



Universidad de Concepción

Escuela de Educación

Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación

**ESTUDIO DEL CLIMA DE AULA EN LA PRÁCTICA DE LA
COMPETENCIA ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de
Concepción para optar al título profesional de Profesor de Inglés.

**POR: MÁXIMO EDUARDO GONZÁLEZ HEREDIA
LORENZO ROLANDO LLANO ZAMBRANO
DAVID DANIEL ORTIZ ARTIAGA**

**PROFESORA GUÍA: Mg. Ana María Arias Díaz
PROFESOR CO-GUÍA: Dr. Cristián Hernán Sanhueza Campos**

LOS ÁNGELES, CHILE

ENERO DE 2024

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

2024, Máximo Eduardo González Heredia, Lorenzo Rolando Llano Zambrano y David Daniel Ortiz Artiaga

Con sincero agradecimiento a aquellos que han sido parte de nuestro camino académico, dedicamos este trabajo a nuestras familias por su apoyo inquebrantable, a nuestros amigos y parejas por su aliento constante y a nuestros profesores por los conocimientos otorgados. Este logro refleja el resultado de un esfuerzo colaborativo que celebramos con profunda gratitud.

Agradecimientos

Primeramente, nos gustaría agradecer a nuestras familias, parejas y amigos los cuales fueron siempre un apoyo fundamental en nuestra vida universitaria. Gracias a ellos el camino a nuestro objetivo fue más ameno pese a los altibajos que hubo en el proceso.

Agradecemos a nuestra profesora guía, Mg. Ana María Arias Díaz por aceptarnos como alumnos tesistas pese a no ser de la especialidad de inglés. También, por su constante apoyo en los momentos que fue necesario.

De igual manera, agradecemos a nuestro profesor co-guía, Dr. Cristian Hernán Sanhueza Campos por su inmediata disposición e instrucción para capacitarnos y poder llevar a cabo los propósitos de esta investigación.

De forma especial, también nos gustaría agradecer a la socióloga María Fernanda Beltrán Arias, quien estuvo dispuesta a capacitarnos para el uso del software necesario para el análisis de las entrevistas.

Finalmente agradecemos a la Escuela Mulchén D-1054, la cual nos abrió las puertas para trabajar con el alumnado. Asimismo, se agradece a los participantes de la investigación y a los apoderados que nos permitieron llevar a cabo este proyecto.

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
2. OBJETIVOS	19
2.1 Objetivo general	19
2.2 Objetivos específicos.....	19
3. MARCO REFERENCIAL	21
3.1 Idioma inglés en el contexto chileno.....	21
3.2 Clima de aula.....	24
3.3 Identidad de aprendiz, acto de reconocimiento y sentido de reconocimiento.....	26
3.3.1 Identidad de aprendiz	26
3.3.2 Acto de reconocimiento.....	27
3.3.3 Sentido de reconocimiento	28
4. MARCO EMPÍRICO	31
5. MARCO METODOLÓGICO	35
5.1. Enfoque:	35
5.2. Diseño:.....	35
5.3. Población y Muestra.....	36
5.4. Selección de la muestra	37
6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	38
6.1. Test de rendimiento:.....	38
6.2. Entrevista semiestructurada:	40
7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS.....	42
7.1. Técnicas de análisis de datos cuantitativos	42
7.2. Técnicas de análisis de datos cualitativos	43
8. CONCEPTUALIZACIÓN DE VARIABLES	45
8.1. Variable 1: Competencia oral.....	45

8.2. Variable 2: Clima de aula, descripciones categóricas.....	45
8.3. Variable 3: Actos de reconocimiento	48
8.4. Variable 4: Sentido de reconocimiento	49
9. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	50
9.1. Competencia oral: Rúbrica y categorías	50
10. CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES	53
10.1. Clima de aula:	53
10.2. Actos de reconocimiento.....	54
10.2.1. Actos de reconocimiento que favorecen el desarrollo de la competencia oral en inglés	54
10.2.2. Actos de reconocimiento que inhiben el desarrollo de la competencia oral en inglés	55
10.3. Sentido de reconocimiento.....	57
10.3.1. Percepciones positivas de los actos de reconocimiento.....	57
10.3.2. Percepciones negativas de los actos de reconocimiento.....	58
11. RESULTADOS.....	59
11.1. Análisis de los resultados de la prueba Key English Test	59
11.2. Análisis de los resultados de las categorías de la entrevista.....	64
11.2.2. Categoría: Actos de reconocimiento y sentido de reconocimiento.....	71
12. DISCUSIÓN	78
CONCLUSIÓN	83
LIMITACIONES	87
PROYECCIÓN	90
CARTA GANTT.....	92
REFERENCIAS	93
ANEXOS.....	102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	41
Malla temática de la entrevista.....	41
Tabla 2.....	51
Rúbrica holística KET.....	51
Tabla 3.....	51
Rúbrica Analítica KET.....	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	59
Desempeño de estudiantes de 8° básico en la prueba KET.....	59
Figura 2.....	61
Desempeño en la prueba KET de los estudiantes de 8° B.....	61
Figura 3.....	62
Desempeño en la prueba KET de los estudiantes de 8° A.....	62
Figura 4.	71
Mapa de red de la categoría clima de aula.....	71
Figura 5.....	77
Mapa de red de la categoría acto y sentido de reconocimiento.....	77

RESUMEN

En Chile, según estudios nacionales e internacionales la competencia oral en inglés no se ha desarrollado eficazmente, etiquetando el uso de esta lengua como moderado en la población. Es por eso que, la presente investigación busca analizar los factores del clima de aula en la formación de la identidad de aprendiz durante la práctica de la competencia oral en inglés. Se enfatizó en los actos de reconocimiento que el estudiantado recibe de parte de sus pares y/o docente, así como el sentido de reconocimiento en relación con estos y el clima de aula que se establece en la asignatura. La presente investigación de enfoque cualitativo evaluó la competencia oral de una población de 75 estudiantes de 8vo básico de un establecimiento de la comuna de Mulchén, cuya muestra fue intencionada, ya que se seleccionó a los estudiantes según su rendimiento en la prueba “Key English Test”. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas individuales. Los estudiantes compartieron sus percepciones respecto al clima de aula presente en actividades en donde se ponía en práctica la competencia oral en inglés y existían actos de reconocimiento por parte de pares y docente, dejando en evidencia métodos de enseñanza tradicionalistas y la realización de la clase de inglés usando mayoritariamente la L1. La proyección de esta investigación se basa en concientizar sobre la importancia del clima de aula presente en el desarrollo de la competencia oral en inglés, ya que puede potenciar la motivación y el interés por el aprendizaje de este idioma.

Palabras clave: competencia oral inglés, clima de aula, acto de reconocimiento, sentido de reconocimiento.

ABSTRACT

In Chile, according to national and international studies, oral proficiency in English has not been effectively developed, with the use of this language being characterized as moderate in the population. That is why the present research aims to analyze the factors of the classroom environment in shaping the learner's identity during the practice of oral English proficiency. The focus was on the recognition acts that students receive from their peers and/or teacher, as well as the sense of recognition in relation to these acts and the classroom atmosphere established in the subject. This qualitative research evaluated the oral proficiency of a sample of 75 8th-grade students from a school in Mulchén. The sample was intentional, as students were selected based on their performance in the "Key English Test." Data collection was carried out through individual interviews. Students shared their perceptions regarding the classroom atmosphere during activities where oral English proficiency was practiced, including acts of recognition from peers and the teacher. This revealed traditional teaching methods and the use of the L1 language predominantly during English class. The projection of this research aims to raise awareness about the importance of the classroom atmosphere in the development of oral English proficiency, as it can enhance motivation and interest in learning the language.

Key words: oral competence, classroom coexistence, recognition acts, sense of recognition.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha hecho relevante la inclusión de aspectos emocionales en la educación, ya que las metodologías han ido mejorando y necesitando un vínculo que acompañe la docencia para que el estudiantado reciba un acompañamiento óptimo e integral dentro del ámbito educacional. Además, cabe destacar que la identidad de aprendiz es cada vez más relevante en el aprendizaje eficiente, viéndose afectada por experiencias propias y la comunicación que se produce entre pares y su vinculación afectiva dentro del aula (Maturana, 2017). Es por esto por lo que el presente estudio se enfoca en analizar cómo intervienen factores del clima de aula en la identidad del aprendiz en la práctica de la competencia oral en inglés en estudiantes de 8vo año en una escuela de Mulchén.

Respecto a la forma de enseñar inglés, Yilorm (2016) destaca que esta ha pasado por cambios significativos durante los años y las últimas décadas, comenzando desde la traducción literal, hasta enfocarse en la comunicación efectiva, que es el objetivo principal en la actualidad. Hoy en día se busca integrar un vínculo emocional al proceso de enseñanza y aprendizaje para generar motivación al uso de la lengua e incluso mejorar resultados mediante

apoyo de pares y compañeros y la constante participación en las actividades en inglés y los procesos evaluativos relacionados a la producción y/o habla en el idioma.

A nivel internacional se ha estudiado el factor emocional en relación con el aprendizaje. Estos señalan que el factor afectivo forma parte del ámbito cognitivo en el aprendizaje, lo cual afecta los resultados académicos de forma positiva o negativa a los estudiantes ante ciertos estímulos, acciones o comentarios que se realizan de uno al otro (Scovel, 2000).

La primera etapa de la investigación se centra en profundizar en el problema de investigación y su respectiva justificación, para luego exponer los objetivos de la misma. Después se realiza un contexto de la problemática en Chile, el cual está descrito en el marco referencial, para posteriormente avanzar con el marco metodológico. Luego, se presentan las técnicas de recolección de datos que se utilizaron, seguido de sus respectivos análisis para continuar con la conceptualización de variables, operacionalización y su categorización dentro del escrito. Finalmente, se presentan los resultados, discusión, proyección y limitaciones de este estudio.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El idioma inglés en el contexto educacional chileno aporta significativamente en el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Laura (2021) explica que una lengua extranjera como el inglés es una habilidad básica necesaria para ser competitivo en esta era de globalización; ya que beneficia a los usuarios de esta lengua en ámbitos económicos, laborales, sociales o en especial en el ámbito académico. A su vez, como se señaló en la Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030 creada por el Ministerio de Educación, Ministerio Secretaría General de la Presidencia y Ministerio de Economía, Fomento y Turismo (2014), hace algunos años el analfabetismo era no conocer el idioma propio, mas ahora en la actualidad existe un nuevo tipo de analfabetismo el cual se basa en no dominar las tecnologías de información ni manejar el idioma inglés, puesto que es el principal idioma de intercambio en el mundo.

Sin embargo, existe una incongruencia entre lo que pasa en la sala de clases y lo que dice el Ministerio de Educación. Tal como señala Yilorm (2016), el Ministerio de Educación de Chile busca el desarrollo de la

competencia comunicativa, mientras que en la realidad en el sector público se recae en metodologías que apelan a la traducción, repetición y la utilización explícita de las estructuras gramaticales.

A raíz de lo anterior, se rescata la idea de metodologías que aporten al desarrollo de competencias orales en inglés, y que promuevan la interacción entre pares para facilitar el conocimiento puesto en uso de la lengua inglesa. Sandoval (2018) destaca que la interacción que se produce dentro del aula puede ayudar a generar una mejora en las interacciones y el clima de aula, que se traduce en una mejor relación entre pares y profesores que permite una mejor enseñanza.

El clima de aula se define como la dimensión en la cual estudiantes y profesores se relacionan e interactúan, además de percibir las normas, hábitos y prácticas sociales que se desarrollan dentro de la sala de clases (Torres-Zapata et al 2022). Es por esta razón que el desempeño académico, el aprendizaje y los resultados obtenidos de los estudiantes se ve directamente afectado por este factor (García et al, 2016). Debido a esto, se puede inferir que cualquier fluctuación o desequilibrio en este clima de aula puede desencadenar en un bajo o alto nivel de desempeño o logro académico.

Asimismo, Grandes (2017) señala que la relación entre estudiantes y profesores es relevante; ya que en base al respeto mutuo y apoyo que existe en diversas interacciones, aporta de forma significativa al aula, generando un espacio seguro en el cual estudiantes pueden desenvolverse y enfrentar situaciones difíciles en el ámbito educativo. En base a esto se rescata que un buen clima de aula presenta relaciones positivas dentro de la misma, ya sea profesor-estudiante o entre pares, no solo para obtener buenos resultados académicos, sino que también para obtener un buen desarrollo personal (Sandoval, 2014).

