que permita aprender, crecer y cambiar para enfrentar los desafíos de la realidad global. Asimismo, es importante desarrollar una mente reflexiva que permita pensar críticamente sobre otras culturas y la propia.

Lo anterior se traduce en la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en los y las estudiantes, es decir, la habilidad para interactuar con personas provenientes de otras culturas y/o funcionar en un contexto cultural que no es el propio, ser consciente de ello, respetar las prácticas y costumbres

de otras personas y comportarse de una forma adecuada a esa cultura determinada.

La competencia intercultural se ha convertido en una habilidad indispensable para trabajar y estudiar en el siglo XXI. Esta habilidad permite interactuar en contextos culturalmente diferentes al propio, comprender la diversidad, valorar a las personas provenientes de otras culturas, y desarrollar respeto y apreciación por sus formas de pensar, valores, prácticas y productos. Desarrollar esta conciencia de interculturalidad enriquece la educación y formación de las alumnas y los alumnos, ya que, al tener conocimiento y valoración de diferentes contextos y realidades, pueden aportar con otros puntos de vista, creatividad, innovación, mayor flexibilidad cognitiva y empatía, y desarrollan mayor valoración por su propia realidad y cultura²⁰. Lo anterior implica, también, sensibilizar a los y las alumnos sobre su propia riqueza cultural y motivarlos a participar en la negociación y articulación de significados y valores culturales.

Proceso de escritura

En la actualidad, desarrollar la habilidad de expresarse por escrito en el idioma inglés es tan necesario como poder comunicarse oralmente, principalmente debido al uso más frecuente de tecnologías de la comunicación escrita, como el correo electrónico, los blogs o el desarrollo de páginas web.

La escritura frecuente de una variedad de tipos de textos ayuda a reforzar el aprendizaje, ya que el cerebro reconoce, construye y extiende patrones recién adquiridos por medio de la escritura en nuevos contextos.

Las actuales Bases Curriculares de Inglés promueven el desarrollo de la expresión escrita por medio del proceso de escritura, el cual consiste en enfocar la enseñanza en el proceso por sobre el producto final. Por medio de pasos definidos, las y los estudiantes tienen la posibilidad de generar ideas, organizarlas y darles coherencia, revisar y corregir lo redactado, para finalmente publicar el texto definitivo. Este proceso permite a los alumnos y las alumnas descubrir y desarrollar estrategias al escribir, revisar sus errores y aprender de ellos para así mejorar sus desempeños. Por último, el objetivo de la corrección en el proceso de escritura es que la alumna o el alumno desarrolle la habilidad escrita a largo plazo y, como consecuencia, en esta etapa los errores son aceptables en un texto final.

Los objetivos de escritura promueven la escritura creativa y libre por medio de la cual los y las estudiantes escriben sobre lo que les gusta y aplican lo que han aprendido, buscan formas de expresar ideas y hacen conexiones con sus emociones. Los géneros de ficción como cuentos de suspenso y cómics, así como la poesía y el diario personal (*journal*), resultan atractivos para las y los estudiantes de esta edad, porque les permiten expresar sentimientos y tomar el rol de protagonistas; los ayudan a comprender el mundo que los rodea y a reflexionar sobre los cambios que están viviendo y sobre la sociedad en la que están creciendo. Necesitan también prepararse para el futuro y es aquí donde se dan posibilidades del uso del idioma escrito más cercano a la realidad; por ejemplo, comunicarse con jóvenes de su misma edad provenientes de otras culturas vía email y escribir cartas con fines laborales o de especialización. Además, en esta etapa se interesan por escribir sobre temas menos cercanos a su contexto, pero que les producen curiosidad, como información relacionada con otras culturas u otras disciplinas por medio de artículos, biografías y proyectos.

Por último, es relevante integrar la tecnología en el proceso de escritura, ya que permite tener más conciencia de la tarea y transforma el escribir en una actividad colaborativa, motivadora, fluida e interesante⁷¹.

Uso de TIC y textos multimodales

El desarrollo de las tecnologías de comunicación e información y los innumerables recursos existentes en la web constituyen un gran apoyo para aprender y enseñar una lengua extranjera. En la clase de Inglés, la tecnología se puede manifestar de diferentes formas (como en el uso de internet, procesador de textos, diferentes tipos de software, podcasts, conversaciones en línea, entre otros), para apoyar el desarrollo y la práctica de las habilidades del idioma.

