



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo Fin de Máster

Orientaciones metodológicas en currículos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Un estudio comparativo

Presentado por: D^a. Génesis Michel de León Alcántara

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, Julio de 2024

"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world "

Nelson Mandela (2003)

Agradecimientos

Puede que no sea suficiente para expresar mi gratitud, pero dedico este Trabajo Fin de Máster a Dios, pues ha sido mi mayor apoyo y sin él nada sería posible.

Quiero agradecer a la Fundación Carolina y a la Universidad de Valladolid por haberme concedido la beca, ya que sin la misma esta experiencia no habría sido posible. También expreso mi agradecimiento al Dr. Francisco Javier Sanz Trigueros, por compartir sus conocimientos conmigo durante este proceso.

Deseo dedicar este logro especialmente a mis padres, Esperanza y Emilio, gracias por darme la vida, por ser el mayor ejemplo de resiliencia que tengo, por motivarme a convertirme en la adulta de bien, profesional y exitosa que soy hoy, los amo. Asimismo, a mis queridas Seneida, Anamari y Maryanyeli, pronto podremos compartir todos los frutos de este gran esfuerzo.

Agradezco a mi compañero de vida Edwin, estuviste a mi lado desde la distancia en todo momento durante este camino. Tú, más que nadie, sabes el sacrificio que ha significado culminar este máster para ambos y decidiste quedarte a mi lado para darme tu apoyo, te amo.

Es igual de necesario agradecer a todas mis amigas que de una manera u otra fueron parte de este logro académico, porque siempre estuvieron a mi lado apoyándome y motivándome.

Por último, no puedo dejar de agradecer a mis compañeros del máster y a mis “chiquis”, que han contribuido con su aceptación, apoyo, motivación y conocimientos en esta etapa de formación académica y personal.

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster aborda la problemática de la diversificación de enfoques y metodologías existentes para la enseñanza de lenguas extranjeras, y de los programas curriculares que velan por el desarrollo de la competencia comunicativa. Desde las posibilidades que ofrece la investigación cualitativa-interpretativa, el estudio tiene como objetivo describir y comparar las orientaciones metodológicas que se prescriben en los currículos de seis países de la OCDE del espectro iberoamericano del cono centro-sur para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria. Conforme a un sistema categorial preestablecido se movilizó la técnica del análisis de contenido explícito para el tratamiento textual de las unidades curriculares de análisis. El registro de los datos en los soportes elaborados al efecto permite disponer de un conjunto de resultados que, si bien revela una tendencia común a los enfoques comunicativos-funcionales y a otros de carácter emergente, también diferencias de orden metodológico. Se concluye con la necesidad de promover enfoques pedagógicos dinámicos y participativos, incorporar tecnologías educativas innovadoras, y equilibrar y especificar más las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras Clave: Curriculum, Educación Secundaria, Enseñanza de Lenguas extranjeras, Investigación cualitativa, Método de enseñanza.

Abstract

This paper deals with the problem of the diversification on the existing approaches and methodologies for teaching foreign languages, as well as the curricular programs that ensure the development of communicative competence. Using the possibilities offered by qualitative-interpretative research, the study aims to describe and compare the methodological orientations prescribed in the curriculums of six OECD countries from the Ibero-American spectrum of the south-central cone for teaching foreign languages in mandatory secondary education. Based on a pre-established categorical system, the technique of explicit content analysis was employed for the textual treatment of the curricular units of analysis. The data recorded in the analysis forms developed for this purpose provide a set of results that, while revealing a common trend towards communicative-functional approaches and other emerging ones, they also show some differences in terms of methodological issues. The paper concludes with the need to promote dynamic and participatory pedagogical approaches, incorporate innovative educational technologies, and balance foreign language teaching methodologies.

Keywords: Curriculum, Foreign language teaching, Qualitative research, Secondary Education, Teaching method.

Índice

Presentación.....	11
Introducción	12
2.1. Justificación, problemática y preguntas de investigación	12
2.2. Objeto de estudio.....	16
2.3. Premisas y Objetivos	17
Marco Teórico.....	19
3.1. Enfoques y métodos de enseñanza de Lenguas.....	19
3.1.1. Metodologías lingüístico-tradicionales	19
3.1.2. Metodologías comunicativo-funcionales	22
3.1.3. Del eclecticismo metodológico y perspectivas actuales.....	29
3.2. El desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua extranjera	34
3.2.1. Niveles referenciales de dominio	35
3.2.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje	36
3.2.3. Recursos y materiales para el aula	38
3.2.4. La evaluación de las habilidades lingüísticas	40
3.3. Programas curriculares en la enseñanza de Lenguas extranjeras	42
3.3.1. Los programas formales	43
3.3.2. Los programas funcionales	44
3.3.3. Programas para enseñar Lenguas Modernas	46

Marco Metodológico	48
4.1. Posicionamiento y diseño	48
4.1.1. La investigación cualitativa: consideraciones	48
4.1.2. Interrogantes, premisas y objetivos	50
4.2. La muestra documental	52
4.2.1. Criterios de selección	53
4.2.2. Su contextualización	53
4.3. Procedimiento	57
4.4. Análisis de las informaciones	59
4.5. Resultados	71
4.5.1. Su presentación e interpretación	71
4.5.2. Discusión	81
Conclusiones	84
Referencias	88
Webgrafía	97
Anexos	98

Índice de Figuras, Gráficos y Tablas

Figuras

Figura 1. Funcionalidad del documento auténtico en el aula de lengua extranjera.....	39
--	----

Gráficos

Gráfico 1. Evidencias de Orientaciones Metodológicas en el Currículo de España.....	71
Gráfico 2. Evidencias de Orientaciones Metodológicas en el Currículo de Portugal.....	72
Gráfico 3. Evidencias de Orientaciones Metodológicas en el Currículo de Francia.....	73
Gráfico 4. Evidencias de Orientaciones Metodológicas en el Currículo de Chile.....	74
Gráfico 5. Evidencias de Orientaciones Metodológicas en el Currículo de México.....	75
Gráfico 6. Evidencias de Orientaciones Metodológicas en el Currículo de Colombia.....	76
Gráfico 7. Comparación de las orientaciones metodológicas en los currículos de lengua extranjera de los seis países iberoamericanos.....	77

Tablas

Tabla 1. Niveles de dominio de un idioma extranjero del MCER y correspondencia en EF SET.....	13
Tabla 2. Modelo SPEAKING de Hymes.....	26

Tabla 3. Programas Centrados en el Producto.....	43
Tabla 4. Programas Centrados en el Proceso.....	45
Tabla 5. Listado de Resultados EF SET 2023.....	54
Tabla 6. Sistema categorial de referencia para el análisis documental.....	58
Tabla 7. Sistema categorial y de códigos asignados.....	58
Tabla 8. Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de España.....	59
Tabla 9. Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de Portugal.....	61
Tabla 10. Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de Francia.....	63
Tabla 11. Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de Chile.....	64
Tabla 12. Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de México.....	66
Tabla 13. Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de Colombia.....	69

Presentación

Este Trabajo Fin de Máster se enmarca en el programa de estudios del Máster en Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid. Los 18 ECTS cursados en esta asignatura han permitido reforzar la formación para la investigación en educación, como macro-área dentro del ámbito científico de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Con el título "Orientaciones metodológicas en currículos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Un estudio comparativo", e inscrito en el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, el presente Trabajo Fin de Máster se organiza en torno a dos Partes:

- a) La primera parte contiene el marco teórico, articulado éste en tres epígrafes: enfoques y métodos de enseñanza de Lenguas, el desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua extranjera; y programas curriculares en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- b) La segunda parte contiene el marco metodológico de la investigación, articulado en cinco epígrafes que dan cuenta del posicionamiento, la muestra documental, el procedimiento, el análisis de las informaciones y los resultados.

Ambas partes se preceden de la correspondiente Introducción, en donde se especifican la justificación, la problemática, los interrogantes, el objeto de estudio, las premisas y los objetivos. Y se completa con las Conclusiones, las Referencias y los Anexos.

De igual modo, el presente Trabajo Fin de Máster ha permitido desarrollar y demostrar las competencias requeridas según el Plan de estudios del Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Estas competencias incluyen la capacidad de definir y delimitar problemas de investigación en las áreas propias de la Educación como ámbito científico, diseñar proyectos de investigación siguiendo los modelos metodológicos correspondientes, y organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación.

Introducción

En este apartado del Trabajo se incluyen aspectos introductorios como la justificación, la problemática percibida, las preguntas de investigación, el objeto de estudio, las premisas y los objetivos. Se trata de los componentes de partida para la concepción y el planteamiento del estudio.

2.1. Justificación, problemática y preguntas de investigación

Debido a la creciente demanda global de habilidades comunicativas en Lengua extranjera, millones de personas buscan mejorar su competencia comunicativa oral y escrita. Las oportunidades para aprender varias lenguas son diversas, abarcando desde la instrucción formal y viajes hasta programas de estudio en el extranjero, medios de comunicación e internet.

Esta alta demanda no solo se traduce en la búsqueda de métodos de enseñanza de calidad, sino también en la aspiración de los estudiantes de alcanzar un dominio preciso y fluido de la Lengua extranjera. Los empleadores también insisten en que sus empleados tengan buenos conocimientos de idiomas, especialmente del inglés, por lo que la fluidez en esta lengua es un requisito previo para el éxito y el avance en muchos campos laborales en el mundo actual. Por lo tanto, la demanda de una metodología de enseñanza adecuada es más fuerte que nunca. (Richards, 2005).

Con base en esa necesidad actual de obtener un dominio destacado del idioma inglés existen diversas pruebas para la evaluación de dichas habilidades. Dentro de ellas, se encuentra el EF Standard English Test (SET), que es una prueba en línea y adaptativa que evalúa habilidades de lectura y comprensión oral en inglés. La misma está objetivamente diseñada para clasificar las

habilidades lingüísticas de los usuarios de la lengua en uno de los seis niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002, 2020).

Tabla 1

Niveles de dominio de un idioma extranjero del MCER y correspondencia en EF SET.

Nivel de Dominio MCER		Puntaje EF SET
A1	Acceso	1-30
A2	Plataforma	21-40
B1	Intermedio	41-50
B2	Intermedio alto	51-60
C1	Dominio operativo eficaz	61-70
C2	Maestría	71-100

Nota: Tomado de *El MCER y EF SET*, por EF (s.f.).

Los resultados del EF SET 2023 proporcionan evidencias de la existencia de una fuerte correlación con los puntajes de TOEFL iBT 2021 ($r = 0,77$) y los puntajes de IELTS Academic Test 2022 ($r = 0,59$). Estas correlaciones muestran que, si bien estas pruebas tienen diferentes diseños y perfiles de examinados, revelan tendencias similares en el dominio nacional del inglés. Esta edición del EF EPI 2023 se basa en datos de exámenes de más de 2,200,000 examinados en todo el mundo que tomaron el EF SET en 2022.

Dentro de los resultados del EF SET 2023, algunos países del espectro paneuropeo (Portugal, España y Francia) muestran un desempeño significativamente mayor en comparación con otros del espectro iberoamericano (Chile, Colombia y México). Se destaca que Portugal en este ranking se posiciona en el puesto 8 mientras que México en la posición 89 de un total de 113

países y regiones del mundo. Estos resultados señalan una diferencia notable entre la posición de México y los demás países de Iberoamérica, generando inquietudes sobre la calidad del sistema educativo en comparación con otros países evaluados.

En el listado de resultados EF SET 2023, Portugal se posicionó en el puesto 8 con un nivel de desempeño muy alto. España, Francia y Chile se ubicaron en las posiciones 35, 43 y 52 respectivamente, todos con un nivel de desempeño moderado. Colombia se situó en el puesto 75 con un nivel de desempeño bajo, mientras que México alcanzó la posición 89, también con un nivel de desempeño bajo.

En el contexto internacional de la enseñanza de lenguas extranjeras, la baja puntuación de México en comparación con la de Portugal en el ranking EF SET, es uno de los ejemplos que acentúa la urgencia de examinar críticamente las estrategias y enfoques pedagógicos en el sistema educativo de ambos espectros. Este análisis se vuelve esencial al considerar la posible falta de consenso internacional sobre las mejores prácticas educativas en este ámbito, como se destaca en la literatura académica. Cada país tiene sus propias orientaciones y enfoques pedagógicos, lo que genera una diversidad de metodologías en los currículos de lenguas extranjeras.

La variabilidad evidenciada en las puntuaciones del ranking EF SET plantea la necesidad de llevar a cabo un estudio comparativo entre los currículos de diferentes países, con el objetivo de identificar similitudes y diferencias en las orientaciones metodológicas prescritas. Este enfoque de investigación permitirá una comprensión más profunda de las prácticas educativas y contribuirá a la mejora continua de los enfoques pedagógicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. De esta manera, se avanza hacia el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de

aprendizaje durante toda la vida para todos, por lo que este análisis es crucial para desarrollar estrategias educativas que aseguren el acceso equitativo y la calidad en el aprendizaje global.

Los docentes y profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrentan al desafío de seleccionar y adaptar las orientaciones metodológicas más adecuadas para sus contextos específicos. Este estudio comparativo de las orientaciones metodológicas en los currículos de lenguas extranjeras podría contribuir al desarrollo de un cuerpo de conocimientos más sólido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los resultados obtenidos durante el estudio permitirían identificar las mejores prácticas y enfoques pedagógicos que pueden ser implementados en diferentes contextos educativos. Esto, a su vez, podría tener un impacto positivo en la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Conforme a la problemática percibida, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué enfoques se inscriben las orientaciones metodológicas consignadas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal, para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria?
2. ¿Qué diferencias y similitudes existen entre las orientaciones metodológicas prescritas en los currículos de estos países?

2.2. Objeto de estudio

De acuerdo con Martín Sánchez, (2009) durante más de quinientos años los humanistas, racionalistas, ilustrados, psicolingüistas y pensadores han reconocido la importancia del estudio de una lengua extranjera y dedicaron esfuerzos a la búsqueda de un método que les permitiera mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esas lenguas. Desde el latín como lengua culta, a las actuales lenguas modernas, el método y los procedimientos para llevarlo a cabo han ido evolucionando.

En base a lo anterior mencionado podemos establecer que la enseñanza de lenguas extranjeras representa una disciplina en constante avance. La diversidad de contextos educativos, las cambiantes demandas lingüísticas y las expectativas culturales en constante transformación dan forma a este gran campo. En este contexto dinámico, las orientaciones metodológicas desempeñan un papel ineludible en el diseño de los currículos, especificando los enfoques, estrategias y técnicas que deben guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En consecuencia, es esencial contar con directrices metodológicas claras, eficaces y homogéneas dentro de los planes de estudio.

En la perspectiva de gestionar dicha complejidad, es objeto de estudio de este Trabajo Fin de Máster *las similitudes y diferencias entre las orientaciones metodológicas prescritas en currículos del espectro iberoamericano para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria.*

2.3. Premisas y Objetivos

En el panorama educativo actual, la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria se percibe como un terreno dinámico y diverso, donde las orientaciones metodológicas en los currículos desempeñan un papel central en la calidad educativa. Por lo que se plantea la necesidad de una exploración profunda, desde la que partiremos en base a las siguientes premisas:

- Desde una perspectiva histórica, los enfoques que han marcado un hito en la enseñanza de lenguas extranjeras han sido: el tradicional, de orden lingüístico-formal (influenciado por la gramática estructural de Bloomfield y la filosofía de la lengua de Saussure); y el funcional, de orden comunicativo (desarrollado por Dell Hymes o Michael Halliday, centrando la enseñanza en situaciones comunicativas auténticas).
- Según Richards y Rodgers (2014), los enfoques comunicativos han ganado popularidad en la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas. Estos enfoques se centran en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la interacción en el aula, lo que ha llevado a cambios significativos en los currículos de lenguas extranjeras en varios países.
- De acuerdo con Beacco et al. (2016), los currículos y programas educativos diseñados con objetivos específicamente para fomentar la comunicación plurilingüe e intercultural son fundamentales para promover el éxito escolar, la cohesión social en diferentes contextos educativos, las competencias comunicativas y la mejora de las habilidades interculturales y cognitivas en los estudiantes.

Conforme a la problemática percibida y a los interrogantes, y en función de las premisas expuestas, el *objetivo general* de este trabajo reza como sigue:

- Determinar los enfoques a los que corresponden las orientaciones metodológicas predominantes en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal para la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles de enseñanza secundaria.

Teniendo este objetivo general como faro de la investigación formulamos igualmente los *objetivos específicos* que, con carácter subsecuente, sirven para guiar el trabajo:

1. Explorar y describir las orientaciones metodológicas prescritas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal para la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria.
2. Comparar las orientaciones metodológicas encontradas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal, a la búsqueda de similitudes y diferencias significativas.
3. Proponer recomendaciones y sugerencias de mejora de las orientaciones metodológicas de los currículos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Marco Teórico

3.1. Enfoques y métodos de enseñanza de Lenguas

3.1.1. Metodologías lingüístico-tradicionales

Estas metodologías del lenguaje se sustentan en principios gramaticales, históricos y literarios, originándose primariamente en el análisis de las lenguas clásicas, como el latín y el griego, para luego expandirse a otros idiomas modernos. De acuerdo con Tasheva (2023), entre las características distintivas inherentes a estas metodologías lingüísticas se comprende la priorización de conocimientos relativos a las reglas y estructuras del lenguaje, así como su evolución histórica y su interrelación con la cultura.

Según Neuner (1989), el método conocido como "gramática y traducción", que fue el primero en ser identificado como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, también es denominado método "tradicional". Su propósito fundamental radica en el dominio de las palabras y las reglas gramaticales de la lengua objetivo, lo que permite al estudiante comprender y construir oraciones, así como apreciar la cultura y la literatura del idioma extranjero. De esta manera, este método puede fomentar un entendimiento más profundo de la lengua materna y contribuir al desarrollo intelectual y al razonamiento del individuo.

Siguiendo la línea teórica de este enfoque, se plantea la enseñanza de la segunda lengua mediante la primera como fundamento principal, ya que toda la información requerida para la composición de oraciones o la comprensión de textos se proporciona a través de explicaciones en la lengua materna del estudiante.

Neuner (1989) expresa claramente esta idea al afirmar que el aprendizaje del lenguaje no solo se concibe como un ejercicio formal e intelectual, sino también como un proceso de formación de la personalidad, en el cual se interactúa con los elementos culturales extranjeros en comparación con los logros de la propia cultura.

En ese mismo sentido, como señalan Richards y Rodgers (2014), la lengua materna puede facilitar la adquisición de una segunda lengua. Las etapas de aprendizaje incluyen la memorización inicial de un conjunto de palabras, la comprensión de las reglas gramaticales necesarias para combinar y relacionar estas palabras en oraciones correctas, y la práctica de ejercicios, principalmente de traducción, en ambas direcciones (Alcalde-Mato, 2011).

Por otra parte, el aprendizaje natural surge al final del siglo XIX con Gouin, Sauveur y Berlitz, quienes buscaban desarrollar el principio de la interacción oral activa en la lengua meta. Los principios del aprendizaje de lenguas natural sirven de fundamento al método directo, que se ha aplicado y aprobado en Francia y Alemania (fines del siglo XIX y principios del siglo XX), y se ha consagrado en los Estados Unidos con Sauveur y Berlitz, siendo este último quien lo incorporó a sus escuelas, dándole su nombre.

Según Otero Brabo Cruz (1999), el método directo se basa en abundante interacción oral activa en la lengua meta, poco o ningún análisis gramatical (el análisis es inductivo), enseñanza diaria de vocabulario nuevo y oraciones introducidas oralmente a través de demostración, estructuras de comunicación oral construidas a partir de una progresión en cuanto a las preguntas y respuestas intercambiadas entre profesores y alumnos, enseñanza del habla y comprensión auditiva, con énfasis en la corrección de la pronunciación y de la gramática. Es un método que requiere pequeños grupos de alumnos, pues implica atención individualizada y estudio intensivo.