Además, Valdés (2015) señala que las identidades se forman a través de vivencias, por ende, será necesario identificar las experiencias clave de aprendizaje en el desarrollo de la competencia oral en inglés, ya que estas se caracterizan por el reconocimiento y poseen un impacto emocional en el aprendiz.

Al tener en cuenta este factor, Falsafi (2011) señala que la percepción de los estudiantes hacia la asignatura de inglés puede ser modificada por ciertas conductas, afectando su competencia oral. Estas conductas, que pueden ser explícitas o implícitas, pueden provenir desde el profesorado o

desde los pares hacia el individuo, ya que, al formar parte de un grupo diverso, las personas necesitan ser reconocidas y valoradas para así tener confianza (Cuesta, 2018), fortaleciendo su visión o motivación hacia la asignatura de inglés.

Respecto al dominio del idioma inglés se señala que Europa y Asia se ubican por sobre el promedio mundial, mientras que Latinoamérica muestra un menor desempeño en todos los grupos etarios. (Cronquist y Fiszbein, 2017). Sin embargo, dentro de América Latina el país destacado en su dominio del inglés es Argentina, ya que es considerado alto según Education First English Proficiency Index (2022) con un puntaje de 562, ubicándolo en el primer lugar de la región, mientras que Chile con un puntaje de 524 y un nivel moderado en inglés ocupa la posición 6.

Asimismo, resultados obtenidos por la Agencia de Calidad de la Educación (2017), en una prueba de inglés cuyo puntaje es de 0 a 100, demuestran que el puntaje promedio fue de 51 puntos, en donde el porcentaje de estudiantes que alcanzó el nivel básico e intermedio fue de un 32%. Es por ello que en el año 2019 se lanza el programa “English in English”, que busca mejorar el aprendizaje del inglés entre estudiantes de 5° y 6° básico, y

también capacitar a los docentes que se desempeñan en esos niveles. (MINEDUC, 2019).

La razón por la que se busca la mejora en el dominio de esta lengua según la Agencia de Calidad de la Educación (2019) es porque “aprender un idioma extranjero, en particular el inglés, se ha transformado en una necesidad fundamental para el desarrollo personal y profesional de los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI.” lo que fortalece la importancia del idioma extranjero para un correcto desarrollo tanto personal como académico de los estudiantes, sin embargo, a pesar de los intentos del Ministerio de Educación por frenar el descenso del nivel de inglés, no han podido lograrlo, ya que, si comparamos el desempeño obtenido en el año 2021 en ranking mundial realizado por EF EPI, Chile ha descendido diez posiciones con respecto al año 2020 y solamente ha ascendido dos posiciones para el año 2022. (EF EPI, 2022).

En este contexto, la presente investigación busca responder de qué manera afecta el clima de aula en la identidad de aprendiz de los estudiantes durante la práctica de la competencia oral. Asimismo, indagar en las percepciones de los estudiantes hacia el clima de aula durante las clases en donde se desarrollan actividades que involucren la producción del idioma.

Por último, se pretende conocer los actos de reconocimiento realizados por los docentes y pares cuando se habla inglés y también la percepción de los estudiantes ante los actos de reconocimiento en el aula.

La temática se debe seguir desarrollando ya que el clima de aula ha tomado relevancia en la docencia a raíz de la vinculación entre la percepción socioemocional de los estudiantes y cómo interactúan factores relacionados en el aprendizaje. Dentro de sus funciones se contempla que el clima de aula aumenta la motivación de los estudiantes para así afectar su participación y consecuentemente crear una mejora en el desempeño de la lengua inglesa, añadiendo incluso que la mejora de aula posibilita la habilidad participativa e interactiva entre estudiantes (Qiu, 2022). Es necesario destacar la importancia de la profundización del clima de aula en contextos educativos asociados al idioma, debido a la capacidad de esta por facilitar el lenguaje a través de interacciones en actividades vinculadas a la lengua, ya que busca estimular y fortalecer los intereses de los estudiantes de forma colaborativa e individual. (Raghul y Saradha, 2016).

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar cómo intervienen los factores del clima de aula en la identidad de aprendiz durante la práctica de la competencia oral en inglés en estudiantes de 8vo año básico de la comuna de Mulchén.

2.2 Objetivos específicos

- 1.- Determinar el nivel de competencias comunicativas orales de los estudiantes.
- 2.- Describir las percepciones de los estudiantes sobre el clima de aula durante las clases de inglés en actividades vinculadas al desarrollo de las competencias orales.
- 3.- Identificar actos de reconocimiento realizados por profesores, compañeros y otros significativos durante las actividades de aprendizaje de las competencias comunicativas orales de idioma inglés.

4. Describir el sentido de Reconocimiento percibido por los estudiantes de 8° año en experiencias clave de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las competencias orales en una segunda lengua.

3. MARCO REFERENCIAL

En esta sección se exponen los componentes principales que forman parte de esta investigación. Se realiza el contexto del idioma inglés en el territorio nacional, así como también los elementos que influyen en el desarrollo de la competencia oral en inglés tales como clima de aula, identidad de aprendiz, acto y sentido de reconocimiento.

3.1 Idioma inglés en el contexto chileno

En la actualidad, la enseñanza del idioma inglés ha tomado fuerza y relevancia, es por esto que han evolucionado y actualizado las metodologías y métodos para la correcta adquisición de esta lengua (Cañarte, Quevedo y García, 2013). A pesar de dicha evolución, en Chile, de acuerdo a los resultados del SIMCE 2017, el 54% de los estudiantes de 3° medio no logran obtener el nivel A1 de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia, que según el Ministerio de Educación, se debe alcanzar en 6to básico (MINEDUC, 2020), debido a que en la mayoría de los establecimientos públicos el profesorado prefiere utilizar métodos tradicionalistas al momento de enseñar esta lengua extranjera (Yilorm y Acosta, 2016).

El aprendizaje de esta lengua ha sido el eje de preocupación de parte del Ministerio de Educación, el cual, dentro del currículo nacional de inglés, establece que los estudiantes deben desarrollar competencias comunicativas (MINEDUC, 2015). Sin embargo, los bajos resultados obtenidos en evaluaciones y muestras realizadas por la Agencia de Calidad (2017) han instado a mejorar la situación a nivel país creando nuevos programas para fomentar la práctica del inglés dentro del aula, tal como el programa PIAP (Programa Inglés Abre Puertas) creado el 2004, cuyo objetivo es instalar como concepto en la sociedad que el aprendizaje del inglés es importante y urgente para el desarrollo del país. Además, también tiene como foco elevar la valoración profesional de docentes de inglés y establecer incentivos para ellos a través de capacitaciones de desarrollo profesional continuo, con el fin de contribuir al aumento de las capacidades de los egresados de educación media, quienes también fueron considerados para participar de talleres extraprogramáticos, campamentos de invierno y verano en inglés (MINEDUC, 2019).

Los bajos resultados obtenidos los últimos años reflejan, dentro de la asignatura de inglés, una educación bancaria (Freire, 1970), en donde existe una comunicación unidireccional en la cual el profesor es el único poseedor

de conocimientos, y quien utiliza métodos de enseñanza tradicionales en vez de implementar enfoques constructivistas, que apuntan a que el estudiante construya significado en base al contenido puesto en uso (Maldonado, Araujo y Rondón, 2018). Sin embargo, para que el aprendizaje de esta lengua sea significativo, hay que poner atención en cómo es el ambiente y qué situaciones ocurren dentro del aula a la hora de hablar inglés, además de aspectos que muchas veces no están presentes dentro de las planificaciones de los docentes de inglés, los cuales son: interacciones entre pares, el clima de aula que deberían generar, actos de reconocimiento y percepciones de los estudiantes ante esos actos de reconocimiento. (Bonilla y Díaz, 2019).

Dentro de las orientaciones didácticas del programa de octavo año en la asignatura de inglés, se propone que las actividades de clases deben dejar de ser tareas que impliquen memorización de reglas gramaticales y repetición de estructuras, sino se destaca el trabajo en pareja, juegos de roles, solución de problemas y desarrollo colaborativo para que los estudiantes tengan la oportunidad de usar el idioma para comunicarse, interactuar y negociar significados. (MINEDUC, 2016).

Respecto a la manera en la que debe ser evaluada la competencia oral en exposiciones, el Ministerio de Educación (2016) sugiere utilizar una

rúbrica la cual evalúa aspectos relacionados al material de apoyo más que a la propia producción del idioma, la cual solo ocupa un criterio global dentro de la pauta de evaluación, es decir, se enfatiza más en la creatividad del material visual, el entendimiento de la problemática a tratar, las consecuencias y el sustento teórico. Sin embargo, en las pruebas estandarizadas para medir la habilidad productiva oral en inglés se ocupan criterios específicos tales como fluidez, coherencia, recursos léxicos, gramática y pronunciación.

3.2 Clima de aula

El clima de aula se refiere a las percepciones del estudiantado acerca de las reglas, hábitos y prácticas que están presentes dentro del aula, como también a las relaciones entre pares y profesores, las cuales forman pautas socioafectivas determinadas (Ruiz, 2016). Asimismo, este ambiente está compuesto por varios factores tales como percepción del alumnado sobre su aceptación por los demás y pertenencia al grupo (Manota y Melendro, 2015).

El clima de aula genera en los estudiantes percepciones socioafectivas, las cuales pueden ser entendidas como el “acontecer emocional y social que ocurre en la mente del hombre y se expresa a través de su comportamiento

emocional, sentimientos y pasiones, en un marco social” (Bravo y Pérez, 2016). Forgas (2008) resalta el rol del afecto y su papel clave a la hora de cómo percibimos el mundo y la retención de la información a la hora de realizar el proceso de aprendizaje. Además, el sector afectivo es parte de los principales factores que mayoritariamente influyen en la producción de los idiomas (Scovel, 2000).

Para complementar esta idea, López (2007) señala que la capacidad cognitiva asociada al aprendizaje no se puede separar o aislar del sector emocional, y establece que el recibir ciertos estímulos ya sean positivos o negativos en la sección afectiva-emocional puede llegar a afectar el proceso de aprendizaje. Es por ello que Izard (2009) propuso que es prácticamente imposible separar ambas facetas (cognitiva y emocional). De este modo, como docentes, para trabajar de forma integral las habilidades comunicativas del idioma inglés, debemos tener en consideración el estado socioafectivo de estudiantes dentro del aula para la correcta forma de enseñar.

Lo anteriormente mencionado no es un tema reciente, ya que Arnold y Brown (1999) explicaron que las interacciones y relaciones que suceden entre las personas que componen el aula de clases, la actitud de parte de los estudiantes, y cómo estos en conjunto desarrollan un clima adecuado para el

aprendizaje son de vital importancia en todo entorno de clases. Según Stevick (1980) “el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos y más de lo que sucede entre las personas en el aula”.

Una investigación realizada por Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado (2016) señala que el estado socioafectivo de estudiantes en el aula se da por diversos factores. Primero, la relación que tiene el profesor con el alumnado, debido a que cada interacción tiene un impacto emocional en la persona y más si es infante. Aquellos docentes que presentan baja inteligencia emocional lo reflejan en descalificaciones o minimizando el estado emocional de sus pupilos, afectando negativamente su actitud y capacidad emocional (Cuadrado, 1998, citado por Gordillo et al., 2016).

3.3 Identidad de aprendiz, acto de reconocimiento y sentido de reconocimiento.

3.3.1 Identidad de aprendiz

La identidad de aprendiz es una construcción de representaciones acerca de las propias capacidades para aprender en diversas experiencias a nivel individual y social (Abello, et al. 2018). Esta construcción se caracteriza por estar desarrollada y compartida en el diálogo, es decir, la

comunicación con uno mismo y con los y las demás. Dentro de la interactividad de este proceso que forja la identidad del aprendiz, influyen en estos diversos elementos tales como la comunicación entre pares, el lenguaje y los vínculos afectivos (Maturana, 2017).

No todas estas interacciones o experiencias son percibidas de la misma manera por un individuo, por esta razón Valdés (2016) señala las experiencias clave de aprendizaje (ECA) como experiencias subjetivas de aprendizaje las cuales inciden fuertemente en la construcción de la identidad de aprendiz, debido a que son experiencias transformadoras capaces de hacer que un individuo tome conciencia como aprendiz y de ese modo modifique su visión que tenía hasta ese momento sobre alguna situación.

3.3.2 Acto de reconocimiento

Se entiende por acto de reconocimiento a toda acción tácita (no verbal) o explícita (verbal) para recibir o conferir reconocimiento a otros, la cual en un plano ideal el reparto de los actos de reconocimiento es simétrico (Coll y Falsafi, 2010). Sin embargo, en la sala de clases, existe una asimetría en el estatus que tiene un profesor o profesora en comparación al estudiantado,

haciendo que estos no direccionen sus actos de reconocimiento a sus pares sino a la figura del docente.

Según Flores, Beltrán y Guillén (2014) un acto de reconocimiento pretende promover la motivación a nivel personal, con el propósito de generar seguridad emocional en el alumnado para mejorar el entendimiento, adquisición y aplicación de los nuevos contenidos.

A partir de lo anterior, se destaca a nivel micro la importancia de las estrategias efectivas de enseñanza, las cuales deben ser diseñadas para motivar a los estudiantes (Sucuoglu, 2017). Siguiendo esta misma idea, Williams y Burden (1999) mencionaron que se debe prestar especial atención a la motivación del alumnado, ya que si el estudiantado no se siente motivado dificultará el proceso de enseñanza. De esta manera, es vital que el docente sea un ente motivador en la sala de clases y que despierte una motivación intrínseca, para que a sus pupilos le ocasione placer el aprender, sin necesidad de tener una recompensa externa (Ramos y Maya, 2022).

3.3.3 Sentido de reconocimiento

El sentido de reconocimiento se aborda desde el concepto anteriormente descrito, ya que se considera como el resultado que percibe o

interpreta un individuo ante un acto de reconocimiento. Dichas percepciones ayudan a la persona a construir significado respecto a una experiencia en particular, aportando así a generar o construir representaciones o conceptos vinculados a sí mismos. (Falsafi y Coll, 2011) Estas experiencias las cuales permiten que las personas se reconozcan como aprendices es útil para estudiantes para aprender en diversos contextos estudiantiles y no estudiantiles a lo largo de la vida (Valdés y Castro-Serrano, 2017).

Tal como señalan Cornejo y Redondo (2001), la situación socioafectiva de estudiantes se determina por la percepción que tienen de las relaciones interpersonales que suceden dentro del aula. Para otros, esto va más allá de la sala de clases, ya que las interacciones fuera de esta misma mejoran los vínculos, y como consecuencia se da el trabajo colectivo en lo curricular (Barbosa, Valdivia, López-Pismante y López-Cruz, 2017). Sin embargo, se indica, que los sistemas educativos buscan que la motivación de los estudiantes sea el competir por ser los mejores, y en resultado de esto se generan relaciones hostiles y humillantes entre sus propios compañeros. (Acosta, 2002, citado por Molina y Pérez, 2006).

Arnold (2009) concluye que la relación entre el aprendizaje y el afecto son relevantes en cualquier sala de clases sin importar la asignatura, pero

más si se trata del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que al trabajar con aprendientes de una lengua que no es la materna, su filtro afectivo (Krashen, 1981) sube, ya que es un código que no dominan. Evidentemente, la función principal de una lengua es la comunicación, por lo tanto, necesitamos como profesorado desarrollar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes a través de actividades que faciliten esta habilidad, y también crear el gusto de los estudiantes por querer comunicarse en la segunda lengua.

4. MARCO EMPÍRICO

Durante la última década, se han realizado investigaciones que buscan vincular la variable clima de aula con el rendimiento académico de los estudiantes. Las siguientes investigaciones que se presentarán abordan diferentes elementos que componen el clima de aula, tales como la relación docente-discente, las expectativas que posee el profesor hacia sus alumnos y las interacciones que ocurren dentro del aula.

Una investigación realizada por Lagos (2013) tuvo como propósito mejorar y potenciar un ambiente propicio dentro del aula para así mejorar el rendimiento escolar de estudiantes de cuarto y quinto año de un colegio particular subvencionado de la comuna de Bulnes, Chile. Para esto, primero se aplicó una Escala de Clima Social Escolar (CES según su sigla en inglés), instrumento que mide la relación profesor-alumno y alumno-alumno, así como la estructura en la organización del aula. Este instrumento puede medir en qué medida el alumnado se siente parte de la clase, se apoyan y ayudan entre sí.

A raíz de los resultados obtenidos en el diagnóstico, el cual indica que los estudiantes no consideran importante la organización en la sala de clases,

así como las relaciones entre pares durante las actividades que se realizan, se considera intervenir en mejorar el clima social escolar desde una mirada holística, es decir, integrando a todos los integrantes de la comunidad educativa.

Las actividades realizadas por los miembros de la comunidad educativa contemplaron talleres individuales y grupales, para así potenciar la reflexión por parte de cada integrante, teniendo como resultado avances significativos en materia de concientización del clima social escolar.

Asimismo, una investigación realizada por Tuc (2013) en Guatemala, en donde realizó un análisis de algunos componentes del clima de aula determinando a través de un pretest y posttest que el rendimiento académico está determinado por las condiciones del ambiente en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Primero, centró su observación en la organización, ecología y estética del aula. También, se realizó una entrevista al docente para conocer qué aspectos tomaba en cuenta para planificar los contenidos y su metodología, así como los indicadores que utilizaba para evaluar el rendimiento de los alumnos. Después, otro aspecto observado fue la relación entre el grupo clase

(profesor-alumnos, alumnos-alumnos) en base a su participación e interacción en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de la etapa de observación mostraron poca motivación en las clases, por lo que se le solicita al docente a motivar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de actividades didácticas. De esta forma, el estudiantado pudo ir construyendo su identidad de aprendiz a través de las actividades y prácticas sociales.

Finalmente, al modificar el clima, se señala que la comunicación en el aula mejoró, hubo más confianza, empatía y colaboración entre los participantes de la clase, teniendo como resultado una mejora en las notas de calificación de los estudiantes.

Por otro lado, Castellanos (2018) quiso establecer en qué medida el Efecto Pigmalión influye en el rendimiento académico en inglés y la autoestima de los estudiantes de tercero de primario de un colegio privado de Guatemala, lo cual está relacionado a los actos de reconocimiento y la percepción de los estudiantes hacia estos para promover su autoestima y autoconfianza al poner en práctica sus conocimientos sobre esta lengua extranjera.

En este estudio cuasiexperimental con grupo de control, se tomó a un grupo de 19 estudiantes como el grupo experimental al cual se le denominó “sección B” mientras que al grupo de control se le denominó “sección A” en el cual participaban 18 estudiantes.

Para determinar si el Efecto Pigmalión afectaba el rendimiento académico en la asignatura, se utilizó como pretest las calificaciones que ya tenían los estudiantes en la cuarta unidad de inglés y se determinó el nivel de autoestima de ambos grupos a través del cuestionario de autoestima de Coopersmith. Luego, se aplicó diariamente durante 45 días un programa motivacional y se evaluó la quinta unidad de la asignatura como postest.

Como resultado, se pudo establecer que el Efecto Pigmalión tuvo una influencia positiva en el grupo experimental, ya que tanto el rendimiento académico como la autoestima tuvieron una mejora estadísticamente significativa.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1.Enfoque:

El enfoque del presente estudio es cualitativo, debido a que no se pretende dar un valor numérico a la problemática por investigar, sino que se pretende descubrir expresiones sociales y se busca una aproximación hacia el sujeto para describir el fenómeno (Díaz, 2018). Esta investigación se concentra en conocer las percepciones, emociones y experiencias de los participantes de esta, en base al cómo se ha desarrollado la competencia oral en el inglés, tomando en consideración aspectos del clima de aula tales como: interés por la materia, sentido de pertenencia en el grupo y ambiente propicio en la sala de clases. Asimismo, se consideraron los actos de reconocimiento que recibe el alumnado y el sentido de reconocimiento que los y las estudiantes percibieron.

5.2.Diseño:

El diseño de este estudio es fenomenológico ya que se enfoca en entender, en base a la experiencia de los sujetos, una situación concreta con

el fin de obtener descripciones ricas y complejas de un fenómeno (Castillo, 2021). También, es no experimental, ya que la variable a estudiar no se manipuló de ninguna forma, sino que se observó sin afectarla en el contexto estudiantil. De esta forma solo se observará una situación existente en un entorno específico sin manipulación externa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La temporalidad de esta investigación fue transversal con un alcance descriptivo. Transversal, porque fue una evaluación del objeto de estudio de un momento específico y determinado de tiempo (segundo semestre del año 2023). Descriptivo porque no se relacionaron las variables entre sí, sino que se recogió la información para medirla y evidenciarla (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en este caso, describir las percepciones del estudiantado sobre el clima de aula al momento de poner en práctica la competencia oral y los actos de reconocimiento expresados en la sala de clases.

5.3.Población y Muestra

En relación con los participantes, la población corresponde a los estudiantes de 8° básico de la Escuela Mulchén D-1054 (90 estudiantes

aproximadamente) a quienes se les evaluó la competencia oral en inglés. La muestra fue de tipo intencionada, correspondiente a los estudiantes cuyo desempeño fue destacado y estudiantes cuyo desempeño fue insuficiente, a quienes se les entrevistó con el fin de conocer sus percepciones respecto al clima de aula que se genera en la sala de clases de inglés.

5.4. Selección de la muestra

La muestra estuvo conformada por 16 estudiantes, utilizando como criterio de selección de la muestra los resultados obtenidos a través de una evaluación que mide la competencia oral del estudiantado, y se les aplicó una entrevista semiestructurada a 8 estudiantes que obtuvieron resultados positivos en la prueba (calificación de 3 a 5 según la rúbrica holística), manteniendo una equidad de género, es decir, fueron 4 hombres y 4 mujeres, con el fin de conocer percepciones de ambos debido a que hay diferencias individuales que caracterizan uno y otro género, cómo se desempeñan en el aula o en sus formas de aprender (Reyes et al., 2019). Asimismo, se aplicó la misma entrevista a 8 estudiantes que obtuvieron resultados negativos (calificación de 0 a 2 según la rúbrica holística), considerando las mismas condiciones.

6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fue una prueba de rendimiento con el formato Key English Test para medir la competencia oral del estudiantado, y así seleccionar la muestra de este estudio en base a su desempeño. A dicha muestra se le aplicó una entrevista semiestructurada con el objetivo de responder preguntas centradas en la experiencia social (Cook y Reichardt, 1979) en base a las categorías de clima de aula, acto de reconocimiento y sentido de reconocimiento.

A continuación, se describirán en qué consisten las técnicas de recolección de datos a utilizar en este estudio.

6.1. Test de rendimiento:

La prueba cuantitativa en cuestión se utilizó porque fue necesario obtener una variable numérica para hacer una selección de estudiantes para posteriormente categorizarlos según su rendimiento, ya que esta prueba mide la presencia de un factor o fenómeno puntuado de manera estandarizada y utilizado para examinar diferencias individuales de las aptitudes (Anastasi y

Urbina, 1997; American Psychological Association, 2006; Cronbach, 1990, citados en Muñiz, 2014).

En la primera etapa de la investigación, se determinó el nivel de competencia oral a través de una evaluación con el formato de la Prueba Key English Test (KET), para la cual los investigadores del presente estudio recibieron entrenamiento en los roles de interlocutor, evaluador y facilitador por parte de un doctor en lingüística que ejerció como examinador oficial de Cambridge.

Las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación pretendieron ser lo más similares a la prueba oficial de Cambridge, es decir, se utilizó una sala adaptada para que no existieran interrupciones al momento de evaluar a las parejas, asegurándose de cumplir con los roles de interlocutor y evaluador, mientras que el facilitador permanecía con la dupla que esperaba ser evaluada en una sala contigua.

Las preguntas de la evaluación consistieron en interacciones básicas de nivel A2, en donde los estudiantes eran capaces de establecer una conversación con vocabulario sencillo acerca de pasatiempos, describir situaciones cotidianas y gustos acerca de la escuela.

6.2. Entrevista semiestructurada:

Es una técnica de recolección de datos primaria; ya que los resultados de esta se midieron de forma directa frente al individuo en cuestión. En esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, ya que se buscaba que existiera una interacción espontánea e hiciera sentir cómodo y motivado al entrevistado, pensando siempre en el bienestar del sujeto ante los temas en cuestión y considerando toda respuesta que sirva para comprender el fenómeno a estudiar. De esta forma, se tuvo en consideración aspectos prácticos, éticos y teóricos (Hernández et al, 2010).

Esta entrevista semiestructurada surge a partir de la búsqueda de un instrumento validado en Chile que mida el clima de aula y al no encontrarlo, se busca a nivel latinoamericano, y se encuentra un instrumento cuantitativo creado por Carolina Ruiz Flores. Este fue adaptado a una entrevista, la cual se sometió a juicio de expertos; esta contempla tres categorías. La primera es clima de aula, que cuenta con 5 subcategorías, las cuales son: (1) Interés por la materia, (2) pertenencia a un grupo, (3) ambiente cordial y respetuoso, (4) interés y motivación y, (5) habilidades didácticas del docente. La segunda categoría corresponde a acto de reconocimiento, cuyas subcategorías son (1)

actos de reconocimiento que favorecen el desarrollo de la competencia oral y (2) actos de reconocimiento que inhiben el desarrollo de la competencia oral. La tercera es el sentido de reconocimiento, que desprende 2 subcategorías que son sentido positivo de los actos de reconocimiento y sentido negativo de los actos de reconocimiento.

Tabla 1

Malla temática de la entrevista.

Categoría	Subcategoría
Clima de aula	Interés por la materia
	Pertenencia a un grupo
	Ambiente cordial y respetuoso
	Interés y motivación
	Habilidades didácticas
Actos de reconocimiento	Acto de reconocimiento que favorece el desarrollo de la competencia oral
	Acto de reconocimiento que inhibe el desarrollo de la competencia oral
Sentido de reconocimiento	Percepciones positivas de los actos de reconocimiento
	Percepciones negativas de los actos de reconocimiento

Fuente: Creación propia

7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas de análisis de datos son herramientas que ayudan al procesamiento y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos (Hernández y Mendoza, 2008) que se extraigan de los instrumentos previamente mencionados. Estas técnicas facilitan la vinculación de datos numéricos que arrojará el test de competencia oral con el formato KET, y a su vez datos no numéricos recolectados de la entrevista. De esta forma, se busca mantener un equilibrio entre cifras e información recolectada en base a experiencias y percepciones empíricas.

7.1. Técnicas de análisis de datos cuantitativos

Dentro de las técnicas de análisis cuantitativos se utilizó la herramienta de estadística descriptiva de Excel. Con esta técnica se buscó reflejar el porcentaje de alumnos de la muestra total de estudiantes que lograron entrar en la categoría A2 y también obtener un porcentaje de estudiantes que no obtuvieron esta distinción.

7.2. Técnicas de análisis de datos cualitativos

Se realizó el análisis de contenido de la información recolectada de la entrevista, permitiendo sintetizar respuestas abiertas y transcribiéndolas para su posterior análisis temático. Es por esta razón que se acudió al software AtlasTi, el cual es un programa cuya función es la codificación de datos para el conteo y visualización de las unidades, categorías, temas y documentos primarios (Hernández et. al, 2010).

El análisis temático se realizó una vez se hizo la revisión en diversas ocasiones de la información recolectada, ya que fue necesario la estructuración de los datos por medio de categorías y códigos para facilitar la interpretación de estos, identificando experiencias similares dentro de las respuestas de los entrevistados (Hernández et al, 2010). Dichos códigos corresponden a clima de aula, acto de reconocimiento y sentido de reconocimiento, teniendo cada uno subcategorías.

El análisis de contenido fue la etapa siguiente del análisis temático, ya que en esta el foco estuvo en la revisión de las respuestas de forma detallada y precisa, de la información simplificada por categorías y códigos a través de lógica inductiva y deductiva, es decir, la identificación y extracción de los

temas más relevantes de forma textual y el ajuste de datos a sus elementos centrales (Sabariego-Puig et al, 2014). Además, nuevamente con ayuda del software AtlasTi, se elaboró procedimiento gráfico para organizar la información.

8. CONCEPTUALIZACIÓN DE VARIABLES

En este apartado se definirá cada variable presente en la investigación. Primero se definirá competencia oral, seguido de clima de aula y los elementos que lo componen, actos de reconocimiento y finalmente sentido de reconocimiento.

8.1.Variable 1: Competencia oral

La competencia oral según Cruz-Ramos (2022) se define como la capacidad de negociar la comunicación a través del intercambio de información, haciendo uso del conocimiento gramatical, fonológico, sintáctico y social. Además, este intercambio de información tiene que adaptarse a la situación, es decir, se debe tener la habilidad de saber qué, cómo, cuándo y a quién comunicar (Rico et al, 2016).

8.2.Variable 2: Clima de aula, descripciones categóricas.

El clima de aula se refiere al ambiente intelectual, social, emocional y físico en el que el estudiantado aprende (Ambrose et al, 2010). Según Ascorra (2003), el clima de aula está compuesto por percepciones del

alumnado sobre ellos mismos, los demás y las interacciones en el aula. A continuación, se expondrán las categorías que medirá la entrevista desde las percepciones de los estudiantes en relación con los siguientes factores.

a) Interés y motivación del maestro: mide el grado de interés y motivación que los estudiantes perciben del profesor, la forma en la cual enseña y que tanta cercanía se puede generar con este. Además, también implica el grado de confianza que un estudiante puede sentir al acercarse a este maestro para pedir ayuda o participar en clases.

b) Habilidades didácticas del maestro; desde el punto de vista estudiantil, se encarga en medir cuánto sabe y con cuánta confianza un maestro enseña, ya que se puede percibir y reconocer si un profesor es apto o si no está a la altura de enseñar una asignatura desde el punto de vista de los estudiantes. Dentro de esta categoría también se integra la forma en la cual el profesor ayuda al estudiantado, ya sea respondiendo ante dudas de forma clara, espontánea o de tal forma que el estudiante percibe que la ayuda del docente no fue suficiente.

c) Interés por la materia; esta categoría se centra en el estudiante y sus intereses. Es muy relevante evidenciar si las clases de inglés son del agrado

y aportan a las metas a futuro de los estudiantes, ya que, si no las tienen contempladas para su desarrollo personal, no presentarán un interés vivo por la asignatura. Dentro de esta categoría también destaca el gusto o entusiasmo por participar en las actividades que el docente haga, si llaman la atención del estudiante, etc.

d) Pertenencia al grupo; el clima de aula contempla formar parte de algo más grande, no son solo comportamientos individuales los que existen en el aula, sino como estos interactúan y modifican otros en un entorno. El sentido de pertenencia se destaca en esta categoría al medir la integración de un estudiante dentro del aula, el grado de aceptación que percibe y su valoración como identidad relevante e importante dentro de este grupo.

e) Ambiente cordial y respetuoso; al coexistir varios estudiantes dentro de un aula de clases se pueden dar situaciones las cuales el docente es el encargado de regular la tensión dentro de la clase. Esta categoría implica conocer el grado de respeto y cordialidad que el profesor domina dentro de la clase.

8.3.Variable 3: Actos de reconocimiento

Son aquellos capaces de generar un sentido de reconocimiento de la persona como aprendiz (Saballa, 2019). En este caso los actos de reconocimiento presentes en la clase no están totalmente cubiertos por la oralidad del profesor hacia el estudiante, sino que también se puede entregar un acto de reconocimiento de manera no verbal. Es imprescindible contar y considerar los actos de reconocimiento dentro del aula como una forma en la cual, a través de la comunicación verbal y no verbal, estudiantes y profesores puede expresar ideas o emociones positivas y negativas, que de forma directa o indirecta afecta la identidad del aprendiz de los estudiantes, deduciendo así que mediante estos actos, el desarrollo de las competencias que se puedan trabajar en clases se ve afectada por los comportamientos presentes dentro del aula.

Existen actos de reconocimiento positivos, los cuales ayudan a que los estudiantes se desenvuelvan en un entorno seguro a la hora de practicar el idioma inglés, tal como lo es la retroalimentación positiva de parte del docente al estudiantado ya que impacta de forma directa con el desarrollo de

las habilidades relacionadas al aprendizaje como también en la autorregulación de los estudiantes (Garcés et al, 2020).

Por otra parte, no debemos olvidar que los actos de reconocimiento negativos también están presentes. Según Saballa (2019), sugiere que el profesor, si bien no debe abstenerse, debe ser discreto al dar una retroalimentación crítica o negativa a un estudiante y evitar humillaciones. Esto debido a que puede dañar la autoestima del estudiante y acarrear consecuencias para su formación profesional.

8.4.Variable 4: Sentido de reconocimiento

El sentido de reconocimiento puede expresarse como el producto del acto de reconocimiento (Abello et al, 2018). Se considera la dimensión individual de la identidad de aprendiz y son evidentes a través de una experiencia vivida.

9. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

9.1. Competencia oral: Rúbrica y categorías

Para determinar la competencia oral de los estudiantes, se utilizará un examen tipo test KET, el cual en esta situación mide si las competencias comunicativas de los estudiantes están dentro de los estándares base que pide el MINEDUC (A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) por debajo de esa categoría básica o elemental.

Para evaluar el desempeño de los estudiantes se utilizaron dos rúbricas, una analítica, y la otra holística. Teniendo en consideración que este test está hecho en un país de habla inglesa, se presentará una versión traducida al español para mayor comprensión. Cabe destacar que este test entra en la categoría de test estándar, por lo cual no se cambian valores o ítems a medir.

Esta rúbrica holística fue usada por el interlocutor el cual evaluó el desempeño general de los estudiantes, la cual mide el desempeño en todas las fases de la prueba.

Tabla 2

Rúbrica holística KET

A2	Desempeño Global
5	Maneja la comunicación en situaciones cotidianas, a pesar de la duda. Construye enunciados largos, pero no es capaz de usar lenguaje complejo excepto en expresiones bien ensayadas.
4	Se desempeña compartiendo características de los descriptores 3 y 5.
3	Comunica significado básico en situaciones muy familiares del día a día.
2	Se desempeña compartiendo características de los descriptores 1 y 3.
1	Tiene dificultad en transmitir significado básico incluso en situaciones muy familiares del día a día.
0	Se desempeña por debajo del descriptor 1.

Esta rúbrica analítica fue implementada por el evaluador el cual se encargó de calificar a los estudiantes en base a los siguientes criterios de forma específica: Gramática y vocabulario, pronunciación y comunicación interactiva.

Tabla 3

Rúbrica Analítica KET

A2	Gramática y vocabulario	Pronunciación	Comunicación interactiva
----	-------------------------	---------------	--------------------------

5	Muestra un buen nivel de control sobre formas gramaticales simples. Utiliza un rango de vocabulario apropiado cuando habla de situaciones del día a día.	Es en su mayoría comprensible y tiene un control respecto a unos elementos fonológicos a nivel de expresión y palabra.	Mantiene intercambios comunicacionales simples. Requiere de muy pocas indicaciones y apoyo.
4	Se desempeña compartiendo características de los descriptores 3 y 5.		
3	Muestra control suficiente sobre formas gramaticales simples. Utiliza un rango de vocabulario apropiado cuando habla de situaciones del día a día.	Es en su mayoría comprensible a pesar de poseer limitaciones respecto a elementos fonológicos.	Mantiene intercambios comunicacionales simples. requiere indicaciones y ayuda.
2	Se desempeña compartiendo características de los descriptores 1 y 3.		
1	Muestra un control limitado de formas gramaticales simples. Utiliza vocabulario en base a palabras aisladas y frases.	Posee un control muy limitado de elementos fonológicos y usualmente no es comprensible.	Tiene una dificultad considerable al mantener intercambios simples. requiere de indicaciones adicionales y ayuda.
0	Se desempeña por debajo del descriptor 1.		

10. CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES

10.1. Clima de aula:

Desde el punto de vista investigativo, esta variable se categorizó dentro de una entrevista que se abordará a partir de dos categorías que se subdividen en 5 ítems específicos para medir el clima de aula. Con esta entrevista se busca recolectar datos no numéricos respecto al clima de aula que perciben los estudiantes dentro de su sala de clases, ya que no se medirán parámetros cuantitativos, sino una percepción estudiantil en base a experiencias previas.

Las categorías que formarán parte de la entrevista semiestructurada abordan conceptos que permiten medir o calcular la percepción estudiantil ante un clima de aula en particular. Dichos conceptos o categorías son:

1. Interés y motivación del maestro
2. Habilidades didácticas del maestro
3. Interés por la materia
4. Pertenencia al grupo
5. Ambiente cordial y respetuoso

10.2. Actos de reconocimiento

Los actos de reconocimiento son procesos detectados a través del comportamiento que realicen otros individuos como respuesta a una actuación (Abello et al, 2018). En el presente trabajo se expondrán los actos de reconocimiento que favorecen e inhiben el desarrollo de la competencia oral en inglés.

10.2.1. Actos de reconocimiento que favorecen el desarrollo de la competencia oral en inglés

Para que un acto de reconocimiento favorezca el desarrollo de la competencia oral en inglés se pueden aplicar estrategias tales como corrección y retroalimentación para una mejora y la promoción de confianza y motivación.

La corrección y retroalimentación para una mejora se refiere a que los agentes dentro de la sala de clases puedan guiar a un individuo a un entendimiento superior acerca de la temática que se cubra. Además, el o la docente tiene el deber de crear un espacio propicio para que esta retroalimentación o corrección se lleve a cabo, para no influir negativamente en el autoconcepto del estudiante en su condición de aprendiz.

Por otra parte, la promoción de la confianza y motivación permite predisponer el estudiante hacia lo que se quiere enseñar y conducir al estudiante a un compromiso con aprender, sea por ensayo, por error, por imitación o reflexión (Sánchez, 2020). Además, la hipótesis del filtro afectivo establece que la motivación y confianza es clave en el aprendizaje de una segunda lengua (Patrick, 2019).

10.2.2. Actos de reconocimiento que inhiben el desarrollo de la competencia oral en inglés

A su vez, existen limitantes que se pueden encontrar dentro del aula las cuales pueden generar un factor contraproducente a la hora de practicar inglés de forma oral, tal como señala Putri (2019) existen elementos que pueden inhibir el desarrollo de la comunicación al momento de practicar inglés, que pueden ser tanto factores cognitivos como afectivos.

Los factores afectivos, son aquellos factores que afectan el desarrollo de la competencia oral individual de los estudiantes y puede variar según cada sujeto. Dentro de esta categoría se destaca la falta de motivación, timidez, falta de confianza y baja autoestima, dichos aspectos pueden verse modificados o alterados por las conductas internas que se produzcan dentro

del aula, ya sean interacciones entre estudiantes o desde el profesor o profesora hacia el estudiantado (Putri, 2019). En base a las categorías mencionadas se puede considerar los siguientes actos de reconocimiento como negativos.

La falta de motivación y timidez de los estudiantes puede verse afectada por el docente si no se crea un ambiente propicio para el aprendizaje y en específico para la práctica de una lengua según los estándares de la profesión docente del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021).

Por otra parte, la confianza y autoestima del estudiantado se pueden ver perjudicadas si el profesorado no tiene la habilidad o conocimiento para poder entregar una retroalimentación adecuada o evaluar el uso de una segunda lengua dentro del aula. Por ejemplo, en algunas situaciones la evaluación puede ser percibida como un agente de peligro al cual se le siente temor debido a la exposición del idioma y no cumplir con la expectativa (Loan y Tuyen, 2020). Además, otra razón la cual puede ser perjudicial es la constante corrección e interrupción al momento de hablar en una lengua que no es la materna.

10.3. Sentido de reconocimiento

El sentido de reconocimiento será representado como las percepciones positivas o negativas que el estudiantado distinga dentro de la sala de clases.

10.3.1. Percepciones positivas de los actos de reconocimiento

Según Maslow (1943), en la sociedad, las personas necesitan de un acto de reconocimiento para la autorrealización del individuo, debido a que la satisfacción de la autoestima induce a sentimientos de autoconfianza, fortaleza, valor, capacidad de adaptarse y sentirse útil y necesario en un colectivo. Es por esto por lo que el estudiantado va a tener una buena percepción de los actos de reconocimiento en situaciones tales como: el refuerzo positivo sin importar si se responde de manera correcta o incorrecta, la entrega una buena retroalimentación, la alta motivación e interés del docente por entregar conocimiento, una buena didáctica y la realización de actividades en un ambiente cordial y respetuoso.

10.3.2. Percepciones negativas de los actos de reconocimiento

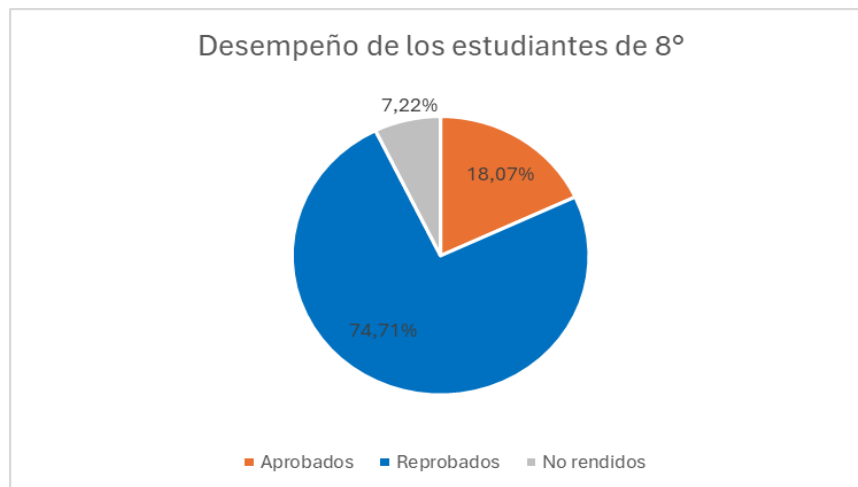
Una percepción negativa de los actos de reconocimiento se producirá por situaciones tales como en las que el estudiantado sea castigado por parte del docente o pares en diversos escenarios; la entrega de una retroalimentación que no se efectúe de manera privada y se exponga al individuo al público, el desinterés en la enseñanza y perfeccionamiento del docente, y la omisión de límites conductuales y que afecten negativamente el ambiente de la sala de clases.

11. RESULTADOS

11.1. Análisis de los resultados de la prueba Key English Test

Esta evaluación fue aplicada a 75 participantes en este estudio. Este examen tuvo por objetivo medir la habilidad productiva oral en inglés de los estudiantes considerando los criterios de pronunciación, gramática y vocabulario y comunicación interactiva, para posteriormente seleccionar aleatoriamente la muestra compuesta por 8 estudiantes aprobados y 8 estudiantes reprobados y conocer sus percepciones acerca del clima de aula que se genera en el aula de inglés a través de una entrevista semiestructurada.

Figura 1. Desempeño de estudiantes de 8° básico en la prueba KET.

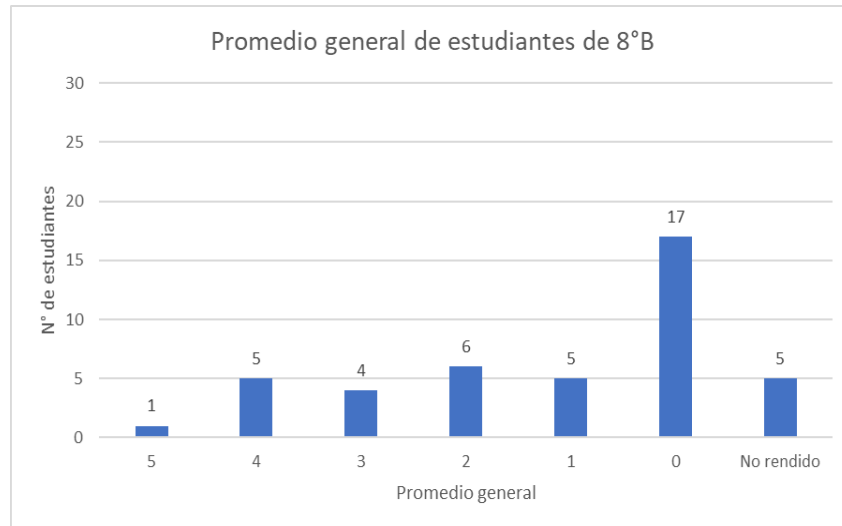


Fuente: Creación propia

Los resultados de la prueba KET, tal y como se muestran en la figura 1, están enfocados en todos los participantes de este estudio. De la población total de 83 estudiantes, un 18.07% obtuvo una calificación aprobatoria, demostrando un nivel A2 o superior en la competencia oral, es decir, son capaces de comprender y producir expresiones de uso frecuente en áreas de su interés. Por otra parte, un 74.71% de los estudiantes no aprobaron este examen por lo que se posicionan en un nivel A1 y Pre-A1; en otras palabras, pueden comunicarse de manera sencilla y utilizando vocabulario simple. El 7.22% restante no rindió el examen.

A pesar de que las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación eran las mismas para ambos cursos, así como también el docente responsable de la asignatura de inglés, quien ocupaba la misma metodología para impartir conocimiento en la asignatura de inglés, los resultados estuvieron lejos de ser similares entre ambos cursos, por lo que a continuación se presentan los resultados por separado:

Figura 2. Desempeño en la prueba KET de los estudiantes de 8° B

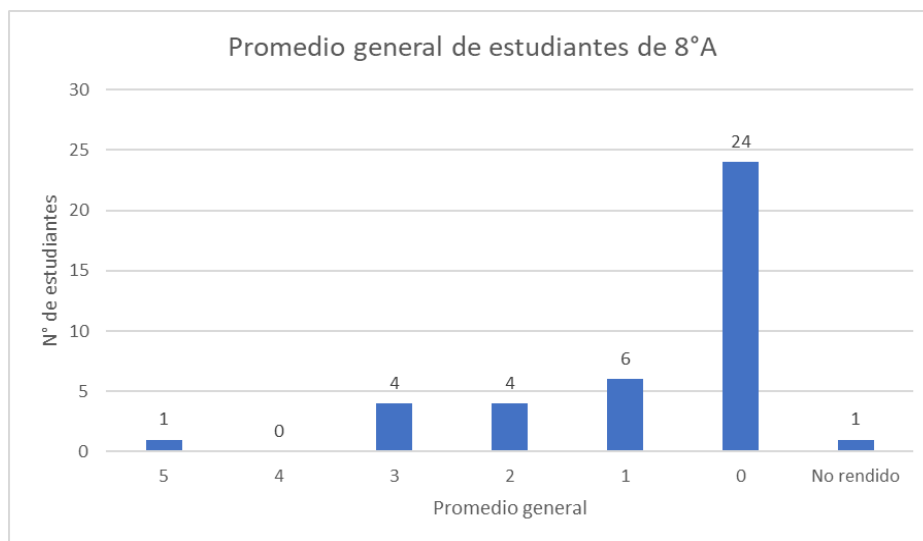


Fuente: Creación propia

Tal y como se muestra en la Figura 2, hubo solo un estudiante (2.32%) de 8°B que consiguió el máximo puntaje en la prueba de *speaking* con el formato KET, situándose en un nivel B1 en inglés, es decir, manejar este idioma a un nivel intermedio. En cuanto a los estudiantes que pueden comunicarse de una manera simple en situaciones cotidianas, es decir A2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), son 9 (20.93%), siendo 5 (11.63%) y 4 (9.30%) los educandos que obtuvieron una calificación de 4 y 3 respectivamente. Por otra parte, los estudiantes que manejan un nivel A1 en inglés son 11 (25.58%), en otras palabras, poseen dificultades para mantener una conversación incluso si se refiere a una

situación cotidiana; entre estos 6 (13.95%) obtuvieron una calificación de 2 mientras que 5 (11.63%) obtuvieron una calificación de 1. Sin embargo, fueron 17 estudiantes (39.54%), quienes representan a la mayoría del curso, los que obtuvieron 0 de calificación, ya que al momento de realizar la prueba no fueron capaces de demostrar su producción oral en inglés. Los 5 estudiantes restantes (11.63%) no rindieron la prueba.

Figura 3. Desempeño en la prueba KET de los estudiantes de 8° A.



Fuente: Creación propia

En el caso del 8°A, un estudiante (2.5%) demostró un buen dominio de inglés posicionándolo en un nivel B1 en la habilidad productiva oral de esta lengua, mientras que fueron 4 (10%) estudiantes los que consiguieron

A2 con una calificación de 3 en la evaluación. Por otra parte, los estudiantes que tienen un nivel A1 en inglés son 10 (25%), en donde 4 de ellos obtuvieron una nota de 2 en la prueba y 6 fueron calificados con 1. Sin embargo, fueron 24 estudiantes (60%) quienes no pudieron ser calificados en esta evaluación debido a que no fueron capaces de demostrar su habilidad en la producción oral de inglés. Solamente un estudiante (2.5%) no rindió el examen en este curso.

A modo de síntesis, los resultados del 8° B son mejores que los del 8°A a pesar de que las circunstancias en que se realizó la prueba fueron las mismas y también el docente responsable de la asignatura es el mismo. Ambos cursos consiguieron un estudiante con la máxima calificación, sin embargo, hubo una gran diferencia en el dominio A2 de la lengua. En el 8°B hubo 5 estudiantes que obtuvieron 4 de calificación en la prueba, mientras que en el 8°A no hubo estudiantes con esta calificación; ambos cursos contaron con 4 estudiantes calificados con nota 3. También, se puede apreciar que hubo más estudiantes que consiguieron A1 en el 8° B. Por último, dentro de los estudiantes que no se les pudo calificar ya que no fueron capaces de demostrar la oralidad en el idioma, el 8°A cuenta con 24 a diferencia de los 17 del 8° B.

11.2. Análisis de los resultados de las categorías de la entrevista.

11.2.1. Categoría: Clima de aula.

En la entrevista semiestructurada aplicada permitió conocer la percepción de los estudiantes hacia el clima de aula durante las actividades que involucren la producción oral del inglés. Para conseguir esto, se indagó en la apreciación de los entrevistados hacia las 5 subcategorías que componen el clima de aula las cuales son: interés y motivación del maestro, habilidades didácticas del maestro, interés por la materia, pertenencia al grupo y ambiente cordial y respetuoso.

El estudiantado al que se le aplicó la entrevista semiestructurada tiene un rango etario entre 12 y 13 años. Respecto a su formación académica, la mayoría ha estado estudiando desde 1° básico en la escuela donde se hizo este estudio, excepto un estudiante que llegó a mitad del segundo semestre y no fue considerado para el estudio debido al avance que presentaba esta investigación. Con relación al promedio de notas que los cursos evaluados tenían a la fecha, el 8° A presentaba un promedio de 5,6, en donde la menor calificación era de 3,5 y la mejor era de 6,8; por otra parte, el 8° B tenía un promedio de 5,8, en donde la menor nota era un 4,0 y la mayor un 6,8.

La docente encargada de la asignatura de inglés para cursos de 6° año hasta 8° año lleva en el establecimiento más de dos años de ejercicio, pudiendo así conocer los intereses y gustos de los estudiantes. Las metodologías utilizadas por la profesora para enseñar inglés fueron evidenciadas durante el período de observación de la práctica profesional de uno de los estudiantes-investigadores; dichas metodologías se centraban en la práctica del idioma inglés a través de la realización de ejercicios de completación de forma escrita, existiendo espacios en donde se trabajaba la adquisición de vocabulario y pronunciación. Sin embargo, en la práctica oral se limitaban a ciertos comandos u oraciones los cuales no permitían la interacción en inglés entre pares, ya que no se podía evaluar a todos debido a la numerosa cantidad de estudiantes y el tiempo requerido para estas evaluaciones era limitado.

De acuerdo a las percepciones de los estudiantes hacia la subcategoría de interés y la motivación del docente, los relatos indican que la mayoría de los estudiantes consideran que el docente fomenta la oralidad del idioma, sin embargo, algunos mencionan que, en base a la poca participación estudiantil a la hora de hablar inglés, ya sea en preguntas directas o generales, el docente se limita a usar español mayoritariamente.

“La profesora saluda en inglés, pero no todos participamos tanto en ese interés para... ella sí hacia nosotros, pero nosotros no tanto hacia ella”

- E78A

En cuanto a las habilidades didácticas del docente, la poca reciprocidad en cuanto al uso de inglés en la sala de clases no es una limitante, ya que, de acuerdo con la mayoría de los estudiantes, este se enfoca en diseñar las actividades de la clase en base a los gustos de sus estudiantes. Además, según los relatos de los entrevistados el docente se preocupa por el progreso de todos los estudiantes, haciendo un mayor énfasis en los estudiantes que más dificultades tienen en la asignatura.

“Yo encuentro que sí se preocupan, ya que siempre están atentos a que todas las personas entiendan y si es que es necesario repetirlo una, dos, tres veces te lo van a repetir, ya que hay niños que les cuesta más y he visto que los profesores apoyan a esos niños y los incitan también a aprender el inglés”

- E28B

“Una vez yo no sabía hacer un ejercicio y se preocuparon por mí porque en la anterior unidad sí sabía bastante lo que viene siendo eso y ahora que se me haya olvidado estaba raro entonces me hicieron repasarla de nuevo y ahora lo entiendo bien”

- E18B

Los estudiantes señalan que la mayoría de la clase no se realiza en inglés debido a la poca experticia en el idioma por parte de ellos. De esta

manera el docente se ve en la obligación de usar la lengua madre para el desarrollo de las actividades de la clase y que los alumnos comprendan la materia.

“Sí, porque no lo explica todo en inglés, y eso hace que los niños entiendan mejor, porque cuando lo explican en inglés no todos entienden en verdad”

- E88A

Respecto al interés por la materia por parte de los estudiantes, a pesar de que consideren en sus relatos no dominar el idioma inglés o no sentirse seguros al momento de hablarlo deja en evidencia la baja autoestima que tienen, sin embargo, todos los estudiantes están conscientes de la importancia que tiene esta lengua, proyectándose la mayoría a usarlo en un futuro ya sea en viajes al extranjero, lugar de trabajo o estudios superiores. Para lograr esto, la mayoría de los entrevistados mencionaron que hace falta practicar este idioma fuera del horario de clases, siendo de los más frecuentes los videojuegos, música, series, videos informativos y aplicaciones especializadas en la enseñanza de idiomas. Comentarios como los siguientes fueron los más comunes:

“Busco actividades, algunas veces busco libros en el mismo internet sobre el inglés o veo videos informativos sobre el inglés para aprender diferentes temáticas del inglés.”

- E28B

“Quiero estudiar astronomía, entonces como que para estudiar astronomía y ser como de la NASA, cosas así, hay que viajar, por ejemplo, creo que, a Estados Unidos, entonces sí.”

- E88B

Por otra parte, en algunos relatos puntuales no hay una proyección con el idioma inglés debido a que no está dentro de sus intereses futuros.

“Soy más de otro idioma en vez del inglés como más italiano o alemán por así decirlo.”

- E78B

Referente a la pertenencia al grupo, la mayoría de los estudiantes se consideran parte del curso, ya que mencionan que su opinión es válida y aceptada por los demás. Además, se menciona el compañerismo que existe, ya que cuando alguien se encuentra aislado es integrado al grupo tal como menciona un participante:

“Si me siento mal lo notan y ayudan o cuando estoy sola siempre integran, o sea al menos a mí me integran”

- E78B

Sin embargo, 3 estudiantes tienen una percepción negativa del curso, ya que se sienten utilizados debido a que recurren a ellos solamente cuando necesitan algo. Además, se menciona que el ambiente del curso es muy competitivo en relación con los resultados académicos, generando un ambiente individualista. Las respuestas de los entrevistados fueron las siguientes:

“He sentido que en ciertas ocasiones me han buscado solamente para realizar algunas tareas o para que les pase alguna información. En sí yo encuentro que ahora en estos momentos lo que menos hay es aceptación en el curso, ya que todos quieren ser mejor que el otro y quieren botar al otro.”

- E28B

“La mayoría de veces como que, o sea como en todos los cursos siempre hay personas que tienen como más autoridad sobre otras, entonces, como que por ejemplo yo no soy de esas personas, entonces mi opinión como que no vale tanto.”

- E88B

“Siento que en la sala de clases hay muchos problemas, muchas rivalidades por así decirlo.”

- E48A

Referente al ambiente cordial y respetuoso que se genera en el aula de inglés se destaca el respeto que existe dentro del curso, entre pares y docentes. Sin embargo, las entrevistas revelaron que existen distintas

percepciones del mismo tipo de comportamientos, por ejemplo, el actuar de estudiantes a la hora de hablar inglés. Por una parte, hay estudiantes que describen situaciones puntuales las cuales indican que existen momentos de risas a la hora de practicar de forma oral el inglés, y explican que las risas o comentarios no buscan atacar o herir a sus pares, mientras que otros estudiantes explican que estos comportamientos afectan su desempeño y confianza a pesar de desconocer si estos se realizan de mala manera.

“Sí me gustaría hablar inglés y me daría confianza. El problema es que hay compañeros que no me gustaría mencionar, pero tratan de hacer siempre burlas sobre la manera en que se habla inglés o en sí en otras asignaturas cuando se equivocan ya que todas las personas siempre buscan que la gente se equivoque.”

- E28A

“No me siento tan cómoda porque a uno le da la sensación de que alguno de los compañeros se puede reír por pronunciar una palabra o una oración completa”

- E48A

En relación con los actos de reconocimiento que pueden recibir los estudiantes de parte del docente, la totalidad de entrevistados afirman que en las diversas actividades que se realizan dentro de la sala de clase, ya sean guías de trabajo, repasos generales, o trabajos grupales, el/la docente realiza siempre una retroalimentación que cubre las dudas de los estudiantes o alienta a seguir mejorando en la práctica del idioma. Algunos de los correlatos de los estudiantes son los siguientes:

“Cuando nos equivocamos en algo como que trata de ayudarnos en lo que nos equivocamos para mejorar eso”

- E68A

“Sí, porque por ejemplo si yo no entiendo algo el profesor va y me lo explica y si sigo sin entender me lo vuelve a explicar hasta que lo comprenda y lo pueda poner en práctica”

- E38A

“Sí, lo hace de buena manera, nunca dice como tipo te equivocaste de verdad, no, nunca dice eso, dice «aquí tienes que revisarlo mejor, tienes que acordarte que en tu cuaderno está eso»”

- E18B

“Sí, dan indicaciones de cuando uno le está yendo mal o mejor en inglés, lo que sirve bastante”

- E48A

Pese a lo anterior, existen relatos que mencionan acciones que ocurren dentro del aula que se perciben como actos de reconocimiento que inhiben el aprendizaje de los estudiantes, al afectar su estado emocional a la hora de hablar el idioma dentro del aula. Estos actos se presentan en su totalidad desde y entre estudiantes, los cuales se representan a través de risas, muecas, gestos y comentarios. He aquí una respuesta cuando se le pregunta a un entrevistado respecto a si existen comentarios cuando participa en clase de inglés y si es que cambiaría su participación a raíz de esto:

“[...]alguna vez algunos tienen ganas de pasar a la pizarra y uno le dice como un comentario malo, a esa persona se le pueden bajar todas las ganas de ir porque le va a sentir vergüenza o que se pueden burlar”

- E28A

“Siempre hay un grupito como que se ríe de todo el curso o hace bullying, pero si fuera así más unido a nadie le daría vergüenza y nadie se reiría por la forma de pronunciar o hablarlo”

- E58A

“Mmm... no mucho, suelen burlarse de las personas que pronuncian mal algo o después de que ellos hablen le llaman la atención o si se burlan.”

- E66B

“Porque, me da vergüenza, o sea es que mis compañeros, como que siempre se burlan entonces al hablar en inglés me da penita que se burlen”

- E88B

En relación con la percepción de los estudiantes hacia los actos de reconocimiento que se generan en el aula de inglés, los relatos de los participantes señalan un alto grado de aceptación hacia la forma en que el docente retroalimenta. Además, los estudiantes reciben de manera positiva los comentarios que hace el/la docente para motivarlos a participar en las actividades orales en inglés. Alguno de los relatos de los entrevistados fueron los siguientes:

“Creo que mayormente hay comentarios positivos que negativos, porque en la hora de inglés siempre se tiene respeto al hablar en inglés ya que no todos manejamos el inglés de la misma manera.”

- E88B

“Los comentarios los percibo de buena forma porque siempre los profesores ayudan a que alguien participe por ejemplo dentro de la sala de clases para que participen en actividades de la clase”

- E18B

Por otra parte, se destaca que una cantidad considerable de estudiantes hombres afirman que los actos de reconocimiento que se realizan a la hora de practicar el idioma de forma oral no buscan herir a los compañeros/as, ya que consideran que son en tono de broma y no atacante. Por otra parte, existe

una cantidad de estudiantes, en su mayoría mujeres, que explican que dichos comentarios afectan de lleno su participación y desempeño al practicar esta lengua. A pesar de lo que sus estudiantes digan con relación a la intencionalidad de los comentarios, gestos o murmullos, es necesario recalcar que no todos los estudiantes poseen el mismo nivel de confianza o autoestima por lo que de una u otra forma el desempeño en el idioma puede disminuir. Tal como lo indica el siguiente entrevistado:

“En sí a ninguna persona le gustaría recibir comentarios negativos de algo que está realizando y lo digo por experiencia. Yo creo que además de mí a nadie le gustaría participar de nuevo en caso de que recibiera comentarios negativos de lo que está realizando.”

- E28B

“No es como de burla, es como la forma de pronunciarlo, no es como que se rían de uno cuando habla sino de la forma que se pronuncia.”

- E58A

Con relación a la primera categoría, el clima de aula se presenta como el componente en el cual se desarrollan diversas actividades escolares, en este caso, la práctica del idioma inglés. Las subcategorías que componen este elemento nos permiten adentrarnos en los procesos que ocurren entre estudiantes y profesores y el aprendizaje que nace de este. Es por esto que

en los diversos relatos se señalan indicios clave que nos permiten identificar que elementos tales como la motivación del docente afectan directamente al aprendizaje de los estudiantes, ya que se observa al docente como un ser motivante por el aprendizaje de una nueva lengua.

Además, queda en evidencia que el ambiente cordial y respetuoso también influye en la participación de los estudiantes, que indirectamente afectan los resultados académicos y el proceso de aprendizaje. La participación y constante práctica es fundamental en la adquisición de la lengua extranjera, por lo que consecuentemente, los comentarios que se realizan dentro del entorno de clases y el respeto que existe entre compañeros a la hora de practicar el idioma son determinantes para el progreso de los estudiantes.

Si bien la pertenencia al grupo afecta el grado de comunicación y aceptación que puede existir dentro del curso, también deja en claro que afecta en la forma que un estudiante se desenvuelva en las diversas actividades en las cuales requiera hablar con compañeros y/o docente. A raíz de los mismos relatos estudiantiles, la desconfianza y competitividad son ejes que identifican al curso, generando un ambiente de “hostilidad”, individualista y poco empático por las oportunidades de aprendizaje que se

puedan desarrollar dentro del aula, afectando así la puesta en práctica del idioma y generando un desbalance en el aprendizaje.

Figura 5. Mapa de red de la categoría acto y sentido de reconocimiento



Fuente: Creación propia

12. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de la variable clima de aula en el rendimiento relacionado a la producción oral de los estudiantes de octavo año en la asignatura de inglés. Para lograrlo, se examinó la literatura relevante sobre el fenómeno, ayudando desde un enfoque psicológico hacia esta línea de investigación la cual tiene como objetivo analizar cómo intervienen los factores del clima de aula en la identidad de aprendiz durante la práctica de la competencia oral en inglés en estudiantes de 8vo año básico.

En síntesis, los resultados de este estudio reflejan el estado actual a nivel nacional de la producción oral en inglés de los estudiantes de 8° año y se reafirman las estadísticas presentadas por el Ministerio de Educación. Estas señalan que en la última prueba SIMCE de inglés, el 54% los estudiantes de tercero medio no alcanzaron el nivel A1; mientras que en el presente estudio el 54.7% de los estudiantes de 8° año que fueron examinados tampoco alcanzó dicha banda, a pesar de que se espera que obtengan un nivel A2 en inglés al término de la enseñanza básica (Mineduc, 2020).

Por otra parte, se fortalece la idea de Stevick (1980) que dice que los recursos y técnicas lingüísticas son menos significativas que las interacciones que ocurren dentro de la sala de clases. Esto se puede observar en la diferencia de los resultados de ambos cursos que se examinaron a pesar de tener al docente como factor común, sus metodologías y recursos. En el 8°A había una apreciación de individualismo y competitividad, lo que llevó a resultados negativos habiendo solo 5 aprobados y 34 reprobados. Por otra parte, en el 8°B las interacciones y comunicación era más efectiva entre pares, sin generar un ambiente hostil en el cual el aprendizaje se producía de forma más significativa, teniendo resultados más positivos con 10 aprobados y 28 reprobados.

Además, por medio de las entrevistas individuales, los relatos señalaron que la gran mayoría de estudiantes considera que las acciones que suceden dentro del aula afectan de una u otra forma su percepción hacia la asignatura de inglés, o como menciona Scovel (2000), al cuestionamiento respecto a la producción de este idioma que se ve afectada por el ámbito emocional. Dichas entrevistas son evidencia que toda acción ocurrida dentro de la sala de clases afecta de forma positiva o negativa a los estudiantes y a su respectivo rendimiento en el idioma inglés, reafirmando la idea de

Grandes (2017) que expuso que en un aula en la cual los estudiantes logran participar y formar parte del grupo curso es en base a la relación e interacción entre pares y docentes.

Respecto a lo anteriormente mencionado la identidad del aprendiz de cada estudiante también se puede ver directamente influenciadas, ya que Valdés (2015) afirma que toda identidad se desarrolla con el factor emocional que involucra experiencias y vivencias que se pueden rescatar del plano académico. Dicho esto, podemos contribuir a esta idea con los relatos previamente analizados, ya que se sugiere que toda acción que ocurrió dentro de las aulas afectó el ámbito emocional de los estudiantes y formó parte del aprendizaje del idioma inglés, no solo relacionado a contenido, sino también creando conciencia de la importancia del idioma, el interés propio por aprender esta lengua y su futuro uso en proyectos a largo plazo como viajes o incluso abordando el plano laboral. Además, según Marzano y Kendall (2007) es fundamental tener en cuenta el aspecto emocional del aprendizaje para crear experiencias significativas que permitan a los estudiantes alcanzar objetivos claros y específicos, como el aprendizaje y práctica de un idioma.

Estas experiencias que se viven dentro del aula también están vinculadas a la construcción de la identidad del aprendiz, ya que al ser subjetivas entre cada estudiante, las interacciones y acciones realizadas dentro de la sala de clase pueden desencadenar un sentido de reconocimiento positivo o negativo. A esto se le agrega la importancia del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza el cual establece que debe crearse un ambiente propicio para el aprendizaje, es decir, debe haber un ambiente respetuoso, inclusivo, organizado y promover el desarrollo personal y social de los estudiantes, amparando por el bienestar y competencias socioemocionales, y que según Trujillo y Bermúdez (2017), debiese ser el docente el encargado de ofrecer y generar un ambiente propicio, donde el apoyo y el respeto que exista entre los integrantes del aula genere un clima positivo.

En relación con las experiencias clave de aprendizaje, resalta el rol docente a la hora de entregar contenido, ya que la motivación e interés por incorporar gustos del estudiantado aportan de forma significativa a que se vinculen más con el idioma. Dichas experiencias y acciones otorgan un sentido específico que fortalece las habilidades que los estudiantes desarrollen en las clases, las cuales no solo se limitan a contextos

académicos, sino que se pueden utilizar en el día a día. Esto se puede potenciar si además de experiencias significativas existe un entorno en el cual los estudiantes sientan seguridad y apoyo de parte del docente y pares, siendo este un entorno sin molestias donde el aprendizaje se produzca sin miedo a errores o a equivocarse; al respecto Gosser (2019) afirma que los estudiantes que están más dispuestos a cometer errores son los que más motivación presentan para comunicarse en inglés. Asimismo, Marzano (2007) afirma que existe un nivel de sistema interno, donde las primeras etapas del aprendizaje comienzan con la motivación propia que un aprendiz desarrolle, ya que esta influencia el pensamiento que se tiene respecto a cierto tópico o asignatura, por lo tanto, la motivación se destaca en este estudio porque es el principal componente para el éxito del aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Esta investigación tuvo por objetivo medir el nivel de inglés de los estudiantes y conocer sus percepciones respecto al clima de aula que se genera en la sala de clases de inglés y los actos de reconocimiento provenientes de sus pares y docente durante la práctica de la competencia oral en inglés, para así describir el sentido de reconocimiento expresado por los estudiantes en experiencias clave de aprendizaje.

Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de 8° básico, quienes en base a sus resultados en la prueba KET, se seccionaron dieciséis estudiantes en dos grupos de aprobados y reprobados, para así conocer sus experiencias de aprendizaje en la asignatura de inglés. Sus relatos fueron clave para describir el entorno en el cual se practicaba la competencia oral, además de metodologías, relaciones entre pares y con el docente. Asimismo, se pudo indagar acerca de la manera en que los estudiantes practican el inglés de manera extracurricular, lo que permitió conocer acerca de su interés o desinterés y proyección con el idioma.

El rol docente que destacó en los resultados del análisis de los relatos da a entender que si bien es percibido como un agente motivante a la hora de

utilizar el idioma inglés, no es la razón principal o el desencadenante de la motivación propia por aprender, ya que existen factores que se consideran más relevantes para los estudiantes que influyen más en las decisiones que toman a la hora de su desarrollo de la competencia oral como por ejemplo, la interacción entre pares y su proyección con el idioma.

La idea de que las acciones provenientes del docente afecten la identidad del aprendiz de estudiantes es significativa, ya que modifica conductas en relación al aprendizaje respecto al idioma. Sin embargo, en base a lo expuesto por los estudiantes, se puede describir que el docente es el que guía la clase a través de la participación para generar vínculos con el idioma, aunque cabe destacar, que si existen actos de reconocimiento entre pares que se pueden interpretar como negativos, existirá una barrera en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes afectados, ya que se presentarán dificultades y momentos en los cuales se inhiba la participación y disminuya la motivación al practicar la oralidad del idioma.

En primera instancia se reveló que el sentido de pertenencia que los estudiantes sienten y su nivel de integración que se percibía en el curso afectaba el grado de participación en clases de inglés, en especial en

actividades en las cuales se enfocan en la práctica oral del idioma. Dichos relatos se pudieron diferenciar entre cursos A y B, ya que, si bien el docente, metodologías y contenidos fueron los mismos en ambos cursos, las interacciones entre pares se diferenciaban en un curso en particular, generando un ambiente no apto para la integración de los estudiantes y su grado de confortabilidad al participar en las actividades.

Por lo tanto, se infiere a partir de las respuestas de los estudiantes que para ellos es más importante un ambiente en el cual el aprendizaje se pueda desarrollar de forma óptima, permitiendo la expresión en el idioma inglés en un espacio seguro y de confianza. Muchos entrevistados destacaron la importancia de un ambiente de respeto mutuo, ya que afectaría de gran impacto su visión hacia la asignatura y motivación a participar en las clases de inglés.

Subsecuentemente, en dichas entrevistas se pudo analizar factores clave que cada estudiante comparte e interpreta, tal como las acciones que existen dentro del aula de parte de profesores y entre pares que aportan de forma significativa a su aprendizaje o afectan negativamente su visión hacia la asignatura y su desempeño en la misma. Estas acciones dan a entender que

existe una diferenciación en la comunicación que existe entre ambos cursos y como existe apoyo de parte de compañeros en un 8vo más que en otro. Dicho esto, es necesario aclarar y retomar que el docente forma parte integral del grupo curso y su interacción afecta de forma directa o indirecta a los estudiantes, aunque los ideales y las interacciones entre pares poseen más peso en el aprendizaje, ya que los relatos destacan más experiencias vividas entre compañeros que con el profesor, que fueron significativas o clave para su desarrollo de habilidades orales y aprendizaje en general.

LIMITACIONES

La presente investigación busca aportar a la línea de estudio que vincula el ámbito socioemocional con el aprendizaje, y como el clima de aula interactúa en el desarrollo de la competencia oral para la adquisición de la lengua extranjera. Es necesario y de importancia que se consideren factores socioafectivos en especial cuando se busca producir o practicar situaciones en las cuales los estudiantes puedan hablar y comunicarse en inglés. Es por esto que durante la realización del presente estudio se encontraron limitantes y/o consideraciones para el análisis de la presente temática y para los posibles estudios que se realicen en futuras investigaciones de la misma línea.

1.- Muestra: la muestra de este estudio estaba formada por 16 entrevistados divididos en 8 estudiantes varones y 8 mujeres de los cuales presentaron resultados positivos y negativos respecto al test KET que midió la competencia oral. Esta limitación se enfoca en que se puede ampliar el rango de entrevistados para así cubrir más experiencias y percepciones que ocurren dentro de la sala de clases y de esta forma la visión general tenga en consideración un espectro más amplio.

Además, se puede sugerir la escala en la cual se aborden estudios futuros, ya que, a nivel comunal o incluso regional, se podrían comparar resultados entre establecimientos para así obtener la visión meso y macro del rendimiento oral en inglés en estudiantes de 8vo año. Esto puede ayudar a generar una crítica constructiva al desempeño docente y ministerial que potencie las habilidades de los estudiantes para así transformar el problema en una oportunidad de mejora colectiva de aprendizaje.

2.- El factor emocional: esta limitación se enfoca en que algunos estudiantes presentaron problemas relacionados con ansiedad o nerviosismo al momento de realizar la prueba KET y la entrevista, por lo cual abordando el nerviosismo en un entorno en el cual los estudiantes se sientan más cómodos y libres de presiones puedan expresar mejor sus ideas y compartir de forma más efectiva sus experiencias, permitiendo pausas para no sobrecargar con información a los estudiantes y sea un proceso calmado de comunicación.

3.- El entorno: dicha limitación se enfoca en que el espacio físico es muy importante para que los estudiantes regulen sus niveles de nerviosismo, el cual se ve afectado si existe ruido exterior o si existen constantes

interrupciones al momento de evaluar su competencia oral, o sus percepciones a través de la entrevista individual. Es por esto que el espacio físico debe ser el óptimo en todo sentido, con la iluminación y condiciones climáticas adecuadas, con la respectiva certeza que no habrá interrupciones u otros agentes externos que puedan escuchar la comunicación que exista entre entrevistador y estudiantes.

4.- Factores externos: Si bien en este estudio nos enfocamos en el clima de aula presente, existen más consideraciones que pueden aportar a entender mejor las motivaciones o los ideales respecto a comportamiento dentro del aula o percepciones directas hacia la asignatura de inglés. Estos factores pueden ser el clima familiar que los estudiantes vivan fuera del establecimiento, experiencias con el idioma en cursos previos o incluso su contexto sociocultural que puede influir en acciones o ideas respecto al idioma.

PROYECCIÓN

La presente investigación busca aportar a la línea de estudio que vincula el ámbito socioemocional con el aprendizaje, y como el clima de aula interactúa en el desarrollo de la competencia oral para la adquisición de la lengua extranjera. Es necesario y de importancia que se consideren factores socioafectivos en especial cuando se busca producir o practicar situaciones en las cuales los estudiantes puedan hablar y comunicarse en inglés.

Es por esto que durante la Formación Inicial Docente (FID) se debe crear conciencia en los futuros profesionales de la educación para que sean capaces de crear estrategias de enseñanza que vinculen el factor afectivo al momento de la enseñanza de una nueva lengua para generar experiencias clave de aprendizaje y así aportar a la formación de la identidad del aprendiz de cada estudiante. Por lo tanto, es necesario enseñar al profesorado en formación acerca de las nuevas metodologías que involucran la comunicación e interacción para generar aprendizaje aplicable en situaciones reales. De esta manera, la forma de aprender evoluciona al considerar aspectos anexos a la oralidad, teniendo en cuenta ámbitos que no solo son controlados por el docente, sino también entre estudiantes, tales como la

confianza o seguridad que sienten al expresarse de forma oral frente a compañeros de clase en una lengua que se está adquiriendo, resolver dudas usando el idioma o simplemente interactuando entre ellos.

Además, es necesario que se creen más instancias en donde el profesorado en formación realice *microteaching*, con el fin de evaluar que dentro de sus planificaciones se considere el dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, el cual establece que el/la docente es quien se encarga de generar un ambiente propicio para el aprendizaje y así favorecer el desarrollo de las habilidades del estudiantado, promoviendo una buena convivencia en el aula.

CARTA GANTT

Etapas de la investigación	M	A	M	J	JL	AGS	O	N	D
Etapa 1: Elaboración anteproyecto									
Revisión bibliográfica									
Plantear el problema de investigación									
Creación de objetivos									
Elaboración del marco teórico									
Elaboración marco metodológico									
Presentación de anteproyecto									
Etapa 2: Elaboración instrumentos cualitativos									
Construcción entrevista									
Someter entrevista a juicio de expertos									
Etapa 3: Trabajo de campo									
Aplicación test KET									
Aplicar entrevistas									
Etapa 4: Análisis de datos									
Transcripción de entrevistas									
Aplicar técnicas de análisis de datos									
Interpretación de los datos									
Etapa 5: Elaboración informe final									
Redacción informe final									
Presentación trabajo final escrito									
Defensa oral de título									

REFERENCIAS

- Abello, R., Vila, I., Pérez, M., Díaz, A., Lagos, I. & Contreras, Y. (2018). Learner identity as an analytical tool applied to experiences in higher education: a qualitative study. *Atenea (Concepción)*, (518), 41-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000200041>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Arias, J., Covinos, M. y Cáceres, M. (2020). Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México, México. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.73 p
- Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, ISSN 1576-5059, N°. 9, 2009, pags. 145-151. Recuperado en 12 de octubre de 2022, de: https://www.researchgate.net/publication/41763148_Affect_in_L2_learning_and_teaching
- Arnold, Jane.: The whole story: Holistic language teaching. Resource, V, I (1999): 8-12. --- and H. Douglas Brown. "A map of the terrain". *Affect in Language Learning*. Ed. Jane Arnold. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 1-24. --- and Veronica de Andrés. "Cultivating confidence". *English Teaching professional* 67 (2010): 4-6.
- Barbosa-Herrera, J. C., Valdivia Barrios, A., López-Pismante, P., & López Cruz, M. (2017). El papel del profesor en la interacción entre pares en una actividad extracurricular. Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea. *Estudios pedagógicos*, XLIII(3), 27-46. [fecha de Consulta 4 de noviembre de 2022]. ISSN: 0716-050X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750002>

- Bonilla Jojoa, L. F., & Díaz Villa, M. (2019). Incidencia de los factores socioafectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(14). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.405>
- Bravo, M. & Pérez, V. (2016). Caracterización de la esfera socioafectiva de preescolares sin amparo filial. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(3). Recuperado de <http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/265/81>
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. & Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617. Recuperado en 02 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342017000701603&lng=es&tlng=es.
- Cañarte, J., Quevedo, N. & García, N. (2013). Evolución histórica del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en Carreras Técnicas de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador Evolución Histórica del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. *Rev. SINAPSIS, Vol. 3, N° 2, Diciembre 2013*.
- Castellanos, A. (2018). "Efecto Pigmalión y su influencia en el rendimiento académico en inglés y la autoestima de los estudiantes de tercero primaria de un colegio bilingüe privado." *Tesis de Grado*. Guatemala.
- Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 20(10) http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo

- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner Identity -an educational and analytical tool. *Revista de Educación* (353), 211-233
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (Ed.) (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation*. Sage Publications.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima década*, 9(15), 11-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cruz-Ramos, M. & Herrera-Díaz, L. (2022). Assessment of Students' Oral Communicative Competence in English Through a Web Conferencing Platform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 143-156. Epub March 23, 2022. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.91282>
- Cvetkovic-Vega, A, Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J. & López, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Education First English Proficiency Index (2021). Tendencias del EF EPI. Recuperado en 12 de octubre de 2022, de: <https://www.ef.com/cl/epi/regions/latin-america/chile/>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4.^a ed.). Madrid, La Coruña: Ediciones Morata. Disponible en: <https://bit.ly/3zubPGb>
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo

(coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona, España: Narcea

Forgas, J. (2008). Affect and Cognition. Perspectives on Psychological Science. 3. 10.1111/j.1745-6916.2008.00067.x.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Recuperado en 12 de octubre de 2022, de:
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Garcés, J., Labra, P. & Vega, L. (2020). La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 11(1), 37 - 59. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>

García, B., Lozano, M., y Díaz, I. (2016). *Educación y trabajo*. En 19 *Escalas de Evaluación Psicológica*, pp. 91-94,

Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S., & Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 195-201

Grandes Anapan, M. (2017). Clima escolar y rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Huánuco. *Revista Desafíos*. 2019;1(2):135-40. doi:
<https://doi.org/10.37711/desafios.2019.1.2.72>

Gosser Duncan, J. (2019). Not afraid to give it a go and make mistakes: What do teachers perceive as the factors that motivate students to speak English in and outside of the classroom?

- Hernández, D. R., & Rosell, Y. M. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Sociedad & Tecnología*, 5(3), 565-576.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2008) El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6° Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, 60, 1-25.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford.
- Lagos, F. (2013). *Mejoramiento del Clima Escolar en un Colegio Particular Subvencionado de la Comuna de Bulnes, Octava Región del Bío - Bio*. Chillán: Universidad del Bío-Bío.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, Barcelona. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Laura, K., Noa, S., Lujano, Y., Alburquerque, M., Medina, G., & Pilicita, H. (2021). Una nueva perspectiva desde la enseñanza de inglés. El aprendizaje invisible y sus aportes en la adquisición de una lengua extranjera. *Revista Innova Educación*.
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Cognitivas. *Psykhé*, 16(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-22282007000200002>

- Maldonado-Torres, S., Araujo, V. & Rondón, O. (2018). Enseñar como un “acto de amor” con métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales en los entornos virtuales. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 371-382. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.18>
- Manota, M. & Melendro, M. (2015). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (19), 55–74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maturana, C.J. (2017). Configurando Identidad de Aprendiz en la Escuela: Obstáculos en la Relación Pedagógica y su Incidencia en Procesos de “Deserción” Escolar Temprana.
- Ministerio de Educación de Chile (s.f.). Programa Inglés Abre Puertas (PIAP). Recuperado en 12 de octubre de 2022, de: <https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/>
- Ministerio de Educación de Chile (2019). Agencia de Calidad entregó los resultados del Estudio Nacional de Inglés. Recuperado en 12 de octubre de 2022, de: <https://www.mineduc.cl/resultados-del-estudio-nacional-de-ingles/>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). English in English. Recuperado en 12 de octubre de 2022, de: <https://ingles.mineduc.cl/english-in-english/>
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. Recuperado en

12 de octubre de 2022, de
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.

Muñiz, J., Hernández, A., & Ponsoda, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: investigación, control de calidad y seguridad. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 161-173.

Patrick, R. (2019). Comprehensible Input and Krashen's theory. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 37-44.
<https://doi.org/10.1017/s2058631019000060>

Qiu F. Reviewing the role of positive classroom climate in improving English as a foreign language students' social interaction in the online classroom. *Front Psychol.* 2022 Oct 21;13:1012524. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1012524. PMID: 36337469; PMCID: PMC9634062.

Raghul, E., & Saradha, R. (2016). Creating a positive classroom climate: A motivational factor for English language acquisition. *Man in India*, 96(5), 1459-1465.

Reyes, O., Ávila, F., Andrade, M. y Alcívar, D. (2019). Influencia del género en los estilos de aprendizaje. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, vol. 23, pp. 48-53.

Rico, J., Ramírez, M. & Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 8(1), 00006. Recuperado en 04 de mayo de 2023, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200006&lng=es&tlng=es.

Ruiz, C. (2016). Clima del aula en adolescentes de bachillerato: caso ULSA. Tesis Doctoral no publicada. Universidad La Salle: México.

- Sabariego-Puig, M., Vilà Baños, R., & Sandín-Esteban, M.-P. (2014). L'anàlisi qualitativa de dades amb ATLAS.ti. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 7(2), 119–133. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Sánchez, M. (2020). La motivación en el aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos de los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Cali [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. Recuperada de: http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/85570
- Sandoval Manríquez, Mario. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sucuoğlu, E. (2017). Analysis of motivational strategies used by English language teachers teaching at secondary schools. *Procedia Computer Science*. 120. 189-195. [10.1016/j.procs.2017.11.228](https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.228).
- Torres-Zapata, Á., Pérez-Jaimes, A., Brito-Cruz, T. & Estrada-Reyes, C. (2022). Rendimiento y clima escolar en la unidad de aprendizaje de bioquímica. *Información tecnológica*, 33(2), 225-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000200225>
- T, S., & K., S. (2020). Introduction on Data Analysis and Graphical Representation of Data. *International Research Journal on Advanced Science Hub*, 2(Special Issue ICIES 9S), 74-79. doi: [10.47392/irjash.2020.163](https://doi.org/10.47392/irjash.2020.163)
- Trujillo, F., & Bermúdez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44.

- Tuc, M. (2013). Clima del aula y rendimiento escolar. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- Valdés, A. & Castro-Serrano, B. (2017). Experiencias clave de aprendizaje de adultos chilenos en situación de vulnerabilidad: el reconocimiento como motivo de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 325-339. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300019>
- Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 38(153), 168-184.
- Vera, F. (2008). *Estado del arte de la profesión de profesor de inglés: ¿Qué ocurre en Chile?* Recuperado en 12 de octubre de 2022, de: http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art_fvera.pdf
- Williams, M. & Burden, R. (1999). Psicología para profesores de idiomas: *Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.
- Yilorm, Y. & Acosta, H. (2016). Neoliberalismo y proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: una mirada dialéctica al estado del arte en sectores vulnerables. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 125-136. Recuