

# **ESTUDIO DE CASOS: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS UTILIZADAS EN ESCUELAS RURALES MULTIGRADO EN CHILE**

Melissa Natalia Arriagada Cruces  
Escuela de Lenguaje "Soñando y Creando"  
Balmaceda Norte #335, Los Lagos, Región de los Ríos  
632460254 - +56977856390

## **Resumen**

El presente estudio busca contribuir al conocimiento de la enseñanza del inglés en contextos rurales en nuestro país, el cual ha sido dejada de lado por la investigación científica y los avances curriculares. Al contar con diferentes cursos dentro de una misma sala, los profesores deben enseñar distintos contenidos con diferentes grados de dificultad.

El objetivo general es describir las estrategias que los docentes de inglés de escuelas rurales en Chile utilizan con sus estudiantes. Este estudio detalla la enseñanza del inglés basada en la observación de interacciones entre estudiantes y profesores y provee una descripción de la realidad actual del contexto rural.

Dada la complejidad del contexto, se observaron tantas escuelas cómo fue posible por tiempo y disponibilidad de las escuelas. El corpus fue recogido al grabar videos de clases de inglés y entrevistas semiestructuradas en audio. El análisis de los datos se realiza por medio de categorías de análisis; primero utilizando las macroestrategias de Kumaravadivelu (2006) y nuevas categorías que emergen de la observación.

Algunos resultados de la investigación, arrojan que a mayor tiempo de capacitación de los docentes en la asignatura, mejores resultados tienen sus estudiantes. Además, se evidencia que el uso de tecnología en la enseñanza del inglés tiene un impacto positivo en los aprendizajes. Finalmente, se puede estimar un retraso en los aprendizajes en contexto rural debido a la falta de input comprensible en inglés provisto por los docentes.

**Palabras Claves:** Enseñanza de L2, contexto rural, educación básica, escuela multigrado.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La educación rural en escuelas multigrado en Chile está caracterizada por ser realizada por un profesor a cargo de una sala de clases y estudiantes de diferentes niveles y cursos, generalmente desde primero a sexto año básico. Los docentes enseñan la misma asignatura, en este caso inglés, pero utilizando diferentes contenidos y con diferentes grados de dificultad, dependiendo de las habilidades y competencias de sus estudiantes.

Hay muchos problemas a los cuales se ven enfrentados los profesores cuando tratan de proveer a sus estudiantes de buenos recursos educacionales en el contexto rural. Es aún más difícil para ellos ayudar a aprendices jóvenes a adquirir competencias en una segunda lengua por la distancia geográfica a los centros urbanos y las complicaciones económicas que existen. Estas complicaciones están relacionadas a los costos asociados a vivir en el área rural. Estos problemas afectan la capacidad del profesor de mejorar sus metodologías de enseñanza de segunda lengua y su conocimiento de ésta. Adicionalmente, las limitantes educacionales como un currículum estandarizado juegan en contra de las escuelas multigrado, ya que no cabe en el marco de sus necesidades. La mayoría de las escuelas rurales ni siquiera tienen un profesor de inglés universitario, lo cual los pone en la posición más desventajada en relación a las escuelas urbanas.

Hoy en día hay más de 3.000 escuelas con múltiples niveles o cursos (al menos dos cursos combinados) dentro de una misma sala de clases (Moreno, 2007). Es difícil atender a varios niveles dentro de una sala de clases ya que implica diferentes edades y niveles de habilidad en la primera y segunda lengua y diferentes actividades curriculares para atender sus necesidades.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Desafíos para los profesores en contexto rural**

Mandujano (2006) dice que el sistema educacional chileno depende de la uniformidad al enseñar. Esta uniformidad está reflejada en un currículum estandarizado y material de apoyo que deja de lado las necesidades de las escuelas rurales. Esto afecta negativamente a las escuelas rurales debido a que sus peculiaridades han sido denegadas por mucho tiempo por los especialistas en educación y lenguaje (San Miguel, 2005; Becchi y Lizasoain, 2014).

Este problema es serio, de acuerdo a FAO y UNESCO (2004), debido a que los profesores tienen un rol clave en la educación primaria, ya sea que estén actuando como instructores, facilitadores o apoyando el proceso. Esto quiere decir que los docentes tienen que estar en las mejores condiciones, estar calificados en lo que están enseñando y motivados para guiar a los aprendientes por las primeras etapas de su aprendizaje. Desafortunadamente, de acuerdo a FAO y UNESCO (2004) los docentes de las áreas rurales no reciben suficiente entrenamiento, supervisión ni pago. Tienen que lidiar con salas de clases con poco equipamiento, llenas de estudiantes en algunos casos, sintiéndose cargados laboralmente.

El ámbito rural multigrado también expone una gran heterogeneidad en cuanto a estudiantes. San Miguel (2005) menciona que en estos contextos es posible encontrar estudiantes que aún no saben leer y escribir en su primera lengua y aquellos que ya la manejan perfectamente. Es por lo tanto una tarea muy complicada para los profesores planificar una diversidad de estrategias para ser aplicadas al mismo tiempo a estudiantes con diferentes niveles de competencia. El currículum nacional posiblemente no ayuda al desarrollo de clases en el contexto rural donde la heterogeneidad es la norma.

### **2.2. Currículum y aprendizaje en el contexto rural**

La mayoría de los países en vías de desarrollo tienen un currículum común, establecido centralmente por el Ministerio de Educación (FAO et al, 2004). Este currículum está generalmente diseñado para estudiantes que están familiarizados con el contexto urbano. FAO et

al (2004) establece que el currículum les crea a los estudiantes un conflicto conocido como “sesgo urbano”. Este conflicto causa una desconexión entre las experiencias locales, creencias y vida en comunidad de los estudiantes y el currículum.

UNESCO y UNICEF con su proyecto “Monitoring Learning Achievement” (Monitoreando el logro de los aprendizajes) (FAO et al, 2004) identificó resultados de aprendizaje de muchos países de bajos ingresos. Los resultados han demostrado que los estudiantes de los sectores urbanos generalmente obtienen mejores resultados en habilidades de lectura y escritura, cálculo y competencias para la vida que los estudiantes de escuelas rurales (FAO et al, 2004). Estos resultados son preocupantes para aquellos gobiernos que buscan la igualdad en educación, tal como Chile. Los estudiantes de áreas rurales deberían poder tener acceso al mismo nivel de habilidad en inglés como segunda lengua tal como un alumno de escuela urbana.

### **2.3. Políticas de enseñanza del inglés en Chile**

El programa “Inglés Abre Puertas” (PIAP) fue creado en 2003 por el Ministerio de Educación de Chile. Su propósito fue mejorar la calidad de la enseñanza del inglés para que los estudiantes tuvieran mejores oportunidades laborales.

El PIAP gestionó el foco de las políticas gubernamentales hacia las reales necesidades en el área de inglés en las escuelas de nuestro país. El objetivo de este programa era convertir a Chile en un país bilingüe el año 2010. Aunque no se cumplió la meta, se han estado desarrollando nuevas estrategias que buscan ayudar a los profesores de inglés y a los estudiantes de Pedagogía en inglés a mejorar su nivel de habilidad en la segunda lengua y estar en constante perfeccionamiento.

Recientemente, el Ministerio de Educación desarrolló un curso de inmersión denominado “English Rural Town”, especialmente diseñado para profesores que enseñan inglés en áreas rurales. Aunque esta es la primera vez que el PIAP desarrolla una iniciativa masiva exclusivamente para docentes de inglés rurales, podría ser un buen comienzo en torno al apoyo que ellos deberían recibir. Si el PIAP realmente desea obtener buenos resultados en el contexto

rural, debe mejorar la calidad de los recursos que se destinan a las escuelas rurales y capacitar a los docentes.

La capacitación debe ser un eje central en la mejora de la enseñanza en el contexto rural. Arellano (en CEPAL et al, 2002) cuenta sobre la experiencia de profesores de inglés que viajaron a Nueva Jersey en 1999 para un curso de entrenamiento en L2. Ellos demostraron el efecto de su tiempo de aprendizaje en el extranjero no sólo en las escuelas que trabajaban, sino que también en la comunidad de profesores que no pudieron viajar a capacitarse, compartiendo metodologías innovadoras para implementar el inglés en la sala de clases. La inversión por cada profesor fue de alrededor de 20.000 dólares, la cual fue considerada fructífera debido al impacto que estos cursos causaron en el aprendizaje de los estudiantes y en la motivación de otros profesores que compartieron sus experiencias. Lo anterior sugiere que si el gobierno invierte más dinero en mejorar las experiencias de sus docentes con el lenguaje, los resultados serían muy diferentes a los obtenidos hasta el momento.

#### **2.4. Estándares de inglés a nivel nacional e internacional**

Actualmente, el PIAP está usando el Marco de Referencia Común Europeo (Common European Framework of Reference o CEFR) (Council of Europe, 2001) y los estándares internacionales ALTE (Association of Language Trainers in Europe). Estos estándares ayudan a comprender el nivel de conocimiento de los estudiantes y profesores en la L2 y las exigencias en Chile, las cuales son:

- A2 o ALTE 1: Este es el nivel esperado cuando los alumnos terminan la educación primaria en Chile (8° año básico (MINEDUC, 2014a)). El aprendiente puede entender expresiones de la vida diaria y puede intercambiar información simple sobre temas conocidos en la segunda lengua.
- B1 o ALTE 2: Este nivel debería ser alcanzado por los estudiantes cuando finalizan la educación secundaria (4° año medio (MINEDUC, 2014a)). El aprendiente puede entender las ideas principales de los textos, conoce como expresar opiniones sobre un tema

conocido, sabe como crear textos escritos y puede usar la mayoría de sus habilidades del lenguaje en la segunda lengua, como hablar, escuchar y leer.

- B2 o ALTE 3: Es el nivel mínimo esperado para un profesor de inglés en Chile. El docente en este nivel entiende textos orales y escritos, puede interactuar con un hablante nativo del inglés en forma fluida, crea textos orales y escritos y también expresa sus opiniones sobre un tema dado (Council of Europe, 2001).

## **2.5. Influencia de profesores de inglés calificados**

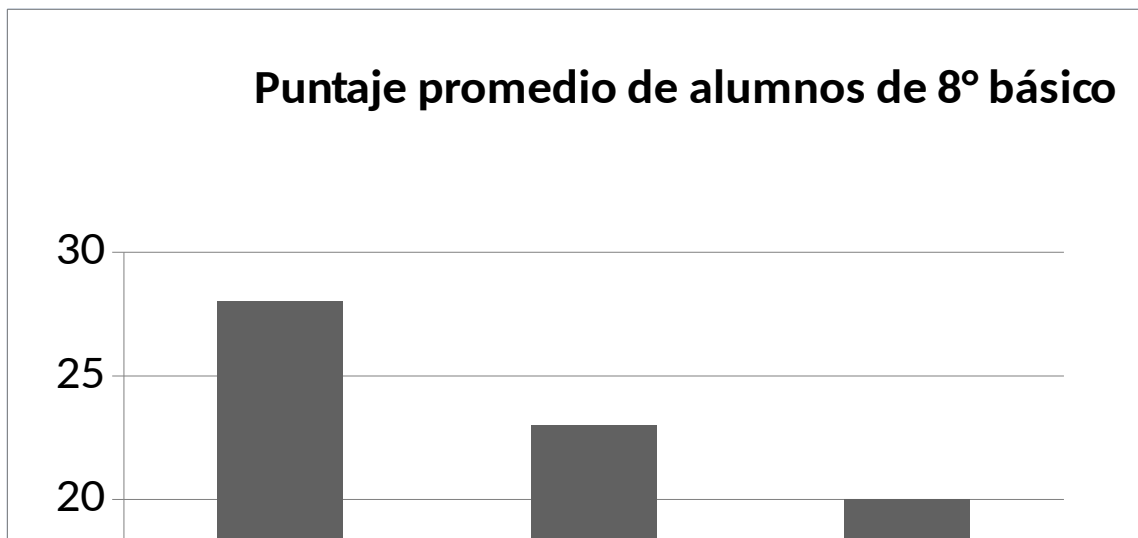
En 2004, el Ministerio de Educación publicó los resultados de una prueba diagnóstica nacional diseñada por la Universidad de Cambridge. La prueba tenía como misión conocer las políticas de la enseñanza del inglés y saber cuál es el nivel de L2 de los estudiantes de 8° año básico y 4° año medio, junto con sus características y las de sus docentes. Para obtener una idea global del nivel de inglés, las pruebas fueron administradas a 299 colegios y fueron tomadas por 11.000 estudiantes. La prueba consistía en preguntas de opción múltiple con un enfoque en lectura y escuchar, junto con un cuestionario para profesores y estudiantes (*Red Maestros de Maestros*, 2004). Los resultados fueron los siguientes:

- a) En octavo básico, 67% de los estudiantes alcanzó el nivel “Lower Breakthrough”, un nivel de habilidad creado exclusivamente para Chile por los creadores de la prueba (*Red Maestros de Maestros*, 2004). Este nivel se encuentra debajo del nivel A1/Breakthrough. Esto indica que la mayoría de los estudiantes solo comprende instrucciones orales o escritas simples, puede leer mensajes cortos y reconoce palabras y expresiones en oraciones.
- b) En cuarto medio, 37% de los estudiantes están en nivel A1, lo que implica que pueden comprender sólo frases básicas relacionadas a la vida diaria. Este grupo entiende cuando se le habla lenta y claramente. Del mismo curso, existe un 45% de estudiantes que puede entender inglés a un nivel “lower breakthrough”, lo cual les permite sólo entender mensajes cortos e instrucciones simples. La mayoría de los estudiantes que tomaron la prueba en 4° medio, obtuvieron un puntaje que está por debajo de los estándares mínimos

internacionales establecidos por el Concilio de Europa (Red Maestros de Maestros, 2004).

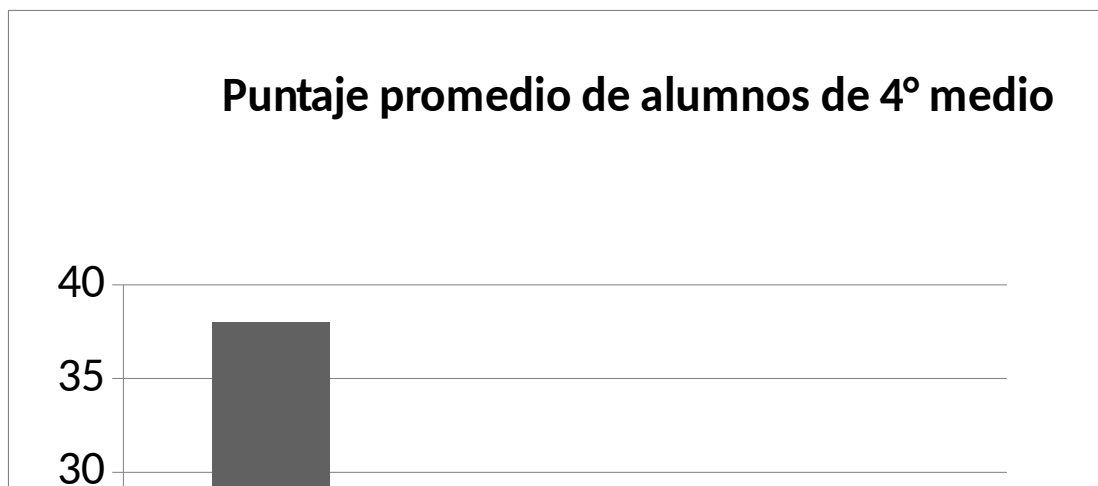
Otra de las conclusiones extraídas de este estudio es que hay una correlación entre el nivel educacional de los padres, el ingreso familiar y el éxito que los estudiantes obtienen al aprender inglés en la escuela. Más notorio es el descubrimiento que hay una relación entre profesores calificados (con cursos de perfeccionamiento, magíster, doctorados y otros cursos de postgrado) y el impacto que ellos tienen en las habilidades que sus alumnos desarrollan en la L2. En las figuras 1 y 2 podemos observar el impacto que los profesores calificados tienen en los resultados de sus alumnos y su competencia en inglés, como se aprecia abajo:

**Figura 1.** Puntaje promedio de alumnos de 8° básico en prueba diagnóstica (Red Maestros de Maestros, 2004).



Los estudiantes que tienen profesores con estudios de postgrado (Magíster o doctorado) tienen un puntaje significativamente más alto en la prueba (superan a otros estudiantes en 8 puntos). Aquellos estudiantes obtienen mejores resultados que aquellos a quienes les enseña un profesor con título universitario y aún mejor que aquellos estudiantes que tienen docentes con estudios sin finalizar.

**Figura 2.** Puntaje promedio de alumnos de 4° medio en prueba de diagnóstico (Red Maestros de Maestros, 2004).



Como podemos observar, la diferencia entre los estudiantes que tienen un profesor altamente calificado son mejores a medida que el tiempo pasa, la diferencia entre los diferentes tipos de profesores se acrecienta. El impacto de estos resultados está directamente afectando a estudiantes y consecuentemente habrá una desventaja entre estos grupos de estudiantes.

Como consecuencia de la correlación previamente mencionada, podemos estar seguros que los estudiantes de áreas rurales no obtendrán resultados satisfactorios en inglés comparados a estudiantes de centros urbanos. Los estudiantes rurales ni siquiera pueden acceder a un profesor titulado de pedagogía en inglés.

Los profesores de inglés tienen muchos desafíos por delante para poder mejorar el desempeño de sus estudiantes. Ellos tienen que estar en constante perfeccionamiento y actualización de sus conocimientos para contribuir con mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.

Finalmente, en el caso de los profesores que enseñan inglés en el área rural, es urgente calificarlos con títulos especializados. Ya que ellos tienen títulos en pedagogía, deberían recibir instrucción sobre metodología de la enseñanza de una segunda lengua y como usar los recursos que provee el Ministerio de Educación u otro tipo de recursos.

## **2.6. “It’s my turn” como una herramienta de auto-aprendizaje en las aulas rurales**



Como fue mencionado anteriormente, las escuelas rurales han sido dejadas de lado por mucho tiempo. En el 2010 surgió un cambio cuando el programa de auto-aprendizaje “It’s my turn” fue puesto a disposición de todas las escuelas rurales de Chile por el MINEDUC para 5° y 6° año básico. El inglés se volvió una asignatura obligatoria para las escuelas rurales desde ese momento de acuerdo al Decreto *Supremo* N° 40 de 1996 (MINEDUC, 2014).

El MINEDUC (2014b) expresa que el objetivo de esta herramienta es animar a los profesores y estudiantes a aprender inglés juntos. La herramienta es un curso de inglés actualizado que solo necesita un reproductor de DVD o un computador para ser utilizado. De esta manera, el mundo rural podría ser introducido a medios tecnológicos que son familiares para nuestro mundo globalizado, y tecnológicos para nuestra sociedad urbana. La idea era facilitarle el trabajo a los profesores rurales, debido a que su conocimiento de la L2 es mínimo.

El problema básico con la introducción de esta herramienta fue que no había una metodología subyacente declarada o teoría para el programa. Becchi y Lizasoain (2014) asumen que sus bases están en las teorías de adquisición del lenguaje que alientan el aprendizaje implícito y aprendizaje actuado de gramática y vocabulario (Lightbown y Spada 2006; Richards y Rodgers 2001; Halliday 1975; Krashen 1981 y 1982 en Becchi y Lizasoain, 2014).

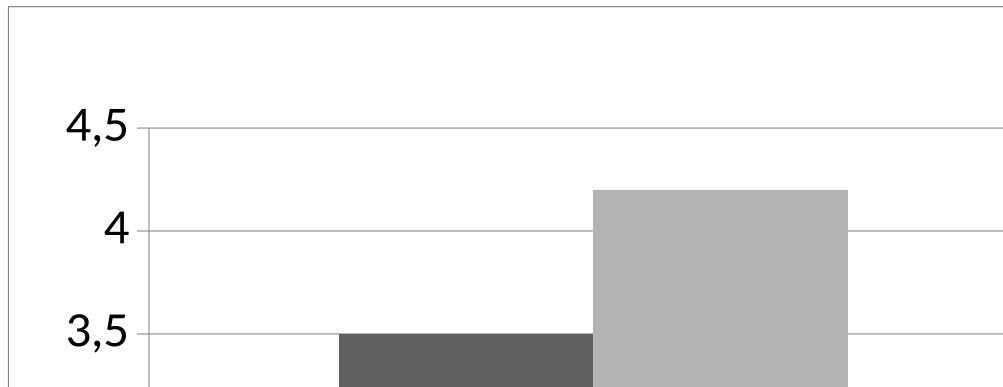
A través del uso del programa “It’s my turn”, algunos de los objetivos de aprendizajes pueden ser alcanzados. La herramienta fue diseñada sólo para 5° y 6° básico, pero estudiantes más jóvenes se pueden beneficiar de él, ya que provee input en inglés. Por este medio también se pretende substituir el input que debe entregar el profesor, que en el caso de los profesores rurales, no se pueden comunicar en inglés.

## **2.7. Investigación sobre el impacto de “It’s my turn”**

En 2012, Becchi y Lizasoain (2014) tuvieron la intención de investigar sobre la implementación del programa “It’s my turn”, pero descubrieron que no era usado en las escuelas rurales. Por esta razón, ellas seleccionaron tres escuelas rurales y una de las investigadoras implementó el programa para descubrir si los estudiantes aprendían inglés al mirar videos y usar el material complementario que era provisto.

Pruebas previas y posteriores fueron administradas a los estudiantes en tres diferentes oportunidades para evaluar su aprendizaje con el programa. Los resultados fueron graduados en una escala del 1 al 7, dada la escala de notas de Chile (Becchi y Lizasoain, 2014). En la figura 3 vemos los resultados:

**Figura 3.** Nota promedio en pruebas previas y posteriores por escuela. Becchi y Lizasoain, 2014.



Los resultados del estudio de Becchi y Lizasoain (2014) muestran que el programa de auto-aprendizaje “It’s my turn” es una herramienta efectiva para enseñar inglés en escuelas rurales en Chile. Los estudiantes aprendieron contenido lingüístico (estructuras gramaticales básicas y vocabulario en la segunda lengua).

Aunque los resultados son positivos, el programa debe ser implementado apropiadamente para obtener beneficio de él. La situación ideal sería que los profesores rurales pudieran hablar en inglés para poder guiar a sus alumnos en el proceso y sentirse cómodos usando el programa. Más aún, se sugiere que el Ministerio de Educación debería supervisar el programa de aprendizaje y proveer más capacitación para los profesores, tanto en el uso de TICs y en el inglés (Becchi y Lizasoain, 2014).

## 2.8. Macroestrategias en el aula de inglés

Hoy en día existe una visión más compleja del lenguaje y de los aprendientes que un enfoque en metodologías solamente. Los profesores de segunda lengua actualmente comprenden

que no hay un solo método que se haga cargo del lenguaje por sí solo (Kumaravadivelu, 2006). Las experiencias diarias de los profesores son mucho más vastas de lo que un método puede manejar (Larsen-Freeman en Kumaravadivelu, 1994). No es sorpresa que la implementación de diferentes métodos en la sala de clases a través de los años haya resultado en fracasos para los profesores y los estudiantes (Kumaravadivelu, 2006).

Como alternativa al tradicionalismo de los métodos, Kumaravadivelu (2006) propone la idea que existe una visión del lenguaje *postmétodo* que se enfoca en el potencial y la independencia que posee un profesor más que en las técnicas o procedimientos para promover el aprendizaje. La perspectiva postmétodo propone un marco estratégico de la enseñanza del inglés (Kumaravadivelu, 2006) el cual está compuesto de macroestrategias. Las macroestrategias son definidas como una serie de metodologías, enfoques de enseñanza e ideas que un profesor tiene para mejorar el aprendizaje del inglés (Kumaravadivelu, 2006).

### **III. OBJETIVOS**

En particular, el estudio está guiado por las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuáles estrategias son usadas para enseñar inglés como segunda lengua por profesores de escuelas rurales multigrado en Chile?
- 2) ¿Cuáles son las principales características de las estrategias en términos de tipo de actividad, organización de la participación, contenido, modalidad, materiales, uso de lengua objetivo e iniciación del discurso?

Los objetivos de esta investigación son esencialmente descriptivos, dado que intentan caracterizar la enseñanza del inglés en el contexto de escuela rural multigrado:

Describir estrategias que cinco profesores de escuelas rurales multigrado en Chile utilizan para enseñar inglés a sus estudiantes.

Identificar una serie de macroestrategias (definidas por Kumaravadivelu, 2006) y estrategias específicas al contexto utilizadas por profesores que enseñan inglés en escuelas rurales multigrado en Chile.

Caracterizar aquellas estrategias en relación a características como tipo de actividad, organización de la participación, contenido a enseñar, modalidad, materiales, uso de lengua objetivo e iniciación del discurso.

## **IV. METODOLOGÍA**

El siguiente estudio puede ser caracterizado como descriptivo y cualitativo, de acuerdo a las definiciones de Gass y Mackey (2005). Es descriptivo, porque provee detalles sobre la enseñanza del inglés basado en observaciones de interacciones reales de profesores y estudiantes y provee una descripción de la realidad actual de la educación rural. Es cuantitativo porque se enfoca en datos no cuantificables dados por la observación de esas interacciones. El estudio toma forma, en general, de un estudio de casos. Los datos fueron recolectados en detalle, caso a caso, para describir algunas prácticas de profesores rurales como fue observado por la investigadora y percibido por los profesores participantes (Gass y Mackey, 2005).

### **4.1. Contexto del estudio**

El contexto en que se desarrolla el estudio es de escuelas rurales multigrado del área de la Región de los Ríos. Este tipo de escuelas no tienen un escenario de sala de clases convencional. Las escuelas involucradas en el estudio tienen entre 2 y 16 estudiantes dentro de una sala de clases.

Las escuelas multigrado son edificios compuestos por una sala de clases, un comedor, baños y una oficina de director. Generalmente son muy pequeñas y no lucen como una escuela urbana. Utilizan el mismo currículum generalizado implementado en las áreas urbanas. Para los estudiantes de 1° a 4° básico en inglés no es obligatorio. Dado que en las escuelas rurales los estudiantes de 1° a 6° básico comparten una sala de clases, todos participan de las clases de inglés.

A través de la observación del ordenamiento de la sala de clases y la información personal extraída de las entrevistas semiestructuradas a los profesores fue posible entender el contexto en general, pero tomando en consideración las particularidades de cada escuela. La información provista nos ayuda a entender la realidad de los profesores y las estrategias de enseñanza utilizadas en contextos como el contexto de sala de clases rural multigrado.

En la tabla 4 podemos apreciar en detalle algunas características del contexto rural en particular, tal como se detalla:

**Tabla 1. Características del contexto.**

<b>Características del context</b>	<b>Escuela 1</b>	<b>Escuela 2</b>	<b>Escuela 3</b>	<b>Escuela 4</b>	<b>Escuela 5</b>
<b>Distancia a la ciudad más cercana</b>	20 km.	35 km.	12 km.	50 km.	8 km.
<b>Cantidad de estudiantes</b>	2 estudiantes	16 estudiantes	12 estudiantes	8 estudiantes	4 estudiantes
<b>Cursos por sala</b>	2 cursos	5 cursos	5 cursos	4 cursos	2 cursos

Como ha sido mencionado en el marco teórico, la heterogeneidad está siempre presente en el contexto rural (San Miguel, 2005). Algunas conclusiones preliminares son:

1. Los profesores trabajan distantes de las zonas urbanas, donde podrían mejorar su educación y tomar cursos de inglés u otras materias de su interés.
2. El promedio de estudiantes encontrados en una sala de clases rurales es ocho, lo cual no es grande, pero las complicaciones para el docente residen en otras áreas.
3. El promedio de cursos encontrados en una sala de clases rural multigrado es tres cursos, lo cual hace la enseñanza muy difícil, especialmente si esos cursos son muy distintos el uno del otro. Aunque los profesores tienden a generalizar las lecciones para adaptarse al nivel de todos, la enseñanza no podrá capturar la atención de todos (San Miguel, 2005).

## 4.2. Participantes, muestreo y selección de casos

Las escuelas que participaron en este estudio son cinco. Tres de estas escuelas tienen sólo un profesor que enseña todas las asignaturas del currículum, incluyendo inglés. Sus edades van desde los 36 a los 59 años. Todos han estado enseñando por más de siete años, y han estado enseñando en contexto rural por al menos tres años.

En relación a su trasfondo con el inglés, tres de ellos tomaron un curso de 400 horas para aprender inglés en un instituto de inglés en Valdivia el año 2010. Aunque es obligatorio que los profesores que enseñan inglés tengan alguna calificación en la enseñanza de segunda lengua, uno de los docentes no había recibido ningún tipo de instrucción en inglés. Uno de los docentes tomó un curso de postgrado en una Universidad de Valdivia, que por motivos de distancia y por impedimentos auditivos no pudo completar. Además, el docente declaró que el nivel del curso estaba por sobre su nivel existente de inglés.

A través de la entrevista semiestructurada podemos identificar algunas características de cada uno de los informantes, tales como:

1. Cuatro de los cinco informantes son mujeres: Hay una mayoría de profesoras en las primeras etapas de educación (Sarramona, 2000).
2. La especialización en la segunda lengua es casi inexistente: Todos los profesores son titulados de Enseñanza General Básica. Han estudiado en la universidad para enseñar todas las asignaturas del currículum, excepto inglés. Los profesores sin calificación en la segunda lengua provocan los peores resultados esperados en alumnos comparados a profesores de inglés universitarios.

El muestreo es no-probabilístico, por lo tanto la selección de casos dependió sólo de la disponibilidad de las escuelas a participar y que cumplieran con los criterios de inclusión buscados por los objetivos de este estudio (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). Los sujetos seleccionados fueron profesores que trabajaban en escuelas rurales multigrado.

Adicionalmente, este estudio contempla un muestreo homogéneo. De acuerdo a Hernández et al (2003), se busca poner énfasis en situaciones específicas en torno a un grupo

social en específico. Seleccionar un grupo homogéneo ayuda a cumplir con los objetivos del estudio.

#### **4.3. Recolección de datos**

Los datos recolectados en este estudio fueron grabados en clases de escuelas rurales multigrado. Otra técnica utilizada sólo con los docentes fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica fue usada después de observar y grabar la lección.

#### **4.4. Consentimiento ético**

El estudio tomó en consideración tantas escuelas como el tiempo lo permitiera. Los directores, profesores y estudiantes fueron consultados para obtener su consentimiento en un acuerdo escrito que firmaron antes de la grabación.

#### **4.5. Análisis de datos**

Los videos fueron analizados en búsqueda de temas importantes que se pudieran transformar en códigos. El análisis de las grabaciones o interacciones de la sala de clases fue realizado utilizando el siguiente procedimiento descrito por McKay (2006) para realizar análisis de contenido.

Existía una guía previa para desarrollar los códigos, los cuales fueron propuestos por la taxonomía Kumaravadivelu (2006). Lamentablemente, no se pudieron usar las macroestrategias dadas en la taxonomía porque no emergieron durante la observación de las clases de inglés en escuelas rurales multigrado. Por esa razón, se buscaron categorías emergentes que pudieran ser observadas claramente y tuvieran una reacción en el comportamiento de los estudiantes y ser utilizadas con un propósito descriptivo.



Para el análisis de la interacción en la sala de clases, se usó una versión modificada del sistema de codificación genérico COLT (sus siglas en inglés, Orientación comunicativa de la enseñanza de lenguas) creada por Allen, Fröhlic y Spada (1984). La codificación fue realizada en la base de los siguientes aspectos, los cuales fueron seleccionados para realizar una matriz personalizada para este estudio:

1. Estrategia: Se observa si la acción empleada considera una de las macroestrategias u otra estrategia que no ha sido definida.
2. Tipo de actividad: describe la actividad que realizan en la sala de clases.
3. Organización de la participación: indica el patrón de participación (toda la clase, trabajo en grupo, en pares, individual, etc).
4. Contenido: indica el contenido a ser enseñado.
5. Modalidad: indica que tipo de habilidad está siendo utilizada (lectura, escritura, audición, hablar o una combinación de ellos).
6. Materiales: describe el tipo de materiales que se están utilizando en la clase de inglés.
7. Uso de lengua objetivo: indica si la interacción fue realizada en L2 o no.
8. Iniciación del discurso: determina si el docente o el estudiante iniciaron la interacción.

Una lista final de estrategias fue organizada en tablas para permitir la identificación de las siguientes características de las interacciones bajo análisis:

- Las estrategias más frecuentes utilizadas por cada profesor y por cada grupo de profesores como un todo.
- Las características generales de las estrategias, incluyendo todas las características enumeradas anteriormente.
- Características de participación involucradas en la interacción (profesores y estudiantes).

- Otras características de la interacción.

## V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación a la primera pregunta de investigación formulada, la cual hacía referencia a conocer las estrategias que utilizan los profesores rurales que enseñan inglés como segunda lengua. Los principales resultados reflejan que:

1. Los profesores rurales dicen que utilizan el programa “it’s my turn”, pero sólo uno de ellos lo utilizó en la clase grabada. Como fue señalado por Becchi y Lizasoain (2014), sólo algunas escuelas rurales utilizan el programa. Aunque su implementación es obligatoria, las escuelas rurales no usan el programa debido a dificultades técnicas que no se pueden resolver en el área rural.
2. Sus perspectivas sobre las ventajas de enseñar inglés son similares. Todos los docentes consideran que tener muchos niveles en una sala de clases como una ventaja. San Miguel (2005) tiene una visión opuesta acerca de este tema, fundamentando que es imposible enseñar una lección apropiadamente en una escuela multigrado dado que los contenidos curriculares no calzan con los intereses de todos los estudiantes.
3. Los docentes piensan en el futuro cuando enseñan inglés a sus estudiantes. Ellos proyectan sus expectativas hacia el futuro de sus estudiantes en términos de carrera y las futuras escuelas donde serán evaluados por profesores de inglés universitarios. Este futuro, en términos de autoestima de los docentes, influencia sus clases de inglés, dado que ellos buscan que sus estudiantes manejen vocabulario y gramática básica para mantener un buen nombre de la escuela o del profesor de inglés rural.
4. Los profesores de inglés rurales mencionaron que utilizan tanto TICs como guías de trabajo para apoyar sus clases. Ellos utilizan una multiplicidad de herramientas para ayudar su labor.

En relación a la primera pregunta de investigación formulada, la cual hacía referencia a las principales características de las estrategias. Todas las estrategias encontradas en la observación fueron tabuladas y su frecuencia fue contada. A continuación se detallan en una tabla las tres estrategias con mayor frecuencia de uso.

**Tabla 2. Instancias de uso de las estrategias.**

<b>Estrategia</b>	<b>Instancia de uso de estrategia</b>					
	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>	<b>Docente 4</b>	<b>Docente 5</b>	<b>Total</b>
<b>Pregunta en L1 y respuesta esperada en L2</b>	6	7	6	0	3	22
<b>Pronunciación</b>	3	5	3	5	2	18
<b>Instrucción en L1</b>	3	7	1	1	4	16

La estrategia “pregunta en L1 y respuesta esperada en L2” es observada frecuentemente en la sala de clases rural. Los profesores rurales tienden a promover hablar trozos de vocabulario.

La estrategia “pronunciación” se refiere a la iniciativa del docente para hacer que sus alumnos practiquen la pronunciación de vocabulario y frases comunes. Esta práctica parece promover las habilidades del habla en L2 entre los estudiantes, aunque la iniciación del discurso fue raramente vista en los estudiantes en las grabaciones de clases.

La estrategia “instrucción en L1” fue comúnmente observada en los profesores rurales participantes, quienes daban las instrucciones de su lección en inglés con frecuencia. Dado que el nivel de inglés de los docentes es significativamente más bajo comparado al de un profesor de inglés universitario, ellos pueden no sentirse confiados hablando inglés en conversación. Una repercusión al uso de esta estrategia es la poca iniciación de discurso de parte de los estudiantes. Por lo tanto, esta tendencia a hablar en español para dar instrucciones desalienta la práctica del L2.

Una consecuencia esperada del uso de estas estrategias es que los estudiantes se vuelven extraños a la segunda lengua, ya que están constantemente siendo enseñados en la primera lengua. En la figura 4 se observa la disparidad de la iniciación del discurso en L2 en las clases rurales multigrado.

**Figura 4.** Iniciación del discurso en clases de inglés rurales.

## Iniciación del discurso

La característica iniciación del discurso puede ser un indicador de la motivación que los alumnos rurales tienen para aprender inglés. Si se sienten motivados por las estrategias empleadas, ellos estarán dispuestos a expresarse y articular ideas o hacer preguntas en L2, lo cual no ocurre en ninguno de los casos observados.

### **5.1. Análisis de la estrategia ‘pronunciación’**

Es la estrategia más importante en las escuelas rurales multigrado observadas, dado que fue utilizada en todas las escuelas. Esta estrategia va acompañada de actividades como repetición o práctica. Es utilizada para enseñar una variedad de contenidos, tales como vocabulario.

En general, los resultados aquí indican que esta estrategia fue usada por los profesores para promover las habilidades orales. Aunque el español fue utilizado por los docentes, ellos siempre esperaban una respuesta en inglés. Los profesores planificaban alentar el uso de la L2 en el aula, pero la repetición no es suficiente para provocar a sus estudiantes a utilizar el inglés activamente en sus clases.

### **5.2. Análisis de la estrategia ‘instrucción en L1’**

Esta estrategia está caracterizada por ir acompañada de actividades como explicación del trabajo de clase e instrucciones simples. Es utilizada en todas las escuelas para enseñar una variedad de contenidos, por ejemplo, vocabulario y como saludar a otras personas.

En general, los resultados aquí indican que la estrategia fue usada para promover las cuatro habilidades del lenguaje. El discurso siempre fue iniciado por los docentes. El propósito principal de esta estrategia fue dar instrucciones a los estudiantes y no elicitó ninguna frase en L2 porque fue sólo un medio de comunicar instrucciones en la sala de clases.

### **5.3. Análisis de la estrategia “pregunta en L1 y respuesta esperada en L2”**

En general, los resultados aquí indican que esta estrategia fue usada por los docentes para promover mayormente las habilidades orales de los docentes, y en algunas ocasiones incluso para utilizar la escritura y lectura en la sala de clases. La estrategia apuntó al uso de la lengua objetivo en la sala de clases rural del lado de los estudiantes exclusivamente. El discurso fue iniciado principalmente por los docentes, pero en una escuela hubo alumnos que hicieron preguntas en L2.

Los profesores del contexto rural no son especialistas del L2, pero tienen que implementar estrategias que alienten el uso del inglés.

## VI. CONCLUSIONES

El propósito principal de este estudio fue ayudar al lector a reflexionar sobre la implementación de clases en inglés en el contexto rural, el uso de estrategias, características de las estrategias. Estas descripciones van dirigidas a los creadores del currículum, entrenadores de docentes y creadores de políticas.

El primer objetivo específico, que apuntó a identificar macroestrategias y/o estrategias que los profesores utilizaron en escuelas rurales multigrado en sus clases de inglés, fue completamente logrado. La conclusión de este objetivo es que los profesores rurales multigrado no están usando ninguna de las macroestrategias descritas por Kumaravadivelu, dado que están utilizando estrategias derivadas de su práctica intuitiva.

El segundo objetivo específico, el cual apuntaba a caracterizar las estrategias, fue cumplido al caracterizar las tres estrategias más comúnmente usadas por los profesores de L2 rurales multigrado.

En cuanto a las preguntas de investigación, existe información valiosa extraída de las entrevistas. La primera pregunta de investigación hace referencia a las estrategias que fueron utilizadas en las salas de clases. Esta pregunta fue respondida utilizando la información de las entrevistas y la observación a las salas de clases. De las entrevistas fue posible extraer:

- Los participantes no mostraron ninguna de las macroestrategias descritas por Kumaravadivelu (2006). Esto es explicado por las pocas posibilidades que el contexto provee para capacitarse en la enseñanza del inglés. El contexto limita sus posibilidades, aunque algunos de ellos manifiestan interés en mejorar sus habilidades en el inglés. Es muy desafortunado que no puedan mejorar su entrenamiento en la segunda lengua, debido que esto afecta directamente el rendimiento de sus estudiantes en el presente y en el futuro. Las macroestrategias previamente mencionadas son consideradas como un marco de referencia de actitudes y métodos deseados para cada docente que enseñe inglés. A pesar del deseo y las buenas intenciones de los docentes, ellos nunca podrán demostrar el uso de macroestrategias si continúan ignorando las metodologías de la enseñanza de L2.

- Los profesores multigrado del estudio ven el hecho de tener alumnos de diferentes cursos como una ventaja para el aprendizaje del inglés. Esta visión es opuesta a lo que propone la literatura revisada (San Miguel, 2005) dado que ha sido señalado que es imposible enseñar una lección fructífera para adecuarse a todos los distintos niveles e intereses.
- Las estrategias que son más usadas en las escuelas rurales fueron “pronunciación” e “instrucción en L1”. El uso de estas estrategias puede ocurrir debido a la falta de conocimiento de la L2 y dominio de la lengua objetivo. Dado que los docentes quieren que sus estudiantes hablen en inglés, ellos los hacen repetir palabras o frases para elicitarse el uso del inglés hablado. La mayoría de los profesores no dan instrucciones en inglés (cuatro de cinco docentes).

La segunda pregunta de investigación reflexiona en las características de las estrategias utilizadas por los profesores rurales. Algunas de las características más relevantes son:

- La iniciación del discurso fue realizada la mayor parte de las veces por el profesor. El docente era quien dictaba el tema de cada clase y hubo muy poco o nada de discurso iniciado por los estudiantes. Una de las macroestrategias de Kumaravadivelu (2006), “facilitar la interacción negociada”, ocurre cuando los docentes estimulan la iniciación del discurso desde los estudiantes, lo cual produce un incremento en su comunicación oral en L2. Las macroestrategias son vistas como el ideal de lo que se espera en las clases de inglés desde los profesores. Los docentes deberían poder ayudar a sus estudiantes a alcanzar la confianza necesaria para poder iniciar una conversación con su profesor y entre sus compañeros. Si los estudiantes no están familiarizados con la segunda lengua, es difícil para ellos usarla, más aún iniciar conversación en inglés.
- El tipo de actividades es básico y no apunta a expandir las habilidades del lenguaje. Las actividades empleadas junto con las estrategias son repetición y explicación de actividades. Este tipo de actividades habla acerca de la falta de preparación para enseñar inglés que tienen los profesores rurales. Su práctica es intuitiva y basada en su experiencia personal más que en sugerencias de alguna guía docente, bases curriculares u otros medios formales de información sobre la enseñanza del inglés.



## **6.1. Limitaciones del estudio y sugerencias para futuros investigaciones**

Este contexto no ha sido explorado y documentado debido a las dificultades de acceso que presenta para los investigadores. Existen muy pocos estudios que presentan estadísticas sobre la educación en contexto rural (Mandujano, 2006). En términos de enseñanza del inglés, los estudios son casi inexistentes.

Los casos estudiados fueron sólo cinco, lo cual puede ser considerado muy poco para poder generalizar acerca del contexto rural y de la enseñanza del inglés en este contexto. Sería útil poder recolectar experiencias de clases de más escuelas, pero es muy difícil debido a que algunas escuelas están muy lejos de los centros urbanos. Los investigadores usan todo un día para poder viajar y observar una clase. Otra complicación observada es la disponibilidad de las escuelas para ser observadas. Los profesores pueden sentirse vulnerables cuando están siendo observados en un área en la cual no se sienten confiados como profesores. Para la investigadora hubo muchas negaciones por parte de los docentes a ser observados en la sala de clases.

Ha sido notado por Mandujano (2006) y Becchi y Lizasoain (2014) que actualmente no hay datos cuantitativos que ayuden a llegar a conclusiones con respecto a los profesores de áreas rurales. Los estudios existentes se refieren a la enseñanza en el contexto rural como experiencias docentes, o describen implementaciones exitosas de metodologías. Toda la literatura (como la Revista científica eRural y FAO y UNESCO, 2004) sólo otorgan una visión general de lo que se enseña en las zonas rurales de Chile y del mundo. El presente estudio, aunque provee importante información cualitativa, no puede ser entendido como proveedor de evidencia cuantitativa robusta del tipo que acabamos de mencionar.

Otra limitación del estudio es la búsqueda de categorías, o en este caso, estrategias. Estas estrategias que surgieron al observar las clases necesitan ser validadas por otros estudios. Dado que es la primera vez que un estudio de esta naturaleza se realiza en Chile, necesita ser corroborado por otros estudios que puedan encontrar más acerca del contexto y el contenido del estudio.

Aunque este estudio es pionero en el campo de la enseñanza del inglés en sectores rurales en Chile, no puede ser generalizado. Los resultados obtenidos reflejan sólo la realidad de las escuelas observadas y no pueden ser aplicados a otros escenarios relativamente similares. Una investigación cuantitativa más extensiva debería ser llevada a cabo para poder generalizar los resultados en este contexto. El presente estudio fue realizado a pequeña escala dado la cantidad de tiempo e investigadores disponibles, pero puede ser potencialmente usado como un punto de partida para estudios más grandes. Aún tomando en cuenta esta limitación, este estudio preserva su valor dado su originalidad, información sistemática que retrata la realidad de la enseñanza del inglés en escuelas rurales multigrado.

## **6.2. Contribuciones del estudio**

A pesar de las limitaciones, el presente estudio provee información valiosa sobre este contexto único e inexplorado. El contexto rural, como ha sido dicho, ha sido dejado de lado por los investigadores e instancias de mejoramiento. Este estudio contribuye con más información y estimula a otros a encontrar formas en las cuales mejorar la enseñanza del inglés en sectores rurales. El presente estudio también documenta las dificultades que los profesores y estudiantes tienen que enfrentar cuando tratan de aprender una segunda lengua en un contexto que presenta tantas limitaciones. Es muy importante para el lector darse cuenta que los profesores tratan de dar lo mejor de ellos en un contexto tan difícil, siendo aislados de retroalimentación y tratando de crear soluciones por ellos mismos. En este tema, el estudio trata de proveer con tanta información del contexto cómo es posible para poner énfasis en los esfuerzos realizados por los profesores más que en sus defectos o fallas como profesores de inglés.

Este estudio presenta evidencia sobre la práctica de la enseñanza, limitaciones del contexto y las características de los estudiantes y profesores del área rural. La información provista por este estudio abre una puerta de conocimiento relacionado a lo que están haciendo hoy en día algunos profesores del sur de Chile. Los datos son relevantes para continuar observando y complementando. Aunque el estudio no presenta un gran número de muestras, es una investigación original que ayuda al entendimiento del contexto rural y las dificultades que éste provoca en la enseñanza del inglés.

## REFERENCES

- Becchi, C.; Lizasoain, A. (2014). *Evaluation of a rural self-learning program in Chile*. Enjoy Teaching Journal. Volume 2, nº 2; June 2014, pp. 4-18. Obtenido del autor.
- CEPAL; Corporación Escenarios and OEI (2002). *Educación y Globalización: los desafíos para Latinoamérica*. Volúmen I. Obtenido desde <http://www.oei.es/oeivirt/temasvoll1.pdf> (accesado 25 de Agosto 2014).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. Obtenido desde [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf#page=4](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf#page=4) (accesado 25 de Septiembre 2014).
- Food and Agricultural Organization of the United Nations; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004) *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (pp. 81 - 191). Roma: Compiladores.
- Gass, S.; Mackey, A. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández R., Fernández C. and Baptista P. (2006) *Metodología de la Investigación*. (4ª. Ed.) Cuarta edición. México D.F.: McGraw Hill.
- Kumaravadivelu, B. (1994). *(E)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL Quarterly, Vol. 28, No 1. pp. 27-48
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quarterly, 35, 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2003a). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching. From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Mandujano, F. (2006). La gestión de las escuelas rurales multigrado I. *Revista eRural. Educación, Cultura y Desarrollo Rural. Año 4, número 7 junio 2006*. Obtenido desde <http://www.revistaerural.cl/GestionIFMandujano.htm> (accesado 10 de Octubre 2013).
- McKay, S. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- MINEDUC (2014a). *Estándares y Medición. Estándares de Inglés*. Obtenido desde [http://www.ingles.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=49&id\\_seccion=3276&id\\_contenido=13307](http://www.ingles.mineduc.cl/index2.php?id_portal=49&id_seccion=3276&id_contenido=13307) (accesado 25 de Agosto 2014).
- MINEDUC (2014b). *Recurso Educativo "It's my turn"*. Obtenido desde [http://www.ingles.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=49&id\\_seccion=3370&id\\_contenido=13776](http://www.ingles.mineduc.cl/index2.php?id_portal=49&id_seccion=3370&id_contenido=13776) (accesado 25 de Agosto 2014).
- Moreno, C. (2007). *Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. Revista digital eRural. Educación, Cultura y Desarrollo Rural. Año 4 n° 8 enero 2007*. Obtenido desde <http://www.revistaerural.cl/municipalizacionerurales.html> (accesado 24 de Septiembre 2013).
- Red Maestros de Maestros. (2004). *Resultados Nacionales del Diagnóstico en Inglés*. Obtenido desde [http://www.rmm.cl/usuarios/jriva/doc/200609251337550.cambridge\\_resultados\\_simce.pdf](http://www.rmm.cl/usuarios/jriva/doc/200609251337550.cambridge_resultados_simce.pdf) (accesado 25 de Agosto 2014).
- San Miguel, J. (2005). *Nuevas demandas de la educación básica rural. Revista eRural. Educación, Cultura y Desarrollo Rural. Año 3, n° 5 junio de 2005*. Obtenido desde <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm> (accesado 10 de Octubre 2013).
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel.