Usar la tecnología apoya a estudiantes de diferentes estilos de aprendizaje, los hace menos dependientes del docente como única fuente de información, enriquece sus experiencias con el uso del idioma, los ayuda a maximizar el uso de conocimientos previos y permite usar el tiempo en forma eficiente⁷².

El uso de medios apela a los sentidos de las alumnas y los alumnos y las y los ayuda a procesar información y a crear un contexto por medio del cual se integran las diferentes

habilidades. Esto los motiva a participar activamente en las tareas de la clase, presenta el idioma en un contexto comunicativo y los ayuda a obtener información en forma rápida⁷³.

Además de ser un gran apoyo al aprendizaje, las tecnologías de comunicación global han traído consigo nuevas formas de interacción e intercambio de información, y una nueva forma de definir los conceptos de texto y alfabetización. En la actualidad, los textos impresos están siempre acompañados de imágenes, diagramas o dibujos, y su diseño es variado. La información no se obtiene solo de fuentes escritas, sino que se transmite por medio de pantallas en las que se combinan palabras con imágenes, sonido o movimiento. Esto ha significado que la comunicación sea multimodal, es decir, combina dos o más sistemas semióticos, como el lingüístico, visual, auditivo, gestual y/o espacial. Los textos multimodales son aquellos que incluyen animación, color, palabras, música y sonidos⁷⁴.

Los niños, las niñas y adolescentes desarrollan alfabetización multimodal en forma natural y espontánea, ya que es parte de su vida cotidiana. La información que los y las estudiantes leen, especialmente por medio de pantallas, influye en la forma en que se comunican.

Todo lo anterior tiene profundas implicancias en la educación en general, y en la enseñanza de Inglés en particular. Al trabajar con textos multimodales en la clase de Inglés, tanto en las habilidades receptivas como en las de expresión, las y los estudiantes usan medios de comunicación que les son conocidos, desarrollan la creatividad, pueden publicar sus trabajos a un público global y real, acceden a información actualizada, desarrollan habilidades de resolución de problemas, y aprenden a priorizar tareas y recursos para lograr sus objetivos.

Por último, es importante considerar que, junto con la incorporación de TIC, es esencial acompañar a los y las estudiantes y desarrollar en ellos la capacidad de revisar en forma crítica el material y los textos a los que acceden por medio de las tecnologías, identificar fuentes confiables y ser responsables en el uso posterior de ese material. De este modo, las y los estudiantes adquirirán herramientas esenciales para el aprendizaje continuo o a largo plazo: la habilidad en el uso de otro idioma, el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad de hacer un uso efectivo de herramientas tecnológicas.

Organización curricular

Idioma Extranjero: Inglés

A. Ejes

El desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita) constituye el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma; y en la actualidad, la enseñanza del inglés considera una visión del lenguaje que promueve la interrelación entre ellas. Utilizar el idioma implica interactuar recibiendo y emitiendo mensajes, y una habilidad del idioma reforzará y promoverá el uso de otra. Esta visión de integración, además de estar alineada con el enfoque comunicativo, presenta el idioma de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora.

Los Objetivos de Aprendizaje de estas Bases Curriculares han sido organizados, al igual que en 5º y 6º básico, en función de las cuatro habilidades del idioma inglés. Las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral son presentadas en forma integrada como Comunicación Oral. Las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita están presentes en forma separada, lo que obedece solo a la intención de organizar la información y así destacar los aspectos principales de cada una; no obstante, se espera que los objetivos sean abordados de manera integrada. Se debe enfatizar que la o el docente enseñará las habilidades de manera interrelacionada en todo momento, y serán abordadas por los y las estudiantes considerando la interdependencia que existe entre ellas al expresar un mensaje. De este modo, los alumnos y las alumnas se aproximan al uso real del idioma y se enfrentan a tareas relevantes, motivadoras y significativas, lo que contribuye a desarrollar mayor fluidez en la expresión y la comprensión.

Los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura de Inglés se han organizado en tres ejes que integran las cuatro habilidades del idioma.

Comunicación oral

En ella se integran las habilidades de comprensión auditiva y de expresión oral, para destacar su interdependencia y hacer

énfasis en la necesidad de abordar las habilidades en forma integrada al enseñarlas.

- Comprensión auditiva (*listening*)**
 Consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos escuchados para identificar y comprender la información expresada oralmente, con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo. Por medio de la comprensión auditiva es posible tomar contacto con el uso real del inglés; es vital en el aprendizaje de un idioma, ya que por medio de ella o la estudiante recibe información comprensible (*comprehensible input*), necesaria para luego desarrollar la interacción en la clase. El desarrollo de esta habilidad no se reduce a la simple decodificación de sonidos o fonemas en el idioma. Al escuchar, el oyente tiene un rol activo en la reconstrucción del mensaje al asignarle significado a lo que escucha. En este proceso tienen gran relevancia los conocimientos previos del contexto y situación del mensaje para que lo escuchado cobre sentido (conocer el tema acerca del cual se va a escuchar, los hablantes, la situación y tener un propósito al escuchar).
- Expresión oral (*speaking*)**
 Es una habilidad productiva del inglés que supone utilizar el idioma para comunicar ideas en forma oral. Expresarse oralmente consiste en comunicar un mensaje con una adecuada pronunciación y de manera inteligible al participar en intercambios orales, conversaciones y exposiciones. En esta etapa de conocimiento del idioma, cobra importancia el aprendizaje de funciones comunicativas relacionadas con el propósito del mensaje para el desarrollo de la expresión oral. Las actividades de expresión oral que enseñan funciones del idioma en forma explícita y que son significativas para las y los estudiantes las y los ayudan a resolver tareas comunicativas de la vida real, les proveen estrategias de expresión, y les dan, además, herramientas para poder

hablar de acuerdo a una situación específica; y, a la vez, contribuye a disminuir la ansiedad que puede provocar el expresarse en otra lengua.

Comprensión de lectura (*reading*)

Supone construir significados a partir de la información escrita, expresada en textos de diversos tipos (literarios y no literarios), y de los conocimientos del lector. Al igual que la comprensión auditiva, la habilidad de comprensión de lectura pone en contacto a los y las estudiantes con información comprensible en el idioma y con modelos de lenguaje que podrá utilizar luego en la producción escrita. El desarrollo de la comprensión de lectura constituye una herramienta imprescindible, que permite a las y los estudiantes acceder a nuevos conocimientos, temas interesantes y aspectos de la cultura del inglés. La comprensión de lectura se irá construyendo con la ayuda de los conocimientos previos de

la o el alumno, y de acuerdo a las tareas y propósitos de la lectura. Así, los y las estudiantes podrán leer textos adaptados o auténticos simples en los que reconocerán el tema, ideas generales y principales, o simplemente expresarán sus sentimientos frente a lo leído.

Expresión escrita (*writing*)

Es también una habilidad productiva del idioma que consiste en usar la escritura para comunicar mensajes. Se aspira a que las y los estudiantes desarrollen esta habilidad en situaciones comunicativas simples y contextualizadas, personalmente relevantes y con propósitos definidos. La producción escrita en inglés es un proceso que comienza en este nivel con la escritura guiada, de acuerdo a un modelo, hasta llegar a la expresión más creativa. De la misma forma que en la expresión oral, la habilidad de producción escrita da la posibilidad al estudiante de expresar ideas y comunicar mensajes que son relevantes para él.

B. Actitudes

Las Bases Curriculares de Inglés promueven un conjunto de actitudes que derivan de los objetivos de la Ley General de Educación y de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Estas actitudes se relacionan con la asignatura y se orientan al desarrollo social y moral de los y las estudiantes.

Las actitudes son Objetivos de Aprendizaje y se deben desarrollar de forma integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura. Se debe promover el logro de estas actitudes de manera sistemática y sostenida mediante las actividades de aprendizaje, las interacciones en la clase, las actividades extraprogramáticas, las rutinas escolares y, también, mediante el ejemplo y la acción cotidiana de la o el docente y de la comunidad escolar.

Las actitudes a desarrollar en la asignatura de Inglés son las siguientes:

A. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender y usar el idioma, valorando, a la vez, los logros de los demás.

B. Desarrollar una conciencia cultural o comprensión intercultural demostrando respeto, interés y tolerancia por otras culturas y la propia, y valorando su aporte al conocimiento.

C. Demostrar interés por el aprendizaje continuo e independiente como parte de un proyecto personal y para contribuir a la sociedad.

D. Trabajar responsablemente en forma proactiva y colaborativa con una meta en común, y demostrando respeto por los intereses e ideas de los demás.

E. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación en la obtención de información y la creación de textos, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.