De esta manera también, Otero Brabo Cruz (1999) proporciona una perspectiva abarcadora de los enfoques y métodos empleados en la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia, con un enfoque específico en la función desempeñada por la gramática en cada método, examinado desde la perspectiva de una metodología gramatical de traducción hasta el paradigma comunicativo.

Como tercer método lingüístico tradicional, tenemos el método "audiolingual" o "audio-oral", el cual surge como resultado de investigaciones lingüísticas y psicológicas realizadas en Estados Unidos entre los años treinta y cincuenta. Este enfoque, influenciado por el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield, adopta un análisis descriptivo e inductivo de la lengua hablada (Neuner, 1989). Durante la Segunda Guerra Mundial, la urgente necesidad del ejército estadounidense de contar con hablantes de varios idiomas extranjeros en poco tiempo impulsó la búsqueda de un método rápido y eficaz para la adquisición de lenguas. (Delgado Cabrera, 2002-2003, citado en Alcalde Mato, 2011).

Charles Fries y Robert Lado fueron dos de los lingüistas que llevaron las teorías estructuralistas a la práctica en la enseñanza de idiomas, combinándolas con las ideas de Skinner sobre el aprendizaje, lo que resultó en un enfoque que prioriza la práctica repetitiva de estructuras lingüísticas para lograr una comunicación oral automática y precisa (Neuner, 1989). En términos de objetivos, el método "audiolingual" busca desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura, con un fuerte énfasis en la comunicación oral desde el principio (Stieglitz, 1991, citado en Alcalde Mato, 2011).

Este enfoque contrasta con el Método de Gramática y Traducción, criticado por su falta de correspondencia con el dinamismo de las lenguas vivas en constante cambio (Melero Abadía, 2000; Alcalde-Mato, 2011).

3.1.2. Metodologías comunicativo-funcionales

Las metodologías comunicativo-funcionales son formas de enseñar que se enfocan en usar el lenguaje en situaciones reales. Buscan que los estudiantes aprendan a comunicarse bien en la vida diaria en lugar de solo memorizar reglas gramaticales. Estas metodologías se centran en que los estudiantes aprenden a hablar y entender el idioma de forma natural y efectiva.

Este tipo de metodologías se basa en diversas teorías y enfoques, como: el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, y las teorías del aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas.

Teoría de adquisición de lenguas

Las teorías del aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas ofrecen una perspectiva sobre cómo los individuos aprenden y desarrollan competencia en una lengua extranjera.

En primer lugar, los niños desarrollan su competencia auditiva antes de adquirir la capacidad de hablar durante las etapas iniciales de la adquisición del lenguaje. Durante este período, son capaces de comprender expresiones complejas que no pueden producir espontáneamente ni imitar. En segundo lugar, los niños adquieren la capacidad de comprensión a través de su habilidad para responder físicamente a las instrucciones verbales de los adultos. Finalmente, una vez que se establece una base sólida para la comprensión auditiva, el desarrollo del habla evoluciona de manera natural y sin esfuerzo.

Krashen y Terrell (1983) proponen dejar de lado el aprendizaje de una lengua en cuanto a la parte formal, y enfocarse en la adquisición de la lengua ya que es la forma natural de dominar un idioma, mediante el uso comunicativo o el aducto comprensible (Haidl Dietlmeier, 1993). Sobre todo, Krashen desarrolla su modelo teórico sobre la adquisición de una segunda lengua que tiene

gran importancia en los estudios de adquisición de lenguas extranjeras. Este modelo se basa en cinco hipótesis: diferencia entre adquisición y aprendizaje, hipótesis del orden natural, hipótesis del monitor, hipótesis del input e hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982).

Krashen indica que existen dos formas de desarrollar la competencia lingüística en una lengua, la primera es la adquisición, que consiste en un proceso subconsciente, pues las personas no son conscientes que están utilizando las reglas gramaticales. Por tanto, la adquisición del lenguaje y sus reglas es de forma implícita, natural e informal. La segunda forma es a través del aprendizaje de manera formal, donde el hablante debe conocer la gramática y las reglas que rigen la misma. Su hipótesis adquisición-aprendizaje asegura que esta capacidad de adquisición no solo se presenta en los niños, sino también en los adultos (Krashen, 1982).

En cuanto a la hipótesis del orden natural, Oliveira (2007) hace suyas las palabras de Krashen al respecto de que “hay un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua extranjera, de la misma forma que existe un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna, o sea, algunas reglas son internalizadas antes que otras” (p. 7).

Por otro lado, la hipótesis del monitor implica que las reglas formales o enseñanza de la segunda lengua solo forman una parte limitada del rendimiento de la segunda lengua. Krashen señala que el hablante hace uso consciente de las reglas cuando se cumplen las condiciones necesarias con respecto al: tiempo, concentración en la forma y conocimiento de la norma. Así, el hablante puede cambiar o corregir una idea antes de expresarla, este proceso se llama autocorrección (Krashen, 1982; Martínez Paredes et al., 2020).

Asimismo, la hipótesis del input consiste en que el suministro de caudal lingüístico es primordial para la interacción entre hablantes y mejorar la condición actual de ellos que correspondería a “i”. En consecuencia, se debe trabajar con otras palabras de un nivel superior que

serían “+ 1” para aumentar su nivel actual, tomando como base lo conocido y se alcanzaría un $i+1$ (Krashen, 1982; Martínez Paredes et al., 2020).

Indudablemente, la hipótesis del filtro afectivo involucra los factores emocionales en la adquisición de una segunda lengua. Entonces se debe considerar: motivación, autoestima y ansiedad. Por tanto, si estos factores son óptimos y adecuados, mantendrán bajo el filtro afectivo y permitirán la entrada de input, siendo así importante el rol del docente en la adquisición de una lengua extranjera, pues debe proveer un ambiente con las condiciones afectivas favorables (Krashen, 1982).

Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) de los estudiantes, es decir, su capacidad para transmitir ideas de manera clara, coherente y efectiva tanto de forma oral como escrita. Este enfoque sostiene que la mejora de la expresión oral en inglés y en otros idiomas se basa en prácticas que simulan situaciones reales de comunicación, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas en contextos auténticos (Rodríguez Barboza et al., 2022).

De igual manera, tal y como establece Luna-Hernández et al. (2014), la aplicación del enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refleja en la implementación de las siguientes subcompetencias que en su momento ya apuntaron Canale & Swain (1980), a saber:

Competencia gramatical lingüística: La enseñanza de la lengua debe enfocarse en el dominio progresivo y sistemático de las estructuras lingüísticas del idioma. Este componente de la competencia comunicativa busca capacitar al estudiante no solo para comprender la realidad, sino también para expresarse sobre ella utilizando su conocimiento previo de las diversas estructuras

lingüísticas que componen el sistema, hasta lograr la construcción coherente de un mensaje con intención comunicativa.

Competencia sociolingüística: La actividad lingüística es inherentemente social, y este aspecto establece restricciones en el proceso de comunicación, dependiendo de las situaciones comunicativas en las que se encuentre el individuo. Es fundamental que el estudiante adquiera la habilidad de adaptar su lenguaje según el contexto social en el que se desenvuelve.

Competencia discursiva: En la producción de textos, se destacan los sintagmas con una función principalmente denominativa, es decir, la construcción de oraciones. La competencia discursiva implica la capacidad de organizar coherentemente los elementos lingüísticos para crear un discurso cohesivo y adecuado a la situación comunicativa.

Competencia estratégica: Esta competencia se refiere a la habilidad del estudiante para desarrollar estrategias de comunicación que le permitan iniciar, mantener y concluir el proceso comunicativo de manera efectiva. Esto implica la capacidad de comprender, analizar y producir textos de manera que se logre una comunicación exitosa y significativa.

Al desglosar estas competencias, se puede apreciar cómo cada una contribuye de manera específica al desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante, abarcando aspectos gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos.

Por otro lado, de acuerdo con Bermuy et al. (2023), en el ámbito de la enseñanza de idiomas la implementación de estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

De acuerdo con Canale & Swain (1980), la competencia comunicativa abarca tanto habilidades lingüísticas como no lingüísticas, fundamentales para mantener interacciones adecuadas dentro de una comunidad. Esta competencia implica la utilización compartida de

conocimientos del idioma y del contexto comunicativo, y comprende el manejo de diferentes modos semióticos.

Al respecto, Hymes (1972) plantea que la competencia comunicativa es un grupo de destrezas y saberes que posibilitan la comunicación y el entendimiento entre los miembros de una comunidad lingüística.

Dado que el factor social es fundamental, Hymes (1972) plantea el modelo *SPEAKING* que corresponde a las reglas de interacción social. Cada una de las letras debe responder a un elemento de la situación social.

Tabla 2

Modelo SPEAKING de Hymes

Letra	Conceptos de análisis		Pregunta
S	Setting	Situación	¿dónde y cuándo?
P	Participants	Participantes	¿quién o quiénes?
E	Ends	Finalidades	¿para qué?
A	Acts	Actos	¿qué?
K	Key	Tono	¿cómo?
I	Instrumentalities	Instrumentos	¿de qué manera?
N	Norms	Normas	¿qué creencias?
G	Genre	Género	¿qué tipo de discurso?

Nota: Tomado de Pilleux (2001) sobre el modelo de Hymes (1972)

Entonces, es esencial destacar que, aunque la comunicación involucra diversos fenómenos, alcanza su máxima expresión en el dominio de habilidades tanto orales como escritas. Desde una perspectiva de competencias, las habilidades comunicativas, ya sea en la lengua materna (L1) o en una lengua extranjera (L2), se definen como un conjunto de macro-habilidades que incluyen una serie de micro-procesos en los dominios cognitivo-conductual y socio-afectivo (Bartlett & García, 2011).

En el contexto de la enseñanza de lenguas, estas habilidades se consideran esenciales para el desarrollo holístico de los estudiantes. La competencia comunicativa oral implica el uso del lenguaje verbal y no verbal en diversos formatos de comunicación, incluyendo aspectos como la prosodia emocional, las inferencias y la interpretación de gestos.

Por otro lado, la competencia comunicativa escrita abarca tanto aspectos constructivos del lenguaje escrito como el conocimiento necesario para utilizarlo efectivamente en diferentes contextos comunicativos. Este enfoque reconoce la importancia de la alfabetización académica, que se centra en las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior y disciplinar (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020).

Así pues, las metodologías comunicativo-funcionales se sustentan en la utilización del lenguaje como herramienta para la comunicación e interacción social, dirigidas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, centrándose en su capacidad para emplear el lenguaje de manera pertinente y eficaz en diversas situaciones y contextos. En esta línea, se destacan por la implementación de actividades y tareas que reproducen situaciones auténticas de comunicación, desafiando a los estudiantes a negociar significados, resolver problemas y expresar opiniones, entre otras habilidades fundamentales en el ámbito comunicativo (Consejo de Europa, 2002).

Enfoque por tareas

El enfoque por tareas propone un programa de aprendizaje de idiomas en el que las unidades se basan en actividades de uso del idioma en lugar de centrarse en estructuras puramente lingüísticas o gramaticales. La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen, 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1998).

El objetivo del enfoque por tareas es promover el aprendizaje a través del uso práctico del idioma en el aula, en lugar de centrarse únicamente en el manejo de unidades de diferentes niveles de descripción. De esta manera, se sostiene que los procesos de aprendizaje incluirán de manera obligatoria procesos de comunicación, ya que se les proporcionaría a los alumnos un contexto natural para el uso del lenguaje. El enfoque por tareas propone la tarea como el eje central de la planificación y de la enseñanza. Las tareas deben ser relevantes y desafiantes, y deben fomentar la colaboración y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes, s. f.).

Aprendizaje por Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes trabajan en un proyecto que tiene aplicación en el mundo real mientras aprenden contenidos curriculares y desarrollan competencias. Por tanto, es necesario que los estudiantes se involucren y estén a cargo de la planeación, implementación y evaluación del proyecto. Se propone desde el constructivismo, pues los alumnos son activos y los protagonistas de su aprendizaje (Blank 1997, citado en Estrada García, 2012).

Una de las ventajas de la pedagogía por proyectos es que puede aplicarse a cualquier disciplina. Por lo tanto, las áreas curriculares de Lengua Extranjera pueden considerar esta metodología para su enseñanza (Sanz Trigueros y Sánchez Liendo, 2021). Estos autores señalan

que la pedagogía por proyectos, como método para enseñar lenguas extranjeras, necesita una planificación anticipada y una organización eficiente de varias operaciones.

También refieren que puede ofrecer soluciones efectivas a los retos de la educación plurilingüe e intercultural. Esto es especialmente cierto si se aplica no solo a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también a la enseñanza bilingüe de materias no lingüísticas.

Respuesta Física Total

Según Asher (1988, citado en Putri, 2016), el método de respuesta física total (TPR) se fundamenta en la idea de que el cerebro humano posee un programa biológico diseñado para la adquisición de cualquier idioma natural del mundo. Este proceso de adquisición se puede observar claramente al ver cómo los niños aprenden su lengua materna.

El TPR se considera un enfoque "natural", debido a que sigue el modelo naturalista del proceso de aprendizaje de la primera lengua. Este método se fundamenta en tres procesos centrales que reflejan la adquisición natural del lenguaje (Asher, 1988, citado en Putri, 2016).

Así pues, el método TPR permite el desarrollo de la competencia comunicativa en la Lengua extranjera, especialmente de la habilidad de comprensión oral, por la emisión de consignas orales por parte del profesor (órdenes haciendo uso del modo imperativo) que los estudiantes deben realizar. De modo que, si la realización de la acción coincide con lo que se espera de la consigna dada, se comprueba el éxito de la comprensión. (Asher, 1988; Richards y Rodgers, 2014).

3.1.3. Del eclecticismo metodológico y perspectivas actuales

En el contexto actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, se observa una orientación hacia el uso del lenguaje como instrumento para la comunicación e interacción social, cultural y

profesional; de modo que las tendencias contemporáneas buscan integrar de manera efectiva estos aspectos en los procesos de aprendizaje, reconociendo la importancia de preparar a los estudiantes para contextos comunicativos reales y diversos.

En la indagación de Manga (2021), se presenta un análisis detallado sobre la aplicación del eclecticismo metodológico en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, específicamente dirigido a estudiantes de nivel secundario.

Los resultados de la investigación apuntan a que los métodos más eficaces son aquellos que posibilitan un mayor contacto con el idioma a través de una diversidad de actividades, abarcando desde componentes auditivos y visuales hasta interacciones conversacionales, actividades lectivas y escritas. Acentuando la relevancia de la exposición activa al idioma extranjero y la necesidad imperativa de adecuar las estrategias educativas a las particularidades y necesidades individuales de cada estudiante.

Molero-Ramírez (2022) propone un enfoque ecléctico respaldado por evidencias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, argumentando que el eclecticismo emerge como una tendencia imperativa en respuesta a la diversidad de contextos y situaciones presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Asimismo, el autor presenta criterios específicos destinados a la selección y combinación de elementos provenientes de distintos enfoques y métodos, considerando variables clave como el nivel de los estudiantes, los objetivos educativos planteados y el perfil particular de la audiencia. Por tanto, este enfoque busca proporcionar una guía fundamentada para la implementación exitosa del eclecticismo metodológico en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En otras palabras, algunos métodos de enseñanza de la lengua extranjera son conciliables y relacionables entre sí (Puren, 2013), y su uso combinado dependerá del contexto y la situación

de aprendizaje lingüístico y comunicativo. Asimismo, con el paso de los años, van emergiendo nuevos enfoques que marcan tendencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por su significatividad en ella, damos cuenta de algunos de esos enfoques, a saber: el aula invertida (flipped classroom/learning), la ludificación (gamification) y el aprendizaje cooperativo.

Flipped learning

Flipped learning o *flipped classroom* es un enfoque pedagógico que traslada fuera del aula diferentes procesos de aprendizaje y utiliza la clase para facilitar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos. Es un enfoque integral y promueve el aprendizaje activo del estudiante. Entre los beneficios que presenta están: el docente dedica más tiempo a las diferencias individuales, el docente comparte información y conocimientos con la comunidad educativa, es un ambiente de aprendizaje colaborativo, involucra a las familias (Tourón y Santiago, 2015).

Utilizando este método de aprendizaje, el alumnado llega a clase con conocimientos recibidos de forma individual, entonces en la clase se pueden trabajar actividades más complejas o de nivel superior como aplicar, analizar, evaluar o crear que lo indica la taxonomía de Bloom. Por tanto, se llama aula invertida porque la clase magistral que se recibía de forma grupal en clase se realiza en un espacio de aprendizaje individual y las actividades se pueden hacer en clase y en grupo con la ayuda del docente. Entonces, el rol del docente pasa ser de guía y creador de escenarios.

Asimismo, se señala que la distribución del tiempo de aprendizaje utilizando el *Flipped Learning* permite combinarlo con diferentes estrategias de aprendizaje activo, pues dentro de clase será posible llevar a cabo simulaciones, aprendizaje basado en problemas, estudios de caso y trabajo cooperativo (Palau y Fornons, 2022).

La eficacia del *Flipped learning* se refleja en que, los estudiantes, al tener disponible el contenido, pueden acelerar su aprendizaje de acuerdo con el plan de estudios (Tourón y Santiago, 2015). También reside en que crea actitudes positivas en el aula de lengua extranjera (Fernández Carballo, 2022). Según este autor, el alumnado tiene una mejor actitud hacia la materia, dedica más tiempo al trabajo en casa, tanto en contenidos teóricos como prácticos, está más motivado, muestra mayor interés, revisa regularmente los contenidos asignados para casa, presta más atención y trabaja de manera más eficiente.

Ludificación

La ludificación, también conocida como gamificación (debido al término inglés "gamification"), es definida según Kapp (2013) como la incorporación de elementos del diseño de juegos en contextos que no son juegos propiamente dichos. Además, expresa que es crucial diferenciarlo del aprendizaje basado en juegos, el cual consiste en que los estudiantes adquieran y apliquen conocimientos directamente a través de juegos.

Es importante destacar que, aunque la ludificación ha sido utilizada en varios campos durante mucho tiempo, no fue sino hasta alrededor de 2010 que comenzó a ganar popularidad en el ámbito educativo. En este contexto, la idea es incorporar diversos elementos y mecánicas de juegos en entornos educativos para motivar a los estudiantes (Cordero Retana, 2023). Esto no significa necesariamente que los estudiantes estén jugando, sino que están realizando actividades que incluyen elementos como la obtención de puntos o la superación de desafíos (Kapp, 2013).

La gamificación es una técnica emergente en la enseñanza de lenguas extranjeras, que facilita su aprendizaje y fomenta la motivación mediante el uso de elementos, mecánicas y pensamiento basado en juegos. En la gamificación, el estudiante no juega un juego completo de

principio a fin; en lugar de eso, participa en actividades que incluyen elementos de juegos, como ganar puntos, superar desafíos o recibir insignias por completar tareas. La idea es integrar elementos de juegos, más comunes en los videojuegos, el entretenimiento o los juegos móviles, en los entornos educativos. Aunque no depende exclusivamente de la tecnología, la aparición de dispositivos tecnológicos ha hecho que el desarrollo y la implementación de la gamificación sean más frecuentes (Kapp, 2013).

Entre los elementos más comunes en la ludificación se encuentran los puntos, las tablas de posiciones y los avatares. Sin embargo, como señalan varios autores, estos elementos por sí solos no necesariamente resultan efectivos (Chou, 2015; Kapp, 2014; Zichermann y Cunningham, 2011). Es crucial incorporar otros aspectos que permitan a los participantes divertirse y socializar, tales como la competencia y el trabajo en equipo, además de ofrecer desafíos que sean atractivos y alcanzables (Zichermann y Cunningham, 2011).

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es “un método de enseñanza-aprendizaje que se fundamenta en que los alumnos trabajan en equipos de cooperación para realizar tareas programadas...” (De Llano Montijano, 2014, p. 14). Con respecto a lo mencionado, cabe señalar que no se trata solamente de proponer actividades grupales sino desarrollar competencias académicas y también sociales, pues involucra la relación social entre los estudiantes para alcanzar objetivos en común. En consecuencia, Azorín Abellán (2018) señala que las finalidades del uso del aprendizaje cooperativo en el aula abarcan: correlación positiva de logros, objetivos comunes, desarrollo de procesos de interacción social, cooperación como elemento clave del aprendizaje y respuesta a la diversidad. Además, permite la integración y la formación de la identidad (Johnson et al., 1999).

Acerca del uso de este método en la enseñanza del inglés, Turrión Borrallo (2013) plantea que “el Aprendizaje Cooperativo es una técnica que mejora sustancialmente el uso del inglés por parte de los estudiantes, y, por ello, es muy útil en el aula de inglés” (p. 161). Este autor propone este planteamiento dado que se debe generar una situación social similar a una real para practicar la lengua extranjera y las estructuras cooperativas ayudan a generarlo. Así, se lograría mayores oportunidades en el desarrollo de la expresión oral, interacciones en persona, incrementar la confianza de los alumnos, interacción y negociación entre los alumnos.

En este orden de cosas, cabe indicar que además de enfoques como el aprendizaje invertido, la gamificación y el aprendizaje cooperativo, existen otras perspectivas actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras, tales como: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje por estaciones, la educación STEM/STEAM, el aprendizaje personalizado, el aprendizaje basado en problemas (PBL) y el microaprendizaje. Estos enfoques, métodos y técnicas, complementan las estrategias tradicionales y las comunicativas, y contribuyen a una educación más inclusiva y efectiva.

3.2. El desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua extranjera

Son las metodologías comunicativo-funcionales y las perspectivas metodológicas actuales las que favorecen ampliamente el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Un desarrollo que se hace posible atendiendo a: el dominio progresivo de la lengua mediante su articulación en niveles referenciales, el empleo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua, la introducción de materiales en el aula, o la evaluación adecuada de las habilidades lingüísticas. Abordamos cada uno de estos aspectos en los siguientes epígrafes.

3.2.1. Niveles referenciales de dominio

Uno de los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002, 2020) es describir los niveles de dominio lingüístico para facilitar las comparaciones entre diferentes sistemas de evaluación de una lengua. Se propone una escala que establece seis niveles de logro que pueden alcanzarse en cuanto al aprendizaje de lenguas. Esta escala se caracteriza por estar libre de contexto, de tal forma, será posible su generalización, pues el objetivo es que el hablante puede hacer uso de la lengua en distintos contextos. Además, la descripción de cada nivel está basada en teorías sobre la competencia comunicativa y debe fomentar la reflexión sobre la competencia de la lengua.

Los niveles se distinguen en: A, usuario básico; B, usuario independiente y C, usuario competente. Esta clasificación hace alusión a la división tradicional de Básico, Intermedio y Avanzado. Sin embargo, cada uno de estos se ramifica. A1 corresponde a Acceso, por lo cual el alumno puede interactuar de forma sencilla. A2 a Plataforma, en este nivel se deben alcanzar las funciones sociales como utilizar formas habituales en los intercambios sociales breves. B1 a Umbral, donde el alumno tiene la capacidad de mantener una interacción y se puede hacer entender en diversas situaciones. B2 a Avanzado, donde el alumno puede argumentar eficazmente, se desenvuelve fácilmente en un discurso de carácter social y tiene un nuevo grado de consciencia sobre la lengua. C1 a Dominio operativo eficaz, tendrá un repertorio lingüístico amplio logrando comunicarse fluida y espontáneamente. Finalmente, C2 a Maestría, que no pretende una competencia de hablante nativo, sino pretende describir un grado de precisión, propiedad y facilidad del uso de la lengua (Consejo de Europa, 2002, 2020).

En la página 26 del MCER se encuentra la tabla donde se recoge la escala global que ilustra los niveles referenciales de dominio de la lengua extranjera y sus descriptores.

3.2.2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Los estilos y estrategias ayudan a determinar la capacidad y disposición de un estudiante para trabajar dentro del marco de diversas metodologías de enseñanza. Es imprudente pensar que una única metodología de enseñanza de una segunda lengua (L2) podría adaptarse a una clase completa de estudiantes con una variedad de preferencias estilísticas y estratégicas. En lugar de elegir una metodología de instrucción específica, los profesores de L2 harían mejor en emplear un enfoque de instrucción amplio, particularmente la mejor versión del enfoque comunicativo, que combine un énfasis tanto en la forma como en la fluidez. Este enfoque permite una variedad deliberada y creativa para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en la clase (Oxford, 2003).

Las estrategias de aprendizaje son pasos o acciones que toman los estudiantes de idiomas para mejorar cualquier aspecto del aprendizaje: adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información (Oxford, 1990).

Las estrategias de aprendizaje de idiomas pueden clasificarse, explicarse y ejemplificarse en seis categorías coherentes (Oxford, 1990). Los seis grupos de estrategias se denominan: memoria, cognitiva, compensatoria, metacognitiva, afectiva y social. Los primeros tres grupos se conocen como estrategias "directas" porque están directamente relacionadas con el idioma que se desea aprender; los últimos tres grupos se llaman estrategias "indirectas" porque no están directamente relacionadas con el idioma, pero son igualmente esenciales para su aprendizaje.

Para enseñar efectivamente la lengua oral, Pujol (1994) propone una serie de estrategias:

- *Seleccionar tipos de textos y discursos*: Elegir textos adecuados a la edad y objetivos, considerando aquellos que los alumnos deberán producir, como textos informativos, argumentativos, narrativos, instructivos, debates, o incluso recetas de cocina.
- *Determinar las unidades lingüísticas*: Enseñar los fenómenos de conexión, cohesión y coherencia propios de la lengua oral, que tiene su propia sintaxis, incluyendo repeticiones, dudas y desorganizaciones, y reconociendo que el orden de las palabras en español no siempre sigue la estructura sujeto-verbo-objeto.
- *Considerar la transferencia entre lenguas*: Enfocarse en las características textuales internas de cada lengua y evitar redundancias en la enseñanza de características comunes, como unidades lingüísticas y elementos de coherencia y conexión.
- *Relacionar la lengua oral con otras materias*: Ver la lengua oral como un medio esencial para otras asignaturas y como herramienta para desarrollar discursos relevantes para la edad adulta.
- *Establecer objetivos y mecanismos de evaluación*: Considerar la evaluación como un componente esencial para una buena didáctica del lenguaje oral.

Estas estrategias son esenciales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral en el aula, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse eficazmente en situaciones comunicativas cotidianas y académicas.

3.2.3. Recursos y materiales para el aula

El uso de recursos y materiales auténticos en el aula al momento de impartir las clases de lenguas extranjeras tiene como finalidad principal acercar la cultura extranjera a los estudiantes. Esto es crucial, ya que atender la dimensión intercultural no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también mejora la competencia comunicativa de los alumnos. Al incorporar elementos culturales reales, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda del idioma, así como de las experiencias de las diferentes comunidades, lo que los prepara para interactuar de manera efectiva y respetuosa en un mundo globalizado.

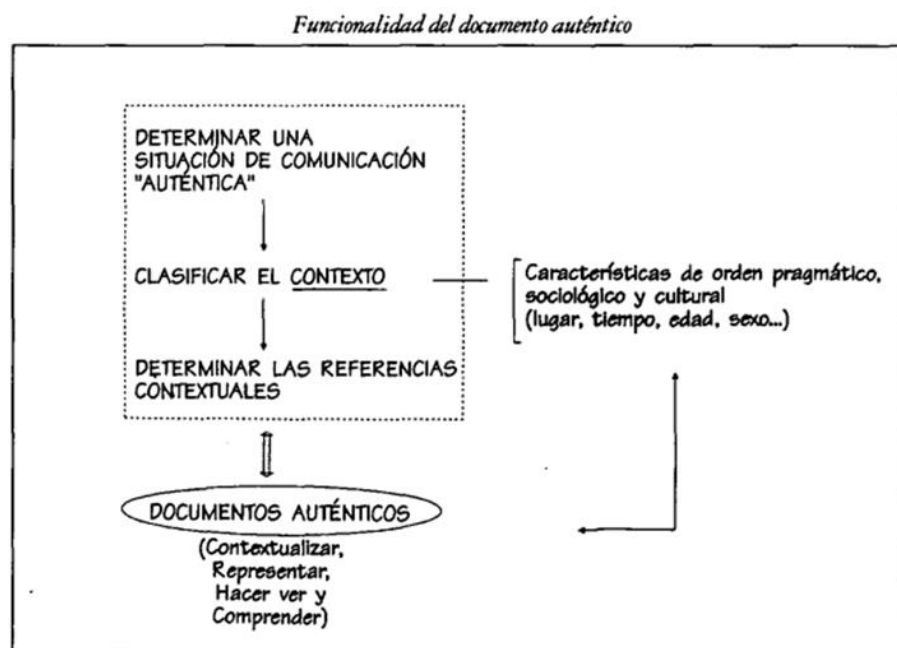
Los documentos, en general, constituyen el núcleo del trabajo del profesor para su intervención en el aula, ya que influyen significativamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estos permiten al alumno interrogar, analizar, comprender y construir conocimiento, fomentando una comprensión crítica e informada del mundo que nos rodea. (Guillén et al., 1994)

En el contexto de los enfoques comunicativos, se enfatiza el uso de una lengua "auténtica" para que los estudiantes accedan a la lengua oral y escrita tal como la usan los hablantes nativos, lo que ha llevado a la creación del término "documento auténtico", señalando una ruptura con métodos anteriores. (Guillén et al., 1994).

Muchos autores coinciden en definir los "documentos auténticos" como aquellos que provienen del mundo exterior a la escuela y que no tienen ninguna intención pedagógica, ya que no fueron creados para el aula. Estos documentos se pueden combinar de manera sucesiva o simultánea, y utilizar tanto individualmente como en grupo. (Guillén et al., 1994). A continuación, se ilustra en la Figura 1 la funcionalidad de este tipo de documentos para el aula de lengua extranjera:

Figura 1

Funcionalidad del documento auténtico en el aula de lengua extranjera



Nota: Tomado de Guillén et al. (1994), p. 8.

Existe una amplia variedad de recursos reales que pueden llevarse a los entornos educativos: el periódico, las revistas, los audios, la televisión, la radio, el video, la fotografía, las diapositivas, las marionetas, los juegos, las canciones, los cómics, los CD, el Internet, y muchos más.

Hay múltiples razones para utilizar recursos didácticos en el aula. Una de las más destacadas es la motivación, ya que ayuda a captar la atención de los estudiantes más fácilmente, y esto se ve reforzado por el elemento sorpresa, lo cual genera una variedad de estímulos positivos en los alumnos. Entre otras funciones que justifican su uso, encontramos que hacen más accesible el entorno que nos rodea o sirven como fuente de información complementaria. (Chang Chávez, 2017).

3.2.4. La evaluación de las habilidades lingüísticas

El aprendizaje del idioma inglés se caracteriza por cuatro habilidades lingüísticas: hablar (*speaking*), escuchar (*listening*), escribir (*writing*) y leer (*reading*), que están interconectadas. Particularmente, la capacidad de escuchar a los demás y comprenderlos son elementos relevantes de la comunicación, especialmente en un idioma extranjero (Macías, 2017).

Las habilidades lingüísticas permiten la eficiencia en el uso de la lengua y estimulan el razonamiento verbal para establecer relaciones lógicas entre nociones y conceptos (Oña Chicaiza & Chicaiza Lovato, 2017), así como la interacción sujeto-tarea sobre la base de esos conocimientos (Espinoza Freire & Campuzano Vásquez, 2019).

El nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas alcanzado por el aprendiz representa la solución a las necesidades de comunicación; razón por la cual forman parte de las competencias comunicativas, las que a su vez condicionan el desarrollo de otras competencias indispensables para la interacción individuo-entorno (Reyzábal, 2012).

Al respecto, Olivares García et al. (2014) sostienen que las habilidades lingüísticas actúan de manera transversal en el aprendizaje y tienen implícitos los siguientes indicadores: nivel adecuado de comprensión; desarrollo de la lectura, escritura, escucha y habla; hábitos de lectura y decodificación de ideas; carácter procesual, criterial y formativo de razonamiento y ampliación de lenguaje oral y escrito.

En resumen, estos indicadores se traducen en la capacidad de inferir, analizar y sintetizar contenido oral o escrito. La estimulación de estas habilidades desarrolla el razonamiento verbal, en el cual se incluye vocabulario y elaboración de ideas; lo que aporta al fortalecimiento de las destrezas para todo proceso de aprendizaje.

Luego las habilidades lingüísticas pueden ser medidas a través de:

- Expresión oral
- Composición de textos
- Síntesis de los conocimientos
- Reconocimiento y decodificación de ideas
- Construcción de significados
- Fluidez en la lectura

El favorable desarrollo de las habilidades lingüísticas mencionadas anteriormente se debe “evaluar”. El propósito principal de dicha evaluación es proporcionar retroalimentación al proceso de enseñanza-aprendizaje; esto implica que la información recopilada en la evaluación será utilizada por los participantes en dicho proceso (profesores y estudiantes) de manera directa para corregir las deficiencias que surjan durante la ejecución del proceso e influir en la mejora de la calidad y, por ende, en el rendimiento en el proceso de e/a (Pérez Loredó, 1997).

Es importante establecer que la evaluación se divide en diagnóstica, formativa y sumativa. La clasificación y denominación de cada tipo de evaluación no implica que sean distintas en sí mismas, ya que todas siguen los mismos principios; simplemente indican el momento en que se llevan a cabo y las funciones que se les atribuyen a los resultados obtenidos en dicha evaluación, siendo todas ellas útiles para mejorar la función educativa.

Para hacer objetivas estas evaluaciones se recurre con frecuencia a los instrumentos de evaluación, como, por ejemplo: Evaluaciones escritas (Redacciones, preguntas directas de respuesta breve, pruebas de opción múltiple, etc.); Evaluaciones prácticas; Observación; Informe del docente, listas de verificación, rúbricas; Portafolios y otros registros de desempeño (Cuadernos de registro, portafolios, registros de procedimientos, etc.); Autoevaluación y evaluación por compañeros (Informe del estudiante, informe de los compañeros, etc.)

3.3. Programas curriculares en la enseñanza de Lenguas extranjeras

El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, junto a los enfoques y métodos utilizados por el docente especialista, forman parte de los currículos oficiales y deben planificarse puntualmente en los consiguientes programas / programaciones didácticas.

La introducción del término currículum en la literatura pedagógica especializada en la enseñanza de idiomas extranjeros es relativamente reciente y ha sido influenciada por la tradición educativa anglosajona. Aunque ha sido utilizado desde hace mucho tiempo por pedagogos estadounidenses, en los últimos años ha comenzado a ser objeto de análisis y reflexión en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, especialmente en el concepto de "desarrollo curricular (curriculum development)", que se entiende como el arte de diseñar y crear planes de enseñanza-aprendizaje; de esta manera, se revela como cercano o equivalente al término en inglés "course design" (Nuñez París, 2008).

En el proceso de diseño, implementación y desarrollo de un plan de estudios (currículo), se consideran los programas de enseñanza del idioma, también conocidos como "syllabus" de idiomas. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, a lo largo del tiempo se han establecido diversas clasificaciones de estos programas, ya que son fundamentales para la enseñanza de idiomas (Brumfit, 1984).

Entre las primeras clasificaciones se encuentran aquellas que distinguen entre programas centrados en el producto (qué se enseña) y programas centrados en el proceso (cómo se enseña) (White, 1988). Los programas centrados en el producto incluyen a su vez dos tipos: los programas formales o estructurales y los programas funcionales.

3.3.1. Los programas formales

Existen clasificaciones detalladas como la propuesta por Krahne (1987), que identifica seis tipos de syllabus de idiomas: syllabus estructural, syllabus notional/funcional, syllabus situacional, syllabus basado en habilidades, syllabus basado en contenidos y syllabus basado en tareas. A estas se suman el syllabus comunicativo (Yalden, 1983) y posteriormente el syllabus léxico (Nunan, 1988; Willis, 1990), o el syllabus basado en temas (Brown, 1995), entre otros.

Estas clasificaciones han ampliado la diversidad de programas centrados en el producto, al incluir programas situacionales, programas centrados en el léxico y programas basados en temas, además de los subtipos originales (estructurales y funcionales-nocionales). De manera similar, los programas centrados en el proceso han evolucionado para abarcar no solo el programa de procesos y el de procedimiento, sino también el proporcional, el comunicativo, el syllabus basado en contenidos y el syllabus basado en tareas. Esto se ilustra en la tabla siguiente.

Tabla 3

Programas Centrados en el Producto

Programas Centrados en el Producto
Formal/ Structural syllabus
Notional-functional syllabus
Situational syllabus
Lexical syllabus
Topic-based syllabus

Nota: Elaboración propia

A continuación, se presentan los rasgos más destacados de los enfoques más influyentes de los programas formales o centrados en el producto en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin entrar en una revisión detallada:

- *Structural syllabus*: Este enfoque se centra en las reglas gramaticales y aspectos formales del idioma, siguiendo un currículo tradicional y rígido.

- El *Notional-functional syllabus*: Organiza el aprendizaje en torno a funciones comunicativas y nociones, permitiendo a los estudiantes expresar intenciones y significados.

- El *Situational syllabus*: Planifica el currículo basándose en situaciones comunicativas reales, presentando el contenido lingüístico utilizado en dichos contextos, usualmente mediante diálogos al inicio de la clase.

- El *Lexical syllabus*: Se centra en el uso de ítems léxicos, lenguaje prefabricado y (“chunks”).

3.3.2. Los programas funcionales

Los programas centrados en el proceso, promovidos por Breen (1987), Candlin (1984) y Prabhu (1987), abarcan el programa de procesos y el programa de procedimientos, siendo este último precursor de los programas posteriores enfocados en el trabajo por tareas o proyectos (Long y Crookes, 1992; Nunan, 1991).

A continuación, se presentan los rasgos más destacados de los enfoques más influyentes de los programas funcionales o centrados en el proceso en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin entrar en una revisión detallada:

- El *Communicative syllabus*: Se enfoca en la comunicación como eje central del programa, combinando categorías semántico-gramaticales y funciones comunicativas para abordar situaciones de la vida real.

- El *Skill-based syllabus*: Articula el programa alrededor de habilidades específicas del uso del idioma, combinando competencias lingüísticas y destrezas comunicativas.

- El *Content-based syllabus*: Organiza el programa en torno a contenido no lingüístico que se enseña utilizando la lengua extranjera como medio de comunicación. Este contenido puede venir de otras materias escolares, siendo precursor de los programas bilingües.

- El *Task-based syllabus*: Planifica el programa en torno a tareas lingüísticas y comunicativas reales.

Tabla 4

Programas Centrados en el Proceso

Programas Centrados en el Proceso
Process syllabus (negotiated syllabus)
Proportional syllabus
Communicative syllabus
Skill-based syllabus
Content-based syllabus
Prcedural syllabus
Task-based syllabus

Nota: Elaboración propia

3.3.3. Programas para enseñar Lenguas Modernas

Ante la necesidad de dominar varias lenguas y poder comunicarse en ellas con otros hablantes, surge un tipo de programa lingüístico, superador de los formales y funcionales anteriormente abordados. Se trata de los Programas de Lenguas Modernas, que tienen como objetivo contribuir a desarrollar la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural (González Piñeiro et al., 2010).

La competencia plurilingüe e intercultural se refiere a la habilidad de utilizar y enriquecer un conjunto plural de recursos lingüísticos y culturales para satisfacer necesidades de comunicación y para interactuar con otros. Esta competencia abarca todas las lenguas que los estudiantes conocen o han aprendido, así como las culturas asociadas a esas lenguas. La pluriculturalidad implica la capacidad de participar en diferentes culturas a través del aprendizaje de varios idiomas, mientras que la competencia intercultural, por su parte, permite a los individuos experimentar y analizar la diversidad cultural, facilitando la comprensión de la alteridad y la mediación entre diferentes grupos sociales y culturales. (Beacco et al., 2016).

La educación plurilingüe e intercultural responde a las necesidades de una educación de calidad, abordando la adquisición de competencias, conocimientos y actitudes, la diversidad de experiencias de aprendizaje y la construcción de identidades culturales. Su objetivo es hacer la enseñanza más efectiva y aumentar su contribución tanto al éxito escolar de los alumnos más vulnerables como a la cohesión social. Esta forma de educación busca integrar diversas lenguas y culturas, enriqueciendo el repertorio lingüístico y cultural de los estudiantes, y fomentando la interacción y comprensión intercultural. (Beacco et al., 2016).

Contemplar esta competencia en los programas o programaciones docentes supone no solo enriquecer el repertorio lingüístico y cultural de los estudiantes, sino también mejorar su éxito

académico y promover la cohesión social al integrar diferentes lenguas y culturas en el proceso educativo.

En cuanto al desarrollo curricular, el mismo debe incluir objetivos específicos para la enseñanza de lenguas y sus culturas, que sean transferibles a otras materias. Ese enfoque integrador facilita la adquisición de habilidades reflexivas, el diseño de estrategias aplicables a diversas áreas y la promoción de la autonomía y el desarrollo cognitivo. El contexto educativo influye en la importancia relativa de las competencias comunicativas, interculturales, estéticas y literarias, así como en el desarrollo de habilidades reflexivas y estrategias aplicables a diversas materias. (Beacco et al., 2016).

Para integrar adecuadamente la educación plurilingüe e intercultural, puede ser necesario modificar sustancialmente los planes de estudio existentes, sin abandonar sus objetivos fundamentales. Cualquier iniciativa en esta dirección representa un avance positivo hacia una educación más inclusiva y diversa, que no solo mejora el éxito escolar de los estudiantes, sino que también contribuye a una mayor cohesión social y a la creación de un entorno educativo más enriquecedor y equitativo. (Beacco et al., 2016).

Marco Metodológico

4.1. Posicionamiento y diseño

4.1.1. La investigación cualitativa: consideraciones

La investigación cualitativa es un enfoque de investigación ampliamente utilizado en las Ciencias Sociales, basado en metodologías que se apoyan en principios teóricos como la fenomenología, la cual busca comprender los fenómenos tal y como se presentan a la conciencia. Los investigadores cualitativos buscan principalmente comprender los hechos. A menudo se ha considerado que la investigación cualitativa y la cuantitativa son enfoques opuestos, pero en realidad se complementan cuando el investigador establece claramente los objetivos desde el inicio del estudio (Guerrero Bejarano, 2016).

Según Bonilla y Rodríguez (2005), el enfoque cualitativo se centra en profundizar en casos específicos en lugar de generalizar, y su objetivo principal es calificar y describir los fenómenos sociales a partir de los rasgos distintivos, según son percibidos por los participantes en la situación estudiada.

En resumen, la investigación cualitativa se emplea principalmente en el análisis de las Ciencias Sociales, utilizando palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes (datos cualitativos) como herramientas para comprender la vida social a través de significados. Este enfoque busca comprender las cualidades que interactúan para producir un fenómeno específico, desde una perspectiva holística.

Optar por este tipo de investigación cualitativa se debe a un posicionamiento o cosmovisión constructivista planteada por Creswell (2013), quien argumenta en su libro que la realidad es

subjetiva y múltiple, construida por los individuos a través de sus interacciones y experiencias. Este enfoque se centra en comprender el significado que las personas atribuyen a sus vidas y experiencias, lo cual se logra mediante métodos de recolección de datos como entrevistas en profundidad, observaciones y análisis de textos.

El autor también destaca la importancia de la inmersión del investigador en el contexto de los participantes para captar la complejidad de sus perspectivas. Además, subraya la naturaleza inductiva del análisis cualitativo, donde los patrones y temas emergen de los datos en lugar de imponer hipótesis predefinidas. Este método permite una exploración detallada de los fenómenos sociales, proporcionando una comprensión profunda e integral de las realidades estudiadas.

Conforme a este posicionamiento investigador se adopta un enfoque descriptivo e interpretativo (Elliott & Timulak, 2021), al tiempo que comparativo. Esto implica a su vez un enfoque sistemático para la recopilación y análisis de datos, incluyendo una codificación detallada y la identificación de temas. Estos enfoques equilibran la descripción fiel de los datos con la interpretación de los significados y patrones subyacentes. Además, mantienen el rigor científico mientras son flexibles y adaptables a diversos contextos y a las preguntas de investigación.

Se puede concluir que optar por enfoques y métodos de investigación cualitativa en este estudio comparativo ofrece una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales. Este enfoque se centra en la calidad y la descripción detallada, gestionando la complejidad de las informaciones textuales. Al adoptar una visión constructivista, reconoce la subjetividad y la multiplicidad de realidades, fortaleciendo la validez interna del estudio y permitiendo una interpretación enriquecida de los datos mediante métodos flexibles como el análisis de textos.

4.1.2. Interrogantes, premisas y objetivos

Como ya se ha expuesto en la Introducción de este Trabajo Fin de Máster, en el contexto actual de la enseñanza de lenguas extranjeras surge la apremiante necesidad de realizar un análisis comparativo de las orientaciones metodológicas presentes en los currículos de distintos países del espectro iberoamericano.

Esta necesidad se debe a factores como el hecho de que las investigaciones en didáctica de las lenguas y las culturas han demostrado que diferentes enfoques metodológicos pueden tener impactos variados en la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Así pues, las preguntas de nuestra investigación son:

- ¿En qué enfoques se inscriben las orientaciones metodológicas consignadas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal, para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria?
- ¿Qué diferencias y similitudes existen entre las orientaciones metodológicas prescritas en los currículos de estos países?

Nos apoyamos en las siguientes premisas:

En el panorama educativo actual, la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria se percibe como un terreno dinámico y diverso, donde las orientaciones metodológicas en los currículos desempeñan un papel central en la calidad educativa. Por lo que se plantea la necesidad de una exploración profunda desde la que partiremos en base a las siguientes premisas:

Desde una perspectiva histórica, los enfoques que han marcado un hito en la enseñanza de lenguas extranjeras han sido: el tradicional, de orden lingüístico-formal (influenciado por la gramática estructural de Bloomfield y la filosofía de la lengua de Saussure); y el funcional, de

orden comunicativo (desarrollado por Dell Hymes o Michael Halliday, centrando la enseñanza en situaciones comunicativas auténticas).

Según Richards y Rodgers (2014), los enfoques comunicativos han ganado popularidad en la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas. Estos enfoques se centran en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la interacción en el aula, lo que ha llevado a cambios significativos en los currículos de lenguas extranjeras en varios países.

De acuerdo con Beacco et al. (2016), los currículos y programas educativos diseñados con objetivos específicamente para fomentar la comunicación plurilingüe e intercultural son fundamentales para promover el éxito escolar, la cohesión social en diferentes contextos educativos, las competencias comunicativas y la mejora de las habilidades interculturales y cognitivas en los estudiantes.

Conforme a los interrogantes y las premisas, es el objetivo general de este trabajo:

- Determinar los enfoques a los que corresponden las orientaciones metodológicas predominantes en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal para la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles de enseñanza secundaria.

Y son objetivos específicos:

- Explorar y describir las orientaciones metodológicas prescritas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal para la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria.

- Comparar las orientaciones metodológicas encontradas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal, a la búsqueda de similitudes y diferencias significativas.

- Proponer recomendaciones y sugerencias de mejora de las orientaciones metodológicas de los currículos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.2. La muestra documental

De acuerdo con Saldana (2022), quien es reconocido por su enfoque detallado en el análisis cualitativo, las muestras documentales ofrecen una ventana hacia las prácticas, discursos y significados que caracterizan las experiencias humanas. Este enfoque metodológico no solo complementa la recolección de datos tradicionales, sino que también enriquece la comprensión de los contextos históricos y culturales que forman los eventos investigados.

En este sentido, explorar cómo las muestras documentales revelan y contextualizan la realidad social permite una exploración profunda y matizada del estudio comparativo, destacando la importancia de una selección cuidadosa y un análisis riguroso para garantizar la validez y la fiabilidad de los hallazgos.

El uso de muestras documentales en este estudio de investigación cualitativa se justifica no solo por su capacidad para proporcionar evidencia contextualizada y enriquecer la comprensión de los textos estudiados, sino también por su potencial para captar múltiples perspectivas que no siempre pueden ser accesibles mediante otros métodos de recolección de datos.

Siguiendo las recomendaciones de Saldana (2022), la selección estratégica de documentos que puede incluir desde textos históricos y archivos institucionales permite trazar patrones, identificar temas emergentes y profundizar en los significados atribuidos a las experiencias sociales. Este enfoque no solo fortalece la autenticidad y la representatividad de los datos, sino que también abre nuevas vías para la reflexión crítica y la interpretación reflexiva en el proceso de investigación cualitativa.

4.2.1. Criterios de selección

La muestra la constituyen, en nuestro caso, un conjunto de documentos oficiales que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria. Para determinar los países y los currículos que se van a utilizar como fuente de datos, el proceso de selección se rige por los siguientes criterios:

Criterio 1: Países que pertenezcan a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Criterio 2: Países que cubran el espectro iberoamericano del cono centro-sur, por tener puntuaciones diversas en la prueba EF SET 2023.

Criterio 3: Países con sistemas educativos que dispongan de orientaciones metodológicas públicas para la enseñanza de la Lengua Extranjera.

Una vez aplicados los tres criterios, finalmente son seis los países seleccionados para el estudio de indagación comparativa en sus respectivos currículos, a saber: los de España, Francia, Portugal, Chile, Colombia y México.

4.2.2. Su contextualización

En el proceso de selección de la muestra, se realizó un análisis preliminar de un conjunto de países que figuran en la clasificación de resultados de EF SET 2023. Posteriormente, se procedió a buscar los documentos pertinentes en línea. Después de llevar a cabo la búsqueda en internet de las orientaciones metodológicas y verificar su disponibilidad, se escogieron los documentos oficiales curriculares que se utilizan en este estudio.

Tabla 5*Listado de Resultados EF SET 2023*

País	Posición	Nivel de Desempeño
Portugal	8	Muy alto
España	35	Moderado
Francia	43	Moderado
Chile	52	Moderado
Colombia	75	Bajo
México	89	Bajo

Nota: El EF SET, es una prueba en línea y adaptativa que evalúa habilidades de lectura y comprensión auditiva en inglés.

A continuación, se describen las características generales de la estructura de la educación de los países objeto de investigación, así como las orientaciones metodológicas seleccionadas en cada caso:

-España: La educación infantil no obligatoria, conocida como guardería o jardín de infancia comprende desde los 0 a los 3 años. La Educación primaria abarca un período de seis años (6 a 12 años). Por otro lado, la educación secundaria se extiende a lo largo de cuatro años (12 a 16 años) de 1º a 4º de ESO y a ésta le sigue la etapa del bachillerato (16 a 18 años). En este país, se examinaron las orientaciones metodológicas correspondientes a la enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria (Decreto 39/2022).

-Portugal: La Educación preescolar (Educação Pré-escolar) marca el inicio del sistema educativo, siendo obligatorio solo el kínder a los 6 años, lo que los prepara antes de ingresar a la Educación primaria (Ensino Básico), la cual cubre un ciclo de cuatro años (6 a 10 años). La educación secundaria (Ensino Secundário) se divide en dos ciclos: el primero, de tres años (10 a

12 años), y el segundo ciclo, también de tres años (12 a 15 años). En este país, se examinaron las orientaciones metodológicas correspondientes a la enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria (Programa y Organización Curricular, Departamento de Educación Básica, 1997, Depósito Legal N.º 113 631/97).

-Francia: El sistema educativo se organiza de la siguiente manera: la educación primaria, conocida como École élémentaire, cubre un ciclo de cinco años, desde el CP (Cours Préparatoire) hasta el CM2 (Cours Moyen 2ème année), que corresponde a los niños de aproximadamente 6 a 11 años. Luego, la educación secundaria está dividida en dos etapas: el Collège, que abarca cuatro años (de la 6ème a la 3ème, para estudiantes de 11 a 15 años), y el Lycée, que dura tres años (de la Seconde a la Terminale, para estudiantes de 15 a 18 años). En este país, se examinaron las orientaciones metodológicas correspondientes a la enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria (Guía para la enseñanza en lengua extranjera desde la escuela hasta el liceo, DGESCO, 2018).

-Chile: La Educación primaria abarca un período de ocho años, dividido en dos ciclos: el primer ciclo de educación básica de cuatro años (de 1º a 4º básico) y el segundo ciclo de Educación Básica de cuatro años adicionales (de 5º a 8º básico). La educación secundaria, por otro lado, se extiende a lo largo de cuatro años de 1º a 4º medio (13 a 17 años), completando así un total de 13 años de educación obligatoria en el sistema escolar Chileno. En este país, se examinaron las orientaciones metodológicas correspondientes a la enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria (Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2023).

-México: La educación primaria abarca un ciclo de seis años, que va desde el primer grado hasta el sexto grado (6 a 12 años). Después de la educación primaria, sigue la educación secundaria, la cual se divide en tres grados, abarcando desde el séptimo grado hasta el noveno

grado (12 a 15 años). Después de la educación secundaria en México, los estudiantes pueden optar por continuar con la educación media superior. Este nivel educativo incluye programas como el bachillerato general, bachillerato tecnológico, y otras modalidades que preparan a los estudiantes para el ingreso a la educación superior o para integrarse al mercado laboral. El bachillerato general tiene una duración de tres años, mientras que el bachillerato tecnológico puede variar en su duración según la especialidad. En este país, se examinaron las orientaciones metodológicas correspondientes a la enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2017).

-Colombia: El sistema educativo de Colombia está estructurado de la siguiente manera: la Educación preescolar, también conocida como grado 0, prepara a los niños para el ingreso a la Educación Básica Primaria. Esta última comprende un ciclo de cinco años, desde el primero hasta el quinto grado. A continuación, la Educación secundaria se divide en dos ciclos: el primero, de cuatro años, corresponde a la Educación Básica Secundaria (grados sextos a noveno), y el segundo ciclo abarca dos años, correspondiente a la Educación Media (grados décimo y undécimo). En total, la educación obligatoria en Colombia cubre un período de 11 años, desde el grado primero hasta el grado undécimo, completando así un total de 12 años de educación obligatoria en el sistema escolar Colombiano. En este país, se examinaron las orientaciones metodológicas correspondientes a la enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En este orden de cosas, cabe señalar que no se trata de indagar en los currículos completos sino en los apartados específicos que dan cuenta de las orientaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. En algunos casos se trata de disposiciones oficiales y, en otros, de guías anexas que los correspondientes Ministerios ofrecen como complemento a la legislación.

4.3. Procedimiento

Con el propósito de analizar la información recopilada, se establece un sistema categorial de referencia conforme al método deductivo. Este sistema permitió estructurar y clasificar los datos de manera coherente y sistemática.

A fin de analizar los datos, se empleó la técnica global del análisis de contenido explícito como lo sugieren Abela & Bardin (2002). Esta técnica facilita la identificación de temas y patrones relevantes dentro del conjunto de datos. El análisis se realizó trabajando con *unidades de contexto* (los currículos) y con *unidades de registro* (los enunciados con índices de significación), lo que permitió una comprensión detallada de las relaciones presentes en los datos.

En cuanto al tratamiento de los datos se efectuó de manera semántica-manual, siguiendo las directrices de autores como Krippendorff (2018), el cual destaca la importancia de la interpretación rigurosa y contextual de los contenidos analizados. Ello asegura una comprensión profunda y detallada de los significados subyacentes en los datos, permitiendo así obtener resultados fiables y pertinentes para el estudio.

De igual forma, adoptando una estrategia facilitadora para el análisis se ha procedido a traducir los enunciados correspondientes a Francia y Portugal.

El análisis de contenido implica utilizar categorías para clasificar los elementos de acuerdo a las características que tienen empleando reglas básicas (Abela, 2002). En este estudio, las categorías y subcategorías de análisis son las siguientes:

Tabla 6*Sistema categorial de referencia para el análisis documental*

Categorías de Análisis	Subcategorías
	Método Gramática Traducción
Metodologías Lingüístico-Tradicionales	Método Audiolingual
	Método Directo
Metodologías Comunicativo-Funcionales	Enfoque Comunicativo
	Enfoque por Tareas
	Respuesta Física Total
Perspectivas Actuales	<i>Flipped Learning</i>
	Ludificación
	Aprendizaje Cooperativo
	Otros

Nota: Elaboración Propia

En la siguiente Tabla 7 se ilustra el sistema categorial de referencia que, en la búsqueda de la operatividad, se acompaña de un sistema de códigos alfabético.

Tabla 7

Sistema categorial y de códigos asignados		
Categorías	Subcategorías	Códigos
Metodologías lingüístico-tradicionales	Método Gramática-Traducción	GrTr
	Método audiolingual	ALing

MLt	Método directo	MDir
Metodologías comunicativo-funcionales	Enfoque comunicativo	ECom
Mcf	Enfoque por tareas	ETar
	Respuesta Física Total	TPR
Perspectivas Actuales	<i>Flipped Learning</i>	FL
PA	Ludificación	Lud
	Aprendizaje cooperativo	ACo
	Otros	O

Nota: Elaboración Propia

4.4. Análisis de las informaciones

A continuación, se presentan los soportes de análisis correspondientes a cada una de las seis unidades de contexto seleccionadas para el presente estudio comparativo, las cuales incluyen las categorías de análisis, subcategorías, unidades de registro y la frecuencia de aparición. Estos datos proporcionan una base sólida para identificar aspectos comunes o diferencias, y realizar más adelante una comparación entre los países seleccionados.

Tabla 8

Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de España

UNIDAD DE CONTEXTO: Currículo de España			
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA DE APARICIÓN
MLt	GrTr	----	0
	ALing	----	0
	MDir	----	0

Mcf	ECom	“El uso efectivo de la lengua, por encima de la corrección formal, y estimular y motivar a nuestro alumnado en un entorno de confianza y seguridad” “La exposición oral, la técnica del diálogo, debate o interacción” “Los recursos deben estar encaminados a situaciones de comunicación real para que el alumnado pueda aplicar los aprendizajes en diferentes contextos cercanos al uso real y cotidiano de la lengua” “El agrupamiento de tiempos y espacios que deberá ser flexible, dinámico y ha de atender al tipo de actividad a desarrollar, al tipo de alumnado al que va dirigido y a la estrategia que se quiera trabajar”	4	
		ETar	“Aprendizaje por proyectos”	1
		TPR	---	0
		FL	“La clase invertida”	1
	Lud	“Resolución de problemas, la investigación y el descubrimiento a través de actividades lúdicas”	1	
	ACo	“Las estrategias más relevantes para promover el aprendizaje del alumnado son el aprendizaje interactivo, el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje”	1	
PA	O	“Las metodologías que se utilicen deben ser activas y eclécticas” “La elección de diferentes estrategias de enseñanza se debe ajustar a las necesidades e intereses del alumnado” “Estas deberán ser motivadoras, activas, participativas y adecuadas al tipo de alumnado y contexto, al contenido a trabajar y a la distribución de espacios y tiempos” ...	5	

De este análisis de los datos de observa que existe una variedad de metodologías centradas en el aprendizaje interactivo, cooperativo y funcional, haciendo énfasis en la adaptación a las necesidades e intereses del alumnado, la motivación y participación activa, y la aplicación práctica de los conocimientos en contextos reales.

Las estrategias propuestas para los docentes buscan crear un entorno de confianza y seguridad, promoviendo el autoaprendizaje y el uso efectivo de la lengua por encima de la

corrección formal. Además, se fomenta la flexibilidad en la organización de tiempos y espacios, así como el uso de recursos variados y accesibles, integrando técnicas como la clase invertida, el aprendizaje por proyectos y el diseño universal de aprendizaje.

Tabla 9

Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de Portugal

UNIDAD DE CONTEXTO: <i>Currículo de Portugal</i>			
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA DE APARICIÓN
MLt	GrTr	---	0
	ALing	---	0
	MDir	---	0
MCf	ECom	“Proporcionar medios que permitan al alumno practicar el idioma inglés en diversas situaciones como medio de comunicación útil”	7
		“Reflexionar sobre el funcionamiento del idioma inglés, valorando la experiencia de aprendizaje en la lengua materna y en otros idiomas extranjeros.”	
		“Procesar el aprendizaje del inglés a través de formas de interacción que se aproximen a la realidad.”	
MCf	ECom	“Desarrollar la competencia comunicativa como capacidad de usar el idioma de manera adecuada y eficiente.”	6
		“Desarrollar la competencia sociocultural del alumno.”	
		“Promover la autonomía del alumno en el uso del idioma inglés para fines comunicativos.”	
MCf	ETar	“Encontrar espacio para la construcción de significados personales (enfoque en el significado).”	6
		“Incluir el trabajo por proyectos en la organización del trabajo en el aula.”	
		“Proporcionar oportunidades para la realización de actividades que apliquen múltiples competencias y reciclen conocimientos en un contexto relativamente natural.”	
MCf	ETar	“Estimular a los alumnos a asumir responsabilidades por los problemas seleccionados, la metodología de trabajo y la concepción de los productos finales.”	6

PA		“Estructurar los aprendizajes a partir de un problema o descubrimiento.”	0
		“Organizar los procesos de aprendizaje a partir de tareas y planes de trabajo de diversa extensión”	
		“Realizar actividades con objetivos de proceso diferenciados (comprender, manipular, producir o interactuar en el idioma objetivo)”	
		TPR ---	
	ACo	FL ---	0
		Lud ---	0
		“Adoptar metodologías centradas en el alumno, que lo hagan agente activo y consciente de su propio aprendizaje”	4
	O	“Privilegiar modos de trabajo socializado en el aula, materializados en trabajo de pares y de grupo.”	22
		“Valorar estas técnicas de organización del trabajo en la enseñanza y el aprendizaje del idioma.”	
		“Estimular el gusto y el hábito de cooperación y ayuda mutua”	
		“Relacionar los contenidos directamente con sus vivencias e intereses”	
		“Movilizar al alumno no solo como alumno sino también como persona en las experiencias de aprendizaje.”	
		“Fomentar la motivación y el compromiso del alumno llamándolo a intervenir, negociar, tomar decisiones y asumirlas.”	
		“Asegurar condiciones y medios que desarrollen gradualmente en el alumno las capacidades de organizar, controlar y evaluar su propio aprendizaje.”	
		“Asegurar que los objetivos a alcanzar sean claros tanto para el alumno como para el profesor, así como los métodos, estrategias y recursos a utilizar.”	
		“Integrar en el aprendizaje del alumno conocimientos y capacidades desarrolladas no solo en otras disciplinas sino también en su experiencia fuera del aula y de la escuela.”	
		“Seleccionar y utilizar competencias de estudio dentro y fuera del aula para contribuir a un aprendizaje cada vez más autónomo del idioma inglés”	
		“Integrar en el aprendizaje del alumno conocimientos y capacidades desarrolladas no solo en otras disciplinas sino también en su experiencia fuera del aula y de la escuela.”	

	“Seleccionar y utilizar competencias de estudio dentro y fuera del aula para contribuir a un aprendizaje cada vez más autónomo del idioma inglés.” “Crear un ambiente de trabajo agradable y estimulante para todos los alumnos, que permita la gratificación del éxito. “ “Utilizar prácticas pedagógicas diferenciadas que respondan a las diferencias de motivaciones, intereses, necesidades y ritmos entre los alumnos.” “Estructurar formas diversificadas de organización del trabajo, incluyendo trabajo individualizado y actividades que involucren a toda la clase. “ “Desarrollar la confianza de los alumnos en sí mismos como sujetos que aprenden el idioma” “Contribuir a la concienciación del espíritu de tolerancia” “Adoptar un enfoque intercultural en el aprendizaje del idioma inglés” ...
--	--

Del análisis anterior se puede observar una variedad de metodologías centradas en el aprendizaje comunicativo y funcional del idioma inglés, haciendo énfasis en la interacción, el desarrollo personal del alumno, la motivación y la aplicación práctica de conocimientos en contextos reales y significativos.

Tabla 10

Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de Francia

UNIDAD DE CONTEXTO: <i>Currículo de Francia</i>			
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA DE APARICIÓN
MLt	GrTr	---	0
	ALing	---	0
	MDir	---	0
MCf	ECom	“Entrenar a los estudiantes en la comprensión oral y, cuando sea el momento, en la comprensión escrita; Elementos comunes a la comprensión oral y a la comprensión escrita “	2

PA	“Entrenar a los estudiantes en la expresión oral y, cuando sea el momento, en la expresión escrita; Expresarse oralmente y Expresarse por escrito”		
	ETar	---	0
	TPR	---	0
	FL	---	0
	Lud	---	0
	ACo	“Crear un entorno y un clima propicios para el aprendizaje; En el espacio del aula, dentro de la escuela o del establecimiento y más allá del establecimiento”	3
		“Compartir y enriquecer las prácticas”	
		“Compartir los enfoques pedagógicos para favorecer la continuidad del recorrido de los estudiantes”	
	O	“Entrenar a los estudiantes y evaluarlos positivamente en referencia al nivel establecido en los programas”	
		“Establecer vínculos entre las lenguas vivas y otros aprendizajes”	10
		“Fomentar la apertura a otras culturas y la dimensión internacional”	
		“Construir una visión del mundo mediante la sensibilización a las lenguas: abrirse a la lengua y cultura del otro”	
		“Fomentar la apertura hacia Europa y el mundo”	
		“Integrar herramientas digitales y aprovecharlas para un aprendizaje más eficiente”	

De este análisis de datos se deduce que estas orientaciones buscan crear un ambiente propicio para el aprendizaje de idiomas, tanto dentro como fuera del aula, promoviendo la inmersión lingüística y cultural, la participación activa de los estudiantes y la integración de recursos diversos para enriquecer el proceso educativo.

Tabla 11

Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de Chile

UNIDAD DE CONTEXTO: <i>Currículo de Chile</i>			
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA DE APARICIÓN
MLt	GrTr	---	0
	ALing	---	0

	MDir	---	0
MCF	ECom	“Comunicarse en inglés de manera oral o escrita constituye un elemento fundamental en toda integración, ya sea dentro de la asignatura o con otras disciplinas” “Desarrollar la comunicación intencionada, contextualizada y pertinente de las y los estudiantes.” “Hablar, leer y escribir para el aprendizaje, en conjunto con la comprensión de audios, son parte constitutiva del proceso comunicativo” “La enseñanza del inglés se apoya en los aprendizajes previos de las y los estudiantes en su lengua materna y, al mismo tiempo, el idioma inglés puede apoyar, fortalecer y potenciar aquellas habilidades más débiles en la lengua materna por medio de diferentes acciones comunicativas.” “Desarrollar habilidades lingüísticas que permiten las competencias para la comunicación.” “Potenciar el desarrollo y retroalimentación de las habilidades de expresión en el aula.”	6
	ETar	“Seleccionar objetivos de aprendizaje de diferentes ejes; y/o promoviendo la comunicación con temas de otras asignaturas”	1
	TPR	---	0
PA	FL	“Fomentando el desarrollo equitativo de las habilidades, entregando oportunidades de flexibilización y toma de decisiones pertinentes con énfasis en el uso contextual de la lengua, y apuntando a generar distintas oportunidades (tanto dentro como fuera del aula) ...”	1
	Lud	---	0
	ACo	“Destacar y fortalecer los OAT y las actitudes, en conjunto con los aprendizajes propios de la asignatura, estos aprendizajes socioemocionales tienen particular tratamiento y presencia en el desarrollo de	2

	las habilidades de comprensión y expresión...” “Integración con objetivos basales que promueven actividades que fomentan el trabajo en equipo, la corresponsabilidad, la comunicación; y presentan aspectos culturales nuevos y diferentes que permean la realidad y el contexto de la comunidad educativa.”
O	“Use sus fuentes de información para diagnosticar” “Determine un elemento que integre sus 4 objetivos” “Pregúntese por sus propósitos formativos” “Planifique cómo y cuándo monitoreará el aprendizaje de sus estudiantes”

A partir de este análisis de datos, se puede apreciar que se enfatiza el desarrollo integral de habilidades comunicativas en inglés, integrándolas tanto dentro de la asignatura como en contextos interdisciplinarios. Se prioriza el uso contextualizado del idioma para fortalecer las competencias lingüísticas y promover la comunicación efectiva mediante actividades variadas como lectura, escritura, audición y producción oral. Además, se fomenta un enfoque equitativo y participativo mediante el uso de recursos diversificados y el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas en ambientes de aprendizaje colaborativo y autónomo.

Tabla 12

Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de México

UNIDAD DE CONTEXTO: <i>Currículo de México</i>			
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA DE APARICIÓN
MLt	GrTr	---	0
	ALing	---	0
	MDir	---	0

Mcf	ECom	“Vincular las respectivas progresiones con su entorno y contexto cotidiano”	1
	ETar	---	0
	TPR	---	0
PA	FL	“Las actividades que se realicen de forma independiente deben procurar ser un complemento a lo revisado en clase o una extensión del tema.”	1
	Lud	---	0
	ACo	“Estrategias activas en las cuales la comunidad estudiantil sea el centro del proceso de aprendizaje”	4
		“Desarrollar capacidades analíticas, críticas y reflexivas mediante el trabajo colaborativo”	
		“Favorecer las interacciones entre pares como estrategia base de aprendizaje”	
		“Fomentar la participación de las y los estudiantes como recurso de apoyo para sus pares.”	
	O	“Que se basen en la indagación y el descubrimiento de conocimientos y experiencias con enfoques constructivistas”	18
		“En lo posible, tener un repositorio de información digital donde se alojen los materiales que las y los estudiantes deban consultar.”	
		“Estar dirigidas al trabajo directo con la comunidad.”	
		“Comparte los propósitos educativos y los criterios de logro o metas de aprendizaje con tus estudiantes.”	
		“Diseña e implementa actividades que evidencien lo que el alumnado está aprendiendo.”	
		“Ofrece retroalimentaciones formativas sobre los productos que estén elaborando.”	
		“Como parte del proceso metacognitivo donde las y los estudiantes deben autoevaluarse”	
		“Se invita a generar una cultura donde se construya el sentido del aprendizaje a través de la retroalimentación formativa”	
		“Favorece los procesos de pensamiento y comportamiento de las y los estudiantes.”	
		“Incide en la motivación de los aprendizajes ya que impacta en la autoestima de las y los estudiantes.”	

“Da orden a las evidencias de aprendizaje con los criterios y los objetivos de logro.”

“Favorece la reflexión para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.”

“Clarificar y compartir los objetivos de aprendizaje y criterios de desempeño con cada estudiante al inicio de cada tema.”

“Proveer retroalimentación que motive el aprendizaje.”

“Activar en la comunidad estudiantil el deseo de ser responsables de su propio proceso de aprendizaje.”

“Transversalidad (Multidisciplinario, Interdisciplinario y Transdisciplinario)”

“Vincular el contenido de las progresiones con conocimientos y experiencias previas de las y los estudiantes.”

“Ser de interés para la comunidad estudiantil.”

A partir del análisis previo, se refleja un enfoque integral y colaborativo hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Destaca el uso de estrategias activas centradas en la comunidad estudiantil como protagonista, el fomento de indagación y descubrimiento bajo enfoques constructivistas, y el desarrollo de capacidades analíticas y reflexivas mediante el trabajo colaborativo.

Además, el currículo enfatiza la vinculación del contenido con las experiencias previas y el contexto cotidiano de los estudiantes, así como en el uso de la tecnología para facilitar el acceso a recursos y el aprendizaje independiente.

Tabla 13

Análisis de los datos correspondientes al currículo de Lengua Extranjera de Colombia

UNIDAD DE CONTEXTO: <i>Currículo de Colombia</i>			
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA DE APARICIÓN
MLt	GrTr	----	0
	ALing	----	0
	MDir	----	0
Mcf	ECom	“Enfocarse en la comunicación natural, más que en la exactitud gramatical”	5
		“El docente apoya y monitorea las actividades, tomando nota de necesidades emergentes”	
		“El docente aclara y resuelve dudas basadas en observaciones previas”	
		“Usar la lengua extranjera como instrumento mediador”	
	ETar	“Resolver problemas comunicativos”	3
		“Presentar un contexto para la tarea”	
EM	TPR	“Despertar el interés y motivación de los estudiantes”	0
		“Retroalimentación sobre aspectos comunes detectados”	
		“Trabajar en pares o grupos”	
	FL	“Promover habilidades colaborativas y de comunicación”	2
		“Proveer apoyo según las necesidades del proyecto”	
	Lud	“Motivar a los estudiantes en el uso del idioma”	6
		“Aplicar conocimientos adquiridos en la resolución de problemas”	
“Desarrollar una actitud crítica y capacidad de relacionarse”			
“Facilitar y guiar la investigación y toma de decisiones”			
“Gradualidad de Aplicación de las Rutas Metodológicas Sugeridas”			

El análisis de estos datos anteriores indica que se presentan una serie de orientaciones metodológicas centradas en el aprendizaje activo y colaborativo, haciendo hincapié en el desarrollo de habilidades comunicativas y críticas en el contexto de la enseñanza de idiomas. Se enfatiza la creación de un contexto significativo para las tareas, el despertar del interés y la motivación de los estudiantes, así como el enfoque en la comunicación natural. Además, se destaca el trabajo en pares o grupos para fomentar la colaboración y el aprendizaje interactivo, mientras que el papel del docente incluye el apoyo, monitoreo y retroalimentación constante para adaptarse a las necesidades emergentes de los estudiantes.

Igualmente, se promueve el uso práctico del idioma en la resolución de problemas y la investigación, cultivando una actitud crítica y la capacidad de relacionarse con el contenido. La gradualidad en la aplicación de estas estrategias sugiere una planificación flexible y adaptativa que busca mejorar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5. Resultados

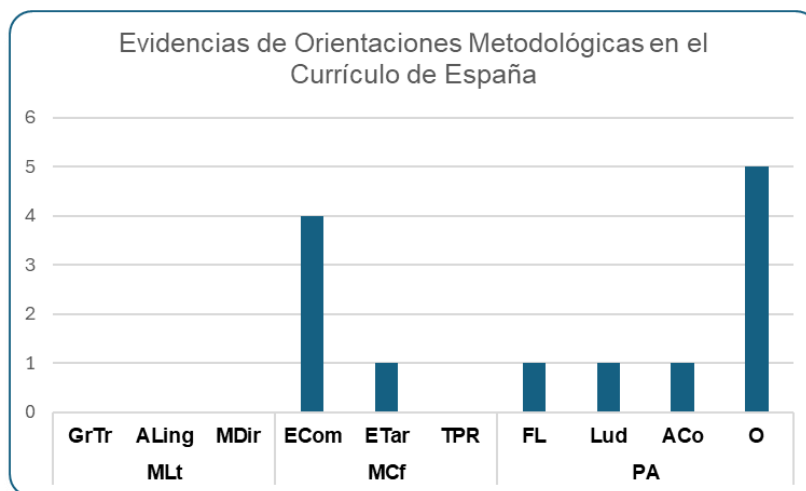
En este apartado se presentan los resultados obtenidos haciendo uso del Diagrama de barras como herramienta útil para la visualización de los valores. Estos permiten extraer las consecuentes interpretaciones y comparar unos resultados con otros. Seguidamente, se procede a la discusión de dichos resultados con la literatura experta.

4.5.1. Su presentación e interpretación

El análisis realizado permite determinar los enfoques a los que corresponden las orientaciones metodológicas consignadas en los currículos de los seis países y, al mismo tiempo, comparar descriptivamente las similitudes y diferencias que se revelan en la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

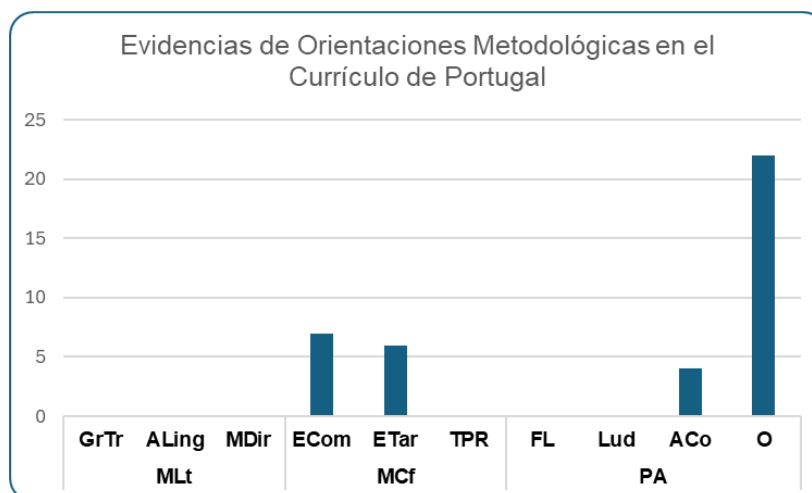
Por lo que se refiere a la determinación de los enfoques a los que corresponden las orientaciones metodológicas consignadas en los currículos de los seis países:

Gráfico 1



Este gráfico revela que las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera en España corresponden al Enfoque comunicativo y a Otras dentro de las perspectivas actuales. Con menor frecuencia que los anteriores corresponden el Enfoque por tareas, el *Flipped learning*, la Ludificación y el Aprendizaje cooperativo. De esto podemos interpretar que desde las prescripciones oficiales se aboga por que el profesorado promueva en las aulas el uso funcional de la lengua, así como el desarrollo de competencias comunicativas, sin descartar la integración de enfoques contemporáneos.

Gráfico 2

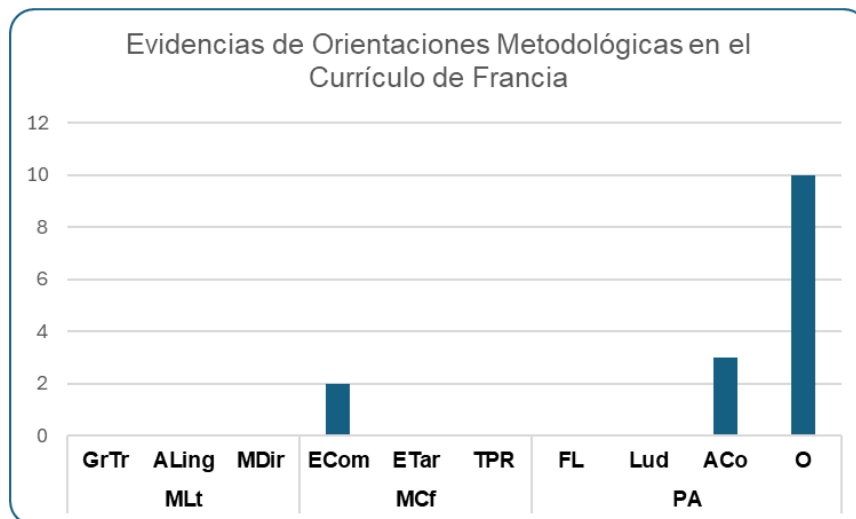


Este gráfico revela que las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera en Portugal corresponden, predominantemente, a la categoría Otros dentro de las perspectivas metodológicas actuales. Si bien, también corresponde en menor medida al Enfoque comunicativo, al Enfoque por tareas y al Aprendizaje cooperativo. Esta distribución lleva a considerar que desde las prescripciones oficiales de Portugal se contempla que el profesorado de lengua extranjera haga un uso variado de metodologías activas y comunicativas, velando por el desarrollo de la competencia comunicativa. Igualmente, se observa que existe una considerable

flexibilidad y apertura a incorporar diversas metodologías, lo cual puede contribuir a una educación más inclusiva y adaptativa.

En comparación con la tabla anterior que presentaba el currículo de España, el cual muestra un énfasis similar en enfoques comunicativos, el currículo de Portugal parece tener una mayor inclinación hacia la inclusión de una variedad más amplia de metodologías pedagógicas no categorizadas, destacando la importancia de la adaptabilidad y diversidad en la enseñanza.

Gráfico 3

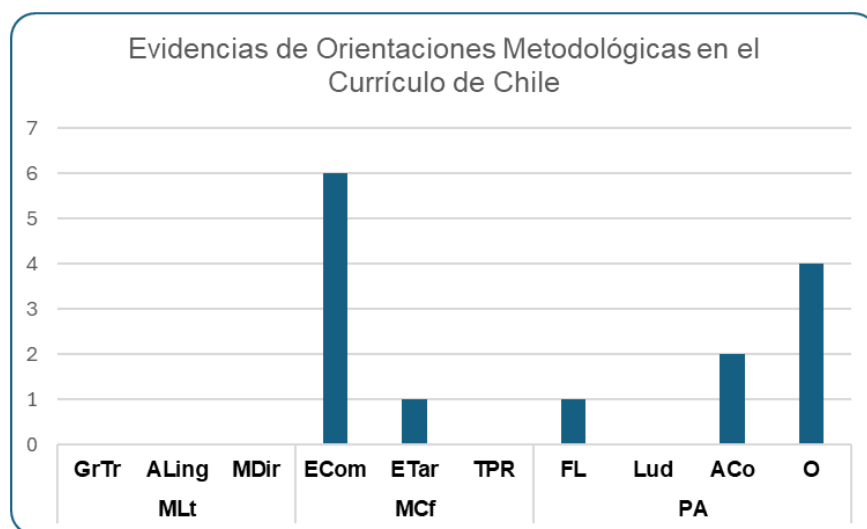


Este gráfico revela que las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera en Francia corresponden, predominantemente, a la categoría Otros dentro de las perspectivas metodológicas actuales. Si bien, también corresponde en menor medida al Aprendizaje cooperativo y al Enfoque comunicativo. Esta distribución nos revela que, aunque desde las directrices curriculares francesas hay un interés moderado en métodos comunicativos, existe una considerable flexibilidad y apertura a incorporar diversas perspectivas metodológicas

emergentes, lo que puede contribuir a una enseñanza de las lenguas extranjeras más activa y funcional.

En comparación con los currículos de otros países, el enfoque del currículo francés parece hacer mucho más énfasis en la variedad de perspectivas metodológicas actuales, dando así importancia a las necesidades actuales en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Esto refleja una tendencia hacia la creación de un entorno educativo que favorece múltiples formas de aprendizaje y metodologías innovadoras.

Gráfico 4

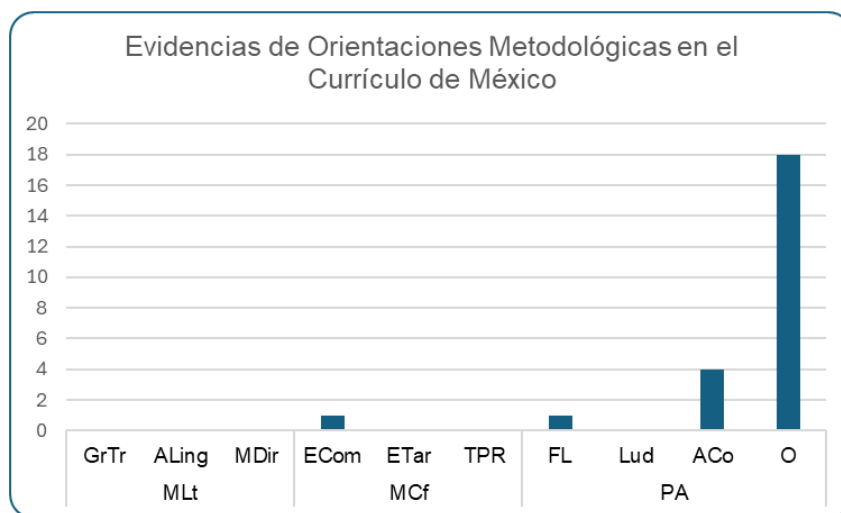


Este gráfico revela que las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera en Chile corresponden, predominantemente, al Enfoque comunicativo. Si bien, corresponde igualmente –aunque en menor medida– a la categoría Otros y al Aprendizaje cooperativo, ambos dentro de las perspectivas actuales. Por su parte, el Enfoque por tareas y el *Flipped learning* se contemplan desde las prescripciones curriculares de Chile, pero con una frecuencia de aparición muy escasa. De estos resultados cabe interpretar la firme apuesta por

adoptar metodologías comunicativo-funcionales, dando su lugar también a tendencias metodológicas actuales. Si bien, llama la atención las ausencias de otros métodos que descompensan en cierto modo los valores altos.

Es de interés notar que el currículo de Chile, en comparación con los anteriores, destaca las preferencias metodológicas en los enfoques comunicativo-funcionales, al igual que en otras perspectivas emergentes y en aprendizaje cooperativo. Por lo que se interpreta que otorgan mayor importancia al desarrollo de las competencias comunicativas y a la aplicación del lenguaje en contextos reales, en lugar de centrarse únicamente en la enseñanza de la gramática y la estructura del lenguaje.

Gráfico 5

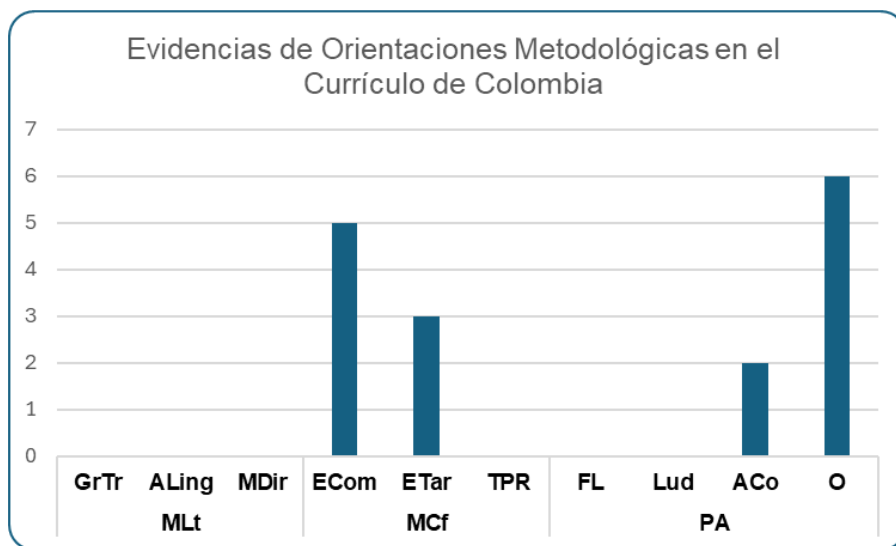


Este gráfico revela que las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera en México corresponden, predominantemente, a la categoría Otros dentro de las perspectivas metodológicas actuales. Si bien, también corresponde en menor medida al Aprendizaje cooperativo, perteneciente también a las tendencias con carácter más emergente. El Enfoque comunicativo y el *Flipped learning* asoman tímidamente con valores muy bajos.

De estos resultados cabe interpretar que las consignas curriculares de México invitan a adoptar metodologías activas y colaborativas actuales con poca focalización en los enfoques propios de la enseñanza como tal de lenguas extranjeras. Por los valores nulos en las metodologías lingüístico-tradicionales se infiere que hay interés en promover las comunicativo-funcionales, si bien hay pocas evidencias explícitas al respecto.

Por otra parte, el hecho de que los valores se concentren en las perspectivas actuales nos sugiere que el sistema educativo mexicano está adoptando una perspectiva más innovadora y centrada en el estudiante, buscando integrar nuevas estrategias pedagógicas y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los alumnos.

Gráfico 6

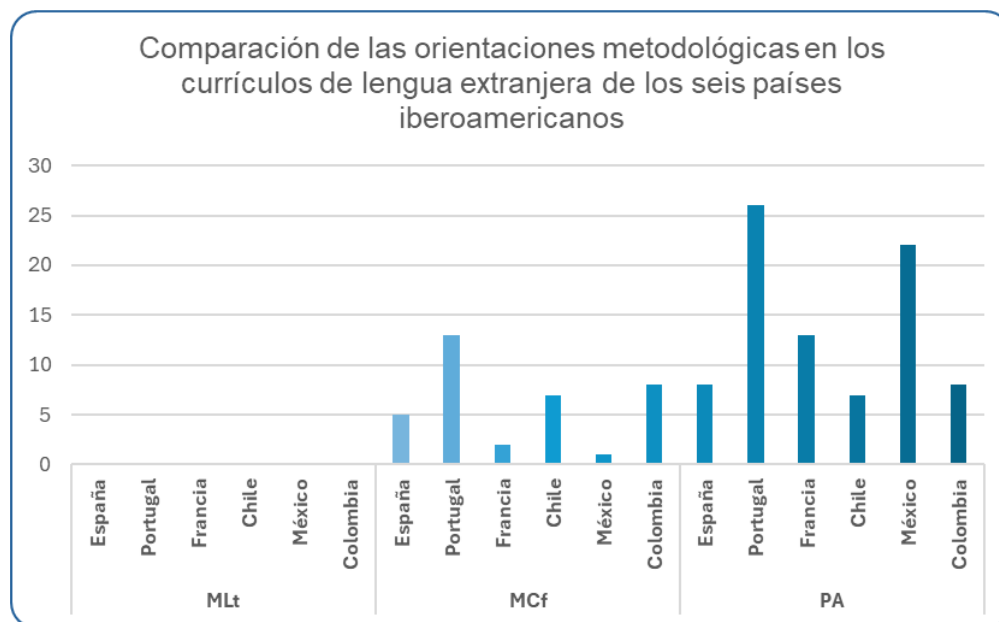


Este gráfico revela que las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera en Colombia corresponden, sobre todo, a la categoría Otros dentro de las perspectivas actuales y al Enfoque comunicativo dentro de las metodologías funcionales. También se contemplan el Enfoque por tareas y el Aprendizaje cooperativo con valores relativamente altos, lo

que lleva a interpretar que las directrices curriculares de Colombia se centran ampliamente en la comunicación y promueven una visión aceptable y coherente de lo que supone hoy en día la enseñanza de lenguas extranjeras. De la misma manera, la uniformidad de los valores resultantes podría reflejar un esfuerzo por fomentar un aprendizaje de la lengua extranjera más dinámico y práctico, que se adapta a las demandas del mundo actual y se centra en la formación integral del estudiante.

En este orden de cosas, presentamos el Gráfico 7 que ilustra la comparación entre unos resultados y otros.

Gráfico 7



El gráfico anterior ofrece una visión comparativa de las frecuencias de aparición de las distintas categorías de análisis en los currículos de los seis países analizados: España, Portugal, Francia, Chile, México y Colombia.

Un hallazgo importante es que la categoría MLt no tiene presencia en ninguno de los currículos de los países analizados, esto indica que las metodologías relacionadas con la lengua y la traducción no son una prioridad en los currículos educativos de estos países, al menos en las orientaciones metodológicas analizadas de la educación secundaria obligatoria.

En cuanto a la categoría MCf se muestran variaciones significativas entre los países, siendo Portugal, Colombia, Chile y España los que muestran un interés considerable en dichas metodologías.

Por último, en referencia a la categoría PA, esta es la que tiene una distribución más amplia y variada, siendo Portugal, México y Francia los países que manifiestan la mayor frecuencia de aparición, indicando un fuerte enfoque en diversas perspectivas de aprendizaje actuales.

Esta distribución sugiere que mientras algunos países como Portugal y México muestran un enfoque más diversificado e inclusivo en sus metodologías educativas, otros como Francia y Colombia ponen un énfasis particular en áreas específicas, adaptándose a sus contextos educativos y necesidades particulares.

Por lo que se refiere a las similitudes y diferencias que se revelan en la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera:

Similitudes reveladas

A) *Enfoque centrado en el estudiante*: Todos los países enfatizan metodologías que hacen del estudiante un agente activo en su aprendizaje, promoviendo la autonomía, la responsabilidad y el desarrollo integral de las competencias lingüísticas y comunicativas.

B) *Aprendizaje colaborativo y cooperativo*: Existe un fuerte énfasis en el trabajo en pares o grupos, donde los estudiantes interactúan y aprenden juntos, promoviendo habilidades de comunicación, colaboración y resolución de problemas.

C) *Metodologías activas*: Todos los países promueven metodologías activas que incluyen el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en tareas y el enfoque en la resolución de problemas. Estas metodologías no solo facilitan la adquisición del idioma, sino que también integran habilidades interculturales y de pensamiento crítico.

D) *Contextualización y relevancia*: Las actividades y contenidos deben estar relacionados con la realidad y los intereses de los estudiantes, utilizando situaciones auténticas y recursos variados que faciliten la aplicación práctica del idioma en diferentes contextos.

E) *Tecnología y recursos digitales*: Se reconoce en la mayoría la importancia de integrar tecnologías digitales y recursos accesibles para apoyar el aprendizaje, facilitar la investigación y proporcionar un acceso continuo a materiales educativos.

F) Desarrollo de habilidades comunicativas: Priorizan el desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas, haciendo énfasis en la comunicación efectiva y natural por encima de la corrección gramatical absoluta.

Diferencias reveladas

G) *Énfasis cultural y global*: Algunos países, como Portugal y Francia, subrayan la apertura a otras culturas y la dimensión internacional, integrando el aprendizaje de idiomas con la sensibilización intercultural y la comprensión global.

H) *Metodologías específicas*: Cada país tiene sus propias metodologías específicas destacadas, como las Perspectivas Actuales en España, el Enfoque Basado en Problemas en Colombia, y el Enfoque Comunicativo en Portugal y Chile, entre otros. Esto refleja diferencias en cómo se estructuran los programas educativos y se implementan las prácticas pedagógicas.

I) *Flexibilidad y adaptabilidad*: La gradualidad en la aplicación de las metodologías es un punto recurrente, señalando la importancia de adaptar las estrategias educativas a las necesidades específicas de los estudiantes y al contexto de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto, los currículos de los seis países analizados comparten una visión moderna y orientada hacia el estudiante en la enseñanza de idiomas, promoviendo metodologías que van más allá de la transmisión de conocimientos para enfocarse en el desarrollo integral de competencias.

4.5.2. Discusión

En este apartado se comparan los resultados del presente estudio con los obtenidos acerca de la investigación abordada en el marco teórico y curricular sobre los enfoques y metodologías en la enseñanza de la lengua extranjera, al igual que, el desarrollo de la competencia comunicativa y los programas curriculares en la enseñanza de lengua extranjera.

Los resultados obtenidos revelan que Portugal, Colombia, Chile y España, muestran un fuerte énfasis en las metodologías comunicativas y funcionales, con frecuencias de 13, 8, 7 y 5, respectivamente. Este hallazgo es coherente con los principios del enfoque comunicativo, que promueven la interacción y la comunicación como pilares del aprendizaje de lenguas extranjeras (Richards & Rodgers, 2014). La menor frecuencia observada en países como Francia (2) y México (1) puede indicar una preferencia por metodologías más tradicionales.

Los resultados revelan que, en países como Portugal y Colombia, donde las metodologías funcionales tienen mayor presencia, se fomenta fuertemente el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Este enfoque está respaldado por teorías educativas que enfatizan la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas prácticas para un dominio efectivo del lenguaje (Canale & Swain, 1980; Luna-Hernández et al. (2014). La ausencia de estas metodologías en los currículos de otros países podría reflejar una menor prioridad en el desarrollo de estas competencias comunicativas. Lo cual, podría tener impacto a su vez en la eficacia del aprendizaje de la lengua extranjera, debido a que estas metodologías sostienen que la mejora de la expresión oral en lengua extranjera se basa en prácticas que simulan situaciones reales de comunicación, desarrollando habilidades lingüísticas en contextos auténticos (Rodríguez Barboza et al., 2022; Hymes, 1972).

La alta frecuencia en la categoría PA en países como Portugal y México, indica un enfoque curricular que valora la diversidad de metodologías. Esto coincide con el enfoque ecléctico propuesto por Molero-Ramírez (2022) respaldado por evidencias para la enseñanza de lenguas extranjeras, argumentando que el eclecticismo emerge como una tendencia imperativa en respuesta a la diversidad de contextos y situaciones presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

España y Chile muestran una distribución relativamente equilibrada en las categorías MCf y PA, teniendo España frecuencias de 5 en MCf y 8 en PA, y Chile 7 en ambas categorías. Esto sugiere una concepción curricular que busca un equilibrio y complementariedad entre enfoques comunicativos y la integración de diversas perspectivas de aprendizaje de lenguas. Este equilibrio puede reflejar una estrategia curricular que pretende proporcionar una educación integral y adaptativa (Consejo de Europa, 2001).

Por otro lado, México presenta altos valores en PA (19), por lo que parece priorizar la incorporación de múltiples perspectivas y metodologías en su currículo. Esta tendencia indica una adaptación a las teorías educativas modernas que destacan la importancia de la diversidad metodológica para una enseñanza efectiva y relevante (Beacco et al., 2016; Molero-Ramírez, 2022). La menor frecuencia de México en MCf (1) sugiere que, aunque se valora la diversidad metodológica, el enfoque comunicativo podría no ser tan relevante.

En cuanto a Francia, muestra una notable frecuencia en PA (13) pero una baja en MCf (2), lo que puede indicar una preferencia por metodologías diversas, pero menos centradas en la comunicación activa. Esto podría estar relacionado con un enfoque más tradicional o estructurado en la enseñanza de lenguas.

Por su parte, Colombia presenta un enfoque equilibrado entre MCf(8) y PA(8), reflejando una aproximación integradora que busca combinar la comunicación efectiva con una variedad de metodologías pedagógicas actuales. Este enfoque es consistente con las recomendaciones teóricas que abogan por una educación lingüística multifacética (Richards & Rodgers, 2014).

La comparación de los resultados del presente estudio con las bases teóricas y curriculares sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de competencias comunicativas revela que hay una considerable variabilidad en cómo los diferentes países adoptan y priorizan metodologías educativas. Mientras algunos países como Portugal, Francia y México destacan por su diversidad metodológica, otros como España, Portugal y Colombia muestran una mayor inclinación hacia las metodologías comunicativas propias de la enseñanza funcional de la lengua extranjera. Esta diversidad refleja las diferentes prioridades y contextos educativos de cada país, y subraya la importancia de adaptar los programas curriculares a las necesidades específicas de los estudiantes y a las necesidades educativas actuales.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio han sido obtenidas con respecto a cada uno de los objetivos planteados. Las mismas están basadas en los datos obtenidos durante el proceso de análisis del estudio, a continuación, se presentarán cada una de las conclusiones tras el objetivo correspondiente en cada caso.

Objetivo General: Determinar los enfoques a los que corresponden las orientaciones metodológicas predominantes en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal para la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles de enseñanza secundaria.

Se concluye que:

- Las orientaciones metodológicas en los currículos de estos países corresponden, principalmente, a Enfoques que integran *metodologías comunicativo-funcionales* y a *Perspectivas actuales* que permiten la adopción de un eclecticismo metodológico. De la misma forma se concluye que los Enfoques lingüístico-tradicionales no se contemplan en las prescripciones curriculares.
- El currículo de cada país presenta variaciones significativas en cuanto a las metodologías de enseñanza de la lengua extranjera, reflejando tanto influencias culturales como normas educativas específicas. Al igual que la frecuencia del total de enunciados, Portugal cuenta con aproximadamente 40 orientaciones mientras que España solo con 13.

Objetivo Específico 1: Explorar y describir las orientaciones metodológicas prescritas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal para la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria.

Durante el estudio comparativo se logró hacer una descripción detallada de las orientaciones metodológicas prescritas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal para la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria obligatoria. Se concluye, pues, los currículos revelan una diversidad notable en los enfoques recomendados, destacando desde métodos comunicativos hasta modelos centrados en las necesidades actuales, por lo que cada país muestra una combinación única de metodologías para la enseñanza de la lengua extranjera.

Objetivo Específico 2: Comparar las orientaciones metodológicas encontradas en los currículos de Chile, Colombia, España, Francia, México y Portugal, a la búsqueda de similitudes y diferencias significativas.

Se concluye que:

- La comparación de las orientaciones metodológicas encontradas en los currículos de los seis países revela tanto similitudes notables como diferencias significativas.
- Se identificaron patrones comunes, como el énfasis en la comunicación oral y la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Existen variaciones significativas en cuanto a la preferencia por métodos emergentes versus comunicativos, así como en la valoración de la cultura y literatura de las lenguas

enseñadas. Estas diferencias reflejan las distintas tradiciones educativas y las prioridades locales en cada uno de los países estudiados.

Objetivo Específico 3: Proponer recomendaciones y sugerencias de mejora de las orientaciones metodológicas de los currículos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Se concluye con la necesidad de:

A) Promover la integración de enfoques metodológicos más dinámicos y participativos que fomenten la comunicación efectiva y el aprendizaje significativo de las lenguas extranjeras.

B) Incorporar tecnologías educativas innovadoras y recursos multimedia que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

C) Dar espacio a las metodologías propias de la enseñanza de lenguas extranjeras de forma equilibrada, contemplando una interdependencia entre los métodos comunicativo-funcionales con otros de naturaleza activa, especialmente en los currículos de Chile, México y Colombia.

D) Concretar las especificaciones proporcionadas en las directrices curriculares con ejemplos prácticos que sirvan de guía y ayuda al profesorado especialista de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en los currículos de España, Portugal y Francia.

Estas recomendaciones tienen como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, promoviendo así un desarrollo más efectivo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.

Limitaciones y perspectivas futuras

Al momento de realizar esta investigación la mayor limitación ha sido el tomar como muestra únicamente los currículos de seis países. Para profundizar en el análisis y ampliar los resultados, sería beneficioso extender la muestra a otros países, lo que permitiría aumentar la diversidad de contextos educativos y culturales. Asimismo, sería fundamental incluir esos países conforme a otros criterios de selección que permitan igualmente comparaciones significativas.

De igual forma, en este estudio que se ha realizado se han contemplado exclusivamente los currículos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria de los países seleccionados, por lo que se podría ampliar la comparación indagando otras etapas del proceso educativo.

Por otra parte, sería de suma importancia confirmar mediante la observación si en las aulas se hace uso de metodologías lingüístico-tradicionales, debido a que ya se ha visto que no se contemplan en los currículos, y, sin embargo, pueden existir docentes que todavía promuevan una enseñanza meramente gramatical, recurriendo a prácticas de traducción o focalización en vocabulario.

Por último, se estima que sería también valioso complementar la investigación cualitativa con la cuantitativa, empleando los métodos mixtos. Esta opción facilitaría la validación cruzada de los resultados obtenidos.

Referencias

Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania.

Revista de lingüística y lenguas aplicadas, 6, 9-24.

<http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>

Almeida, F. (1997). *Specifying the Notional-Functional Component for English in a Brazilian First-year University Course*. 1977 Dissertação (Mestrado)-Universidade de Manchester, Inglaterra].

Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*.

Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Asher, J. (1988). *Learning Another Language Guide- Book*. Sky Oaks Production.

Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas.

Perfiles educativos, XL (161). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436011>

Bartlett, L., & García, O. (2011). Additive schooling in subtractive times: Bilingual education and dominican immigrant youth in the heights. Nashville, TE: Vanderbilt University Press.

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J.

(2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.

Bermuy-Cuello, C. I., Zuleta-Villegas, L. D., & Castro-Mendoza, J. C. (2023). Desarrollo de estrategias de aprendizaje para fortalecer la competencia comunicativa del idioma

- extranjero inglés en el entrenamiento Saber-Pro. *Revista Criterios*, 30(1), 138-157.
<https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art9>
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20(3), 157-174.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Heinle & Heinle.
- Calle-Arango, L. & Ávila Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década Academic Literacy in Chile: a Decade of Research Reviews. *Literatura y Lingüística*, 40, 455-482.
<http://dx.doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Culture and Education*, 2(7-8), 33-53.
- Chang Chávez, C. C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Pueblo Continente*, 28(1), 261-289.
<https://journal.upao.edu.pe/index.php/PuebloContinente/article/view/772>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Secretaria General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.

Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen Complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Corbella, V., & Marcos, A. C. (2020). El aspecto lingüístico de la internacionalización de la educación en el nivel superior. La importancia del inglés como lengua extranjera. *Gestión de las Personas y Tecnología*, 13(39), 39-52.

Cordero Retana, M. (2023). Ludificación en la carrera de enseñanza del inglés: mejorando la motivación por aprender técnicas de lectura. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(5), 811-824.

<https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1357>

Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

De Llano Montijano, M. C. (2014). *Aprendizaje cooperativo en el aula de inglés en un colegio de primaria de pedagogía Waldorf*[Trabajo de fin de grado]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2234>

Elliott, R., & Timulak, L. (2021). *Essentials of descriptive-interpretive qualitative research: A generic approach*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000224-000>

- Espinoza Freire, E. E., & Campuzano Vásquez, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/65/273>
- Fernández-Carballo, M. V. (2022). Influence of flipped learning on attitudes towards a foreign language subject. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 44-58. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11942>
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., & Vez Jeremías, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Síntesis.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guillén, C., Alario, A. I., & Castro, P. (1994). Los “documentos auténticos” en la renovación metodológica del área de lengua extranjera. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 89-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941416>
- Haidl Dietlmeier, A. (1993). La "teoría de la relevancia" y los procesos de adquisición en enseñanza de idiomas extranjeros. *Pragmalingüística*, 1, 367-398. <http://hdl.handle.net/10498/11095>

- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Direction in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Prentice-Hall.
- Kapp, K. (2014). Gamification: Separating fact from fiction. *Chief Learning Officer*, 13(3), 42-52.
<https://www.chieflearningofficer.com/2014/03/19/gamification-separating-fact-from-fiction/>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Long, M. & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- Luna-Hernández, A., Ortiz-Delis, F., & Rey-Rivas, P. (2014). El enfoque comunicativo inmerso en el aprendizaje del idioma Inglés en Ciencia de la Computación. *Santiago*, 134, 548-558. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/234>

- Macías-Mendoza, F. (2017). Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades de speaking y listening en idioma inglés en la escuela de educación básica de universidad laica Eloy Alfaro de Manabí. *Revista dominio de las ciencias*, 3(4), 588-641. Recuperado de: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/714>
- Manga, R. (2021). Eclecticismo hacia los métodos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en alumnos de Secundaria. *TecnoHumanismo*, 1(11), 12-31. <https://doi.org/0000-0002-8609-0873>
- Martínez-Paredes, L. M., Barriga-Fray, J. I., Lluquin-Merino, G. S., & Pazmiño-Pavón, L. E. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento*, 5(3), 814-849. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1385>
- Molero-Ramírez, F. J. (2022). Eclecticismo basado en evidencias en la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. *Paradigma*, 43(2), 740-760.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Prentice-Hall.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Núñez París, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2(4), 1-30. <https://doi.org/10.26378/rmlael2496>

- Oña, C. & Chicaiza, L. (2017). *La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del subnivel de educación básica media*. Proyecto de investigación. Universidad Técnica de Cotopaxi, Facultad de Ciencias Humanas y Educación; Licenciatura en Educación Básica.
- Otero Brabo Cruz, M. d. L. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998.
- Oxford, R. L. (1990). Styles, Strategies, and Aptitude: Connections for Language Learning. En T. S. Parry (Ed.), *Language Aptitude Reconsidered. Language in Education: Theory and Practice* (pp. 67-125). Center for Applied Linguistics y Prentice Hall Inc.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies*. Mouton de Gruyter.
- Palau, R., & Fornons, V. (2022). Flipped Learning y su distribución de los tiempos de aprendizaje: Una experiencia en educación secundaria. *Pixel-Bit. Revisita de Medios y Educación*, 64, 235-264. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.92948>
- Pérez Loredó, L. (1997). *La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje*. La Academia.
- Puren, C. (1994/2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier.
- Putri, A. R. (2016). Teaching English for young learners using a total physical response (TPR) method. *Edulingua: Jurnal Linguistiks Terapan dan Pendidikan Bahasa Inggris*, 3(2).

- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841006>.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez Barboza, J. R., Ávila Sánchez, G. A., Pérez Saavedra, S. S., Rivera Rojas, C. N., & Acevedo Flores, J. (2022). Enfoque comunicativo como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral del inglés en tiempos de pandemia. *Zenodo*, 20-25. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.6370130>
- Saldana, J. (2022). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Sánchez Mendiola, M. & Martínez González, A (Eds.). (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanz Trigueros, F. J., & Sánchez Liendo, I. (2021). Enseñar lenguas extranjeras mediante la pedagogía por proyectos. Implicaciones para el aula y la planificación docente. *Revista Geadel*, 2(3), 101-118. <https://doi.org/10.29327/269116.2.3-8>
- Tasheva, N. (2023). Exploring the Rich Tapestry of Linguistics: A Comprehensive Overview. *Science and innovation in the education system*, 2(11), 51-57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10006452>

- Tourón, J. & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Turrión Borrallo, P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: El aprendizaje del inglés en alumnos de primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.es/handle/10324/2962>
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. Collins Cobuild.
- Chou, Y. (2015). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media Fremont.
- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design, and implementation*. Prentice-Hall International.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

Webgrafía

About EF EPI | EF English Proficiency Index | EF Global Site (English). (s. f.).

<https://www.ef.com/wwen/eipi/about-eipi/>

Cervantes, C. C. V. (s. f.). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm#:~:text=El%20enfoque%20por%20tareas%20es,como%20hac%C3%ADan%20los%20programas%20nociofuncionales\).](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm#:~:text=El%20enfoque%20por%20tareas%20es,como%20hac%C3%ADan%20los%20programas%20nociofuncionales).)

ENFOQUE POR TAREAS. (s. f.). [https://nsmingleciclos.blogspot.com/p/enfoque-por-](https://nsmingleciclos.blogspot.com/p/enfoque-por-tareas.html#:~:text=ENFOQUE%20POR%20TAREAS%20(TASK%2DBASED,que%20da%20prioridad%20al%20proceso.)

[tareas.html#:~:text=ENFOQUE%20POR%20TAREAS%20\(TASK%2DBASED,que%20da%20prioridad%20al%20proceso.](https://nsmingleciclos.blogspot.com/p/enfoque-por-tareas.html#:~:text=ENFOQUE%20POR%20TAREAS%20(TASK%2DBASED,que%20da%20prioridad%20al%20proceso.)

ERIC. (10 de noviembre de 2022). Gamification. Thesaurus ERIC.

<https://eric.ed.gov/?qt=gamification&ti=Gamification>

Kapp, K. M. (10 de diciembre de 2013). Thinking about Gamification in Learning and

Instruction. Karl M. Kapp. <https://karlkapp.com/thinking-about-gamification-in-learning-and-instruction/>

Redacción. (2023, 5 diciembre). Pruebas PISA: el pequeño país que tiene la mejor educación del mundo (y cómo están los de América Latina en la clasificación). BBC News Mundo.

<https://www.bbc.com/mundo/articles/cg3pkkgdljgo#:~:text=Como%20viene%20ocurren%20desde%20hace,37%20entre%20los%2081%20examinados.>

Seonline. (2021, 27 mayo). Importancia del idioma inglés en la educación. QLU.

<https://qlu.ac.pa/importancia-idioma-ingles-educacion/#:~:text=El%20ingl%C3%A9s%20se%20encuentra%20ubicado,profesi%C3%B3n%3B%20cualquiera%20que%20sea%20lo.>

Anexos

Anexo 1. Orientaciones metodológicas en el currículo de España

Orientaciones metodológicas.

Estas orientaciones se concretan para la materia Lengua Extranjera a partir de los principios metodológicos de la etapa establecidos en el anexo II.A.

Las metodologías que se utilicen deben ser activas y eclécticas, es decir, la elección de diferentes estrategias de enseñanza se debe ajustar a las necesidades e intereses del alumnado. Tal y como se establece en la normativa básica, *“la lengua castellana solo se utilizará como apoyo en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. En dicho proceso se priorizarán la comprensión y la expresión oral”*.

El enfoque comunicativo es imprescindible para el desarrollo y adquisición de las competencias clave y de las específicas de la lengua extranjera. Se debe valorar el uso efectivo de la lengua, por encima de la corrección formal, y estimular y motivar a nuestro alumnado en un entorno de confianza y seguridad.

Las estrategias más relevantes para promover el aprendizaje del alumnado son el aprendizaje interactivo, el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje. Las estrategias tienen su nivel de concreción en las técnicas que se utilizarán para implementarlas. Estas deberán ser motivadoras, activas, participativas y adecuadas al tipo de alumnado y contexto, al contenido a trabajar y a la distribución de espacios y tiempos. Estas técnicas son de muy diversa índole, entre las más adecuadas para la materia destacan: la exposición oral, la técnica del diálogo, debate o interacción, así como la resolución de problemas, la investigación y el descubrimiento a través de actividades lúdicas, la clase invertida o el aprendizaje por proyectos.

En la sociedad del siglo XXI los recursos y materiales serán principalmente herramientas tecnológicas y digitales sin menoscabo del uso de otro tipo de recursos aportados por el profesorado y el alumnado. Deben ser variados y accesibles tanto en el contenido como en el soporte. Todos deben estar encaminados a situaciones de comunicación real para que el alumnado pueda aplicar los aprendizajes en diferentes contextos cercanos al uso real y cotidiano de la lengua.

Otros factores que se deben tener en cuenta son el agrupamiento de tiempos y espacios que deberá ser flexible, dinámico y ha de atender al tipo de actividad a desarrollar, al tipo de alumnado al que va dirigido y a la estrategia que se quiera trabajar. El entorno de aprendizaje debe favorecer la confianza personal para que aumenten las garantías de adquisición de las competencias en nuestro alumnado.

Una mención expresa merece el abordaje de las diferentes actividades desde un diseño universal de aprendizaje. La diversidad y necesidades del alumnado son

CV: BOCYL-D-30092022-3

numerosas y deben ser contempladas en toda programación y preparación de las diferentes tareas que se lleven a cabo, para poder dar respuesta a todo el alumnado en la enseñanza básica.

Nota: Tomado de Decreto 39/2022, pp. 49250-49251.

Anexo 2. Orientaciones metodológicas en el currículo de Portugal

5. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

5.1. Algumas sugestões para desenvolvimento curricular

As finalidades e objectivos enunciados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico visam o desenvolvimento do aluno, não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afectivo, social e moral. Daqui decorre, naturalmente, a necessidade de adoptar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno mas também como pessoa.

Deste modo se fomenta a motivação e o empenhamento do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável e autónomo ao ser chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.

O professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deve assegurar as condições e os meios que gradualmente desenvolvam no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem. Para isso, torna-se indispensável que os objectivos a atingir sejam claros para o aluno, como para o professor, bem como os métodos, estratégias e recursos a utilizar. Assim, o aluno, conhecedor das suas necessidades, deve tornar-se capaz de reconhecer a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que melhor se adequem às situações concretas de aprendizagem.

Neste sentido, o professor deve proporcionar ao aluno a utilização de meios que lhe permitam:

- Praticar a língua inglesa, experimentando o prazer de a utilizar em situações diversas, como meio de comunicação útil;
- Integrar na sua própria aprendizagem conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas não só na aprendizagem de outras disciplinas como na sua vivência fora da sala de aula e da escola, designadamente a informação recebida através da «escola paralela», cujo papel é especialmente significativo no caso da língua e dos universos sócio-culturais anglo-americanos (Grã-Bretanha e Estados Unidos);
- Seleccionar e utilizar, dentro e fora da sala de aula, competências de estudo que contribuam para uma aprendizagem cada vez mais autónoma da língua inglesa na escola, favoreçam as aprendizagens nas restantes disciplinas do currículo e o preparem para continuar a aprender de forma independente no futuro;
- Reflectir sobre o modo de funcionamento da língua inglesa, valorizando o contributo da experiência de aprendizagem na língua materna, bem como o contributo da aprendizagem de uma outra língua estrangeira (no caso de o aluno frequentar duas línguas estrangeiras).

Num ambiente de aprendizagem com estas características, em que a metodologia assenta essencialmente no aluno, cabe ao professor criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos e que permita a gratificação do sucesso. Para isso, é necessário o recurso a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes entre os alunos de uma mesma turma. Cabe ainda ao professor estruturar formas diversificadas de organização do trabalho. O trabalho individualizado, por exemplo, é fundamental como técnica a utilizar para assegurar aos alunos o seu progresso na apropriação da língua. Do mesmo modo, são imprescindíveis actividades envolvendo toda a turma e dirigidas pelo professor, na fase de apresentação de novos conteúdos.

Mas a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interacção que se aproximem do real. Com efeito, o conceito de competência comunicativa enquanto capacidade de usar a língua de uma forma adequada e eficiente, fazendo uso de vários sistemas de competências — linguística, discursiva,

Nota: Tomado del Programa y Organización Curricular, Departamento de Educación Básica, 1997, Depósito Legal N.º 113 631/97, p. 141.

estratégica, sócio-linguística, intercultural e de processo —, privilegia modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo. Estas técnicas de organização do trabalho devem ser valorizadas no ensino e na aprendizagem da língua, visto que possibilitam ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua.

Simultaneamente, estes modos de interacção ajudam os alunos a desenvolver a confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância e estimulam o gosto e o hábito de cooperação e entajuda.

Nesta linha, importa salientar que a organização do trabalho na sala de aula deve compreender também o trabalho de projecto, que assume uma importância relevante no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: não só proporciona aos alunos oportunidades para a realização de actividades onde se jogam múltiplas competências, se reciclam conhecimentos num contexto relativamente natural, como constitui uma extensão lógica de actividades de transferência das aprendizagens controladas, já que estimula os alunos a assumir responsabilidades pelas problemáticas seleccionadas, pela metodologia de trabalho e pela concepção dos produtos finais.

A aprendizagem da língua inglesa, pela apropriação de competências de tipo comunicativo, determina ainda uma abordagem intercultural, em que o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de expressão inglesa⁵. Deste modo, desenvolve a sua competência sócio-cultural, o que é imprescindível ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, visto que a utilização de uma língua implica o recurso a um quadro de referências que é pelo menos parcialmente determinado pelo contexto sócio-cultural no qual essa língua é utilizada pelos nativos. Para além disso, a análise contrastiva que faz da sua realidade e da dos povos de expressão inglesa⁵ permite-lhe um melhor entendimento de uma e outras, do que resulta por um lado uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças e por outro a relativização dos valores e dos significados da sua própria cultura.

Para a operacionalização de quanto ficou dito é desejável a utilização de uma gama tão variada quanto possível de recursos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias. Lembra-se as vantagens do recurso a nativos e ou pessoas que tenham tido contacto significativo com países de língua inglesa, bem como as vastas possibilidades a explorar no campo da pedagogia dos intercâmbios.

Sendo a promoção da autonomia do aluno na utilização da língua inglesa para fins comunicativos o objectivo fundamental da aprendizagem e do ensino desta disciplina, é nesse sentido que se orientam as linhas metodológicas enunciadas. Elas assumem uma conceptualização construtivista do processo de aprender a língua, através da incidência no aluno como construtor de aprendizagens significativas.

Para que façam sentido no quadro cognitivo e sócio-afectivo do aluno estas aprendizagens devem ser:

- **Experienciais** (que decorrem da experiência pessoal imediata do aluno, motivam a sua reflexão sobre ideias e situações e incentivam o seu envolvimento);
- **Integradas** (que desenvolvem, com equilíbrio, as várias dimensões da personalidade);
- **Sequenciadas** [que surgem enquadradas num plano geral do processo de aprendizagem em que é respeitado o princípio da continuidade (*continuity principle*)]⁶;
- **Diversificadas** (que estimulam estilos cognitivos diferenciados e simultaneamente potenciam a descoberta de outras formas de aprender);
- **Estruturadas** a partir de um problema/descoberta.

Nota: Tomado del Programa y Organización Curricular, Departamento de Educación Básica, 1997, Depósito Legal N.º 113 631/97, p. 142.

- Reconhece coerência e unidade (*sense of completeness*);
- Realiza actividades com objectivos de processo diferenciados (*comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language*);
- Encontra espaço para a construção de sentidos pessoais (*focus on meaning*).

Estes planos de trabalho (*tasks*) — sobre os quais deve assentar a gestão do programa — integram as seguintes componentes:

- **Goals:** intenções implícitas ou explícitas de carácter geral (traduzíveis em produtos diferenciados) que se reportam às várias áreas de conteúdos do programa;
- **Input/data:** materiais sobre os quais os alunos trabalham (fornecidos pelo professor, recolhidos ou produzidos pelos alunos, previstos no início da elaboração do plano ou exigidos pelo seu desenvolvimento). São textos em língua inglesa que materializam as diferentes áreas de uso da língua especificadas no programa e se destinam a mediatizar a comunicação e a metacomunicação. [Estão aqui também incluídos os materiais de informação ou de apoio (*support materials*), como por exemplo gramáticas, dicionários, glossários, *word-fields*,...];
- **Activities:** especificações do que os alunos devem/podem fazer com os materiais. Subdividem-se geralmente em quatro tipos⁷, de acordo com as intenções específicas que servem:
 - **Language learning activities** [... through controlled and guided practice (they) aim at developing discrete language skills in areas of grammar, phonology, lexis and semantics...];
 - **Pre-communicative activities** [... controlled and guided (...) aiming at preparing, structuring, developing and simulating communication...];
 - **Communication activities** (...they call upon the interplay of linguistic, strategic, subject matter, personal and interpersonal skills...);
 - **Instrumental and management activities** (...media skills, organizational skills, self-access skills and didactic skills...);
- **Reviewing** (*process/products*): aplicação de estratégias e/ou instrumentos de regulação dos processos e dos produtos;
- **Settings:** definição dos espaços em que o plano de trabalho (*task*), vai ser desenvolvido (sala de aula, outros espaços da escola, comunidade...), bem como das formas de organização social (trabalho individual, de pares, de grupo — pequeno ou alargado...);
- **Roles:** definição dos papéis que os alunos e professor irão assumir no desenvolvimento do plano de trabalho (*task*).

Na selecção e organização destes planos de trabalho (*tasks*) devem ser tidos em conta alguns factores que, no seu conjunto, determinam a(s) dificuldade(s) com que os alunos se poderão confrontar. Com o objectivo de facilitar a reflexão dos professores sobre estes factores, propõe-se a utilização da seguinte grelha de análise de Brindlley⁸:

Nota: Tomado del Programa y Organización Curricular, Departamento de Educación Básica, 1997, Depósito Legal N.º 113 631/97, p. 143.

Anexo 3. Orientaciones metodológicas en el currículo de Francia

Sommaire	
Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage	2
Dans l'espace classe	2
Au sein de l'école ou de l'établissement	2
Au-delà de l'établissement	3
Entraîner les élèves à la compréhension de l'oral et, le moment venu, à la compréhension de l'écrit	4
Éléments communs à la compréhension de l'oral et à la compréhension de l'écrit :	4
Compréhension de l'oral	4
Compréhension de l'écrit	4
Entraîner les élèves à l'expression orale et, le moment venu, à l'expression écrite	5
S'exprimer à l'oral	5
S'exprimer à l'écrit	7
Entraîner les élèves et les évaluer positivement en référence au niveau arrêté dans les programmes	8
Entraîner et évaluer	8
Pourquoi évaluer ?	8
Comment évaluer ?	8
Qu'évaluer ?	9
Établir des liens entre les langues vivantes et les autres apprentissages	10
Liens avec le français	10
Liens avec les autres langues vivantes	10
Liens avec les autres disciplines	10
Ressources numériques	10
Établir, à partir des programmes d'enseignement en vigueur et en équipe de cycle et/ou en équipe disciplinaire, une progression cohérente et rigoureuse	12
Qu'est-ce qu'une progression	12
Ressources pédagogiques	13
Programmes et référentiels	13
Favoriser l'ouverture aux autres cultures et la dimension internationale	14
Construire une lecture du monde par la sensibilisation aux langues : s'ouvrir à la langue et à la culture de l'autre	14
Favoriser l'ouverture sur l'Europe et le monde	14
Intégrer des outils numériques et en tirer parti pour un apprentissage plus efficient	17
La baladodiffusion	17
La vidéo-projection associée à la diffusion du son	17
Les tablettes numériques	18
L'usage d'Internet	18
Les travaux collaboratifs	18
L'usage en classe des « jeux sérieux »	18
Mutualiser et enrichir ses pratiques	19
Mutualiser les démarches pédagogiques pour favoriser le continuum du parcours des élèves	19
Observer diverses situations d'apprentissage pour mieux connaître et accompagner les élèves	19
Utiliser toutes les possibilités d'échanger et de réfléchir sur ses pratiques	20
Utiliser toutes les occasions d'enrichir ses compétences professionnelles	20

Nota: Tomado de la Guía para la enseñanza en lengua extranjera desde la escuela hasta el liceo, DGESCO, 2018.

Anexo 4. Orientaciones metodológicas en el currículo de Chile

3.1. ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE INTEGRACIÓN

La Integración de Aprendizajes es una estrategia pedagógica que orienta la articulación de habilidades, conocimientos y actitudes del currículum vigente con los saberes contextuales de las comunidades educativas. Para planificar experiencias de integración de aprendizajes es preciso elaborar un elemento integrador y un propósito formativo². El elemento integrador corresponde a conocimientos, habilidades, actitudes, temas emergentes, actividades escolares, productos o servicios que requiera la comunidad, cuya función es articular objetivos de aprendizaje de una o más asignaturas. Por su parte, el propósito formativo responde al para qué de la enseñanza y cumple la función de conectar los objetivos de aprendizaje con las intenciones pedagógicas de las y los docentes, atendiendo a las necesidades, intereses y potencialidades de las y los estudiantes. Cabe destacar que la definición de estos componentes no está sujeto a una ruta específica, por tanto, se podría iniciar la integración de aprendizajes desde la selección de objetivos de aprendizajes, la definición de un elemento integrador o la elaboración de un propósito formativo.

² Es importante distinguir entre el propósito formativo declarado en algunas asignaturas con el propósito formativo de una experiencia de integración de aprendizajes. En el primer caso, el propósito está dado por el currículum vigente de cada asignatura. En el segundo caso, el propósito formativo debe ser elaborado por cada equipo pedagógico en atención a las particularidades de las y los estudiantes.

Comunicarse en inglés de manera oral o escrita constituye un elemento fundamental en toda integración, ya sea dentro de la asignatura o con otras disciplinas. Cada uno de los objetivos basales posibilitan esta integración, la que puede ser llevada a cabo por medio de un eje, por ejemplo, con aprendizajes relacionados con comprensión lectora o expresión oral; seleccionado objetivos de aprendizaje de diferentes ejes; y/o promoviendo la comunicación con temas de otras asignaturas. Igualmente, es posible la integración con los objetivos transversales, generando posibilidades de aprendizajes intradisciplinar o interdisciplinar que permitan desarrollar la comunicación intencionada, contextualizada y pertinente de las y los estudiantes.

Nota: Tomado de la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2023, pp. 6-7.

3.2. FOCOS DE LA REACTIVACIÓN INTEGRAL DE APRENDIZAJES

Leer, Escribir y Comunicar para el Aprendizaje

Hablar, leer y escribir para el aprendizaje, en conjunto con la comprensión de audios, son parte constitutiva del proceso comunicativo que las y los estudiantes desarrollan en su vida escolar en inglés. Tomando en consideración que el aprendizaje del inglés se inicia en 5º año básico, se puede constatar que el desarrollo de dichas habilidades comunicativas se vincula con las habilidades trabajadas en sus clases de Lenguaje y Comunicación y Lengua y Literatura desde sus inicios escolares. Así, la enseñanza del inglés se apoya en los aprendizajes previos de las y los estudiantes en su lengua materna y, al mismo tiempo, el idioma inglés puede apoyar, fortalecer y potenciar aquellas habilidades más débiles en la lengua materna por medio de diferentes acciones comunicativas. Desde esta perspectiva, la asignatura de inglés apoya de manera transversal a las otras disciplinas al desarrollar habilidades lingüísticas que permiten las competencias para la comunicación.

7

Brechas, Rezagos y Desafíos de Aprendizaje

Las brechas y desafíos de aprendizaje en la asignatura de Inglés han sido visualizadas desde años previos a la Actualización de la Priorización Curricular. El último Estudio Nacional de Inglés, rendida el año 2017 por estudiantes de tercero medio, reflejó una situación conocida en nuestro sistema: 7 de cada 10 estudiantes del nivel no alcanzaron los aprendizajes esperados para el penúltimo año escolar. También se evidenció una gran diferencia entre los resultados por nivel socioeconómico, ya que un 85% de las y los estudiantes del nivel más alto logran los resultados esperados, mientras que un 9% del alumnado del nivel menor lo alcanza (Agencia de calidad, 2018). Esta Priorización Curricular aborda este desafío fomentando el desarrollo equitativo de las habilidades, entregando oportunidades de flexibilización y toma de decisiones pertinentes con énfasis en el uso contextual de la lengua, y apuntando a generar distintas oportunidades (tanto dentro como fuera del aula) para un mayor acercamiento a lengua, en todas sus facetas (películas, canciones, libros, entre otras). Además, con la vuelta a la presencialidad, se espera potenciar el desarrollo y retroalimentación de las habilidades de expresión en el aula, debilitadas durante la pandemia.

Orientaciones Didácticas
Inglés

Desarrollo de Aprendizajes Socioemocionales

El desarrollo de Aprendizajes Socioemocionales se constituye en una dimensión de suma importancia luego de las experiencias vividas por las comunidades educativas en tiempos de pandemia, dado que la autorregulación de sus emociones y la toma de decisiones se vieron afectadas por entornos y experiencias de aprendizaje diferentes. Por lo mismo, destacar y fortalecer los OAT y las actitudes, en conjunto con los aprendizajes propios de la asignatura, permite apoyar a toda la comunidad escolar y proponer soluciones a los desafíos educativos de estos últimos años. Estos aprendizajes socioemocionales tienen particular tratamiento y presencia en el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión. Igualmente, se pueden potenciar en cada uno de los temas que las y los docentes consideren pertinentes para su realidad y contexto. Por ejemplo, se posibilita la integración con objetivos basales que promueven actividades que fomentan el trabajo en equipo, la corresponsabilidad, la comunicación; y presentan aspectos culturales nuevos y diferentes que permean la realidad y el contexto de la comunidad educativa.

Nota: Tomado de la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2023, pp. 7-8.

Anexo 5. Orientaciones metodológicas en el currículo de México

Orientación didáctica

La presente orientación didáctica tiene como propósito que las y los docentes reconozcan e identifiquen elementos básicos de las progresiones necesarios para realizar la planeación didáctica. Estas orientaciones se integran por perspectivas y propuestas que destacan su carácter de sugerencia y la forma en que se podrán abordar las categorías, subcategorías, así como las progresiones, metas de aprendizaje y aprendizajes de trayectoria para que la comunidad estudiantil se involucre en experiencias significativas de aprendizaje. Las orientaciones didácticas del recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación tienen las siguientes características:

1. Son una sugerencia de perspectivas de enseñanza, materiales y recursos didácticos para orientar el trabajo docente.
2. Plantean perspectivas de evaluación para que las y los docentes tengan elementos para el seguimiento de los aprendizajes durante el curso.
3. Es un documento flexible que sugiere planteamientos para desarrollar los procesos de enseñanza de la disciplina y que el docente decidirá retomarlas para retroalimentarlas o adaptarlas a su contexto para desarrollar aprendizajes significativos y situados.

En las orientaciones didácticas se plantean estrategias activas en las cuales la comunidad estudiantil sea el centro del proceso de aprendizaje y que se basen en la indagación y el descubrimiento de conocimientos y experiencias con enfoques constructivistas para desarrollar capacidades analíticas, críticas y reflexivas mediante el trabajo colaborativo.

Para facilitar la implementación de las progresiones del recurso de Lengua y comunicación, en el siguiente apartado se presenta un ejemplo de cómo se podría abordar una progresión del recurso sociocognitivo, tomando en cuenta que todas las progresiones son parte de la construcción del aprendizaje y que cuando se inicia el trabajo en una progresión será necesario revisar lo qué se abordó en la anterior y lo qué se abordará en la siguiente, para alcanzar los aprendizajes de trayectoria y tener mayor claridad en la consecución del aprendizaje. Este ejemplo no se limita únicamente a una progresión, sino que los

4

Sugerencias para docentes:

Las preguntas o información que se planteen deberán tener las siguientes características:

- Vincular el contenido de las progresiones con conocimientos y experiencias previas de las y los estudiantes.
- Ser de interés para la comunidad estudiantil.

Nota: Tomado de Secretaría de Educación Pública, 2017, pp. 4-8.

Sugerencias para docentes

Las actividades que se realicen deben tener como propósito:

- Que las y los estudiantes desarrollen paulatina y progresivamente sus capacidades de indagación y pensamiento crítico, observación, reflexión e investigación.
- Vincular las respectivas progresiones con su entorno y contexto cotidiano.
- Favorecer las interacciones entre pares como estrategia base de aprendizaje.

Sugerencias para docentes

Las actividades que se realicen de forma independiente deben procurar:

- Ser un complemento a lo revisado en clase o una extensión del tema.
- En lo posible, tener un repositorio de información digital donde se alojen los materiales que las y los estudiantes deban consultar.
- Estar dirigidas al trabajo directo con la comunidad.

Sugerencias para docentes:

- Comparte los propósitos educativos y los criterios de logro o metas de aprendizaje con tus estudiantes.
- Diseña e implementa actividades que evidencien lo que el alumnado está aprendiendo.
- Ofrece retroalimentaciones formativas sobre los productos que estén elaborando.

Como parte del proceso metacognitivo donde las y los estudiantes deben autoevaluarse se sugiere tener presente preguntas como:

- ¿A dónde voy? (que permite establecer reglas)
- ¿Cómo voy? (favorece el monitoreo del aprendizaje)
- ¿A dónde ir ahora? (donde requiere la revisión de su trabajo y ajustes necesarios)
- ¿Para qué me sirve lo que acabo de aprender? (otorga relevancia a los aprendizajes)

Transversalidad

En el MCCEMS, la transversalidad representa una estrategia curricular para acceder a los recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento y los recursos socioemocionales, de tal manera que se realice la conexión de conocimientos de forma significativa, con ello dar un nuevo sentido a la acción pedagógica de las y los docentes.

La transversalidad se aborda desde tres visiones:

Multidisciplinario	Interdisciplinario	Transdisciplinario
Trabajar con otras disciplinas.	Trabajando entre diferentes disciplinas.	Trabajando a través de y más allá de varias disciplinas.

Nota: Tomado de Secretaría de Educación Pública, 2017, pp. 10-14.

Anexo 6. Orientaciones metodológicas en el currículo de Colombia

5

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

En esta propuesta curricular se favorecen los enfoques metodológicos que fomentan la capacidad de los estudiantes de auto-direccionar su proceso de aprendizaje. Estos enfoques están centrados en el desarrollo de tareas en los niveles iniciales y en la inserción gradual de proyectos y resolución de problemas en los grados medios y superiores. Estas son opciones adaptables a las necesidades de aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes y con la potencialidad de ayudar a promover su desarrollo en niveles crecientes de complejidad y autonomía.

5.1. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

Este enfoque se basa en el desarrollo de tareas que ofrecen variedad de actividades comunicativas (Ellis, 2004) que favorecen el uso del inglés para comunicar ideas dando mayor énfasis a la fluidez que a la precisión gramatical (Brumfit, 1984). Tiene tres momentos (Skehan, 1996):

1. Antes de la tarea: El / la docente presenta un contexto para la tarea, por ejemplo indica el tópico, las situaciones, las áreas lexicales y los textos orales y escritos que los estudiantes pueden necesitar para desarrollar la tarea de manera exitosa. Se pretende despertar el interés y motivación de los estudiantes.
2. Durante la tarea: El propósito de este momento es la comunicación natural más que la exactitud gramatical. Los estudiantes trabajan en pares o grupos para el cumplimiento de la tarea dada. Cuando terminan, pueden presentar sus conclusiones al grupo o utilizar otro tipo de cierre, ya que es esencial culminar las tareas. Durante el proceso, el docente apoya y monitorea las actividades de los estudiantes y toma nota de las necesidades emergentes: las frases lexicales, los "chunks" del lenguaje que utilizan o no u otros aspectos importantes para atender en la fase tres.
3. Después de la tarea: de las observaciones registradas en el momento anterior y después del cumplimiento de la tarea, el docente toma un tiempo para revisar problemas específicos y comunes que ha detectado en los estudiantes durante el desarrollo de la tarea (p.e. pronunciación, frases lexicales, la estructura de frases, etc.) para aclarar y resolver dudas y dificultades.

A continuación, se presentan ejemplos para desarrollar en cada una de las etapas:

5.2. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La enseñanza y aprendizaje basado en proyectos requiere un poco más de tiempo para la preparación y desarrollo de la clase, y se enfoca en el aprendizaje del estudiante de una manera divertida, holística, democrática y motivadora. En este tipo de abordaje, los estudiantes trabajan activamente planeando, evaluando y desarrollando un proyecto que tiene relación con el mundo real y en el que la lengua se

estrategias cognitivas, socio-afectivas y metacognitivas que dan la oportunidad a los niños, niñas y jóvenes de tener experiencias de aprendizaje significativas.

5.3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La enseñanza y aprendizaje basado en problemas es un enfoque que se centra primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aplicar los conocimientos que posee y los que van adquiriendo en la resolución de problemas

5.4. GRADUALIDAD DE APLICACIÓN DE LAS RUTAS METODOLÓGICAS SUGERIDAS

Nota: Tomado de Ministerio de Educación Nacional, 2006 pp. 33-35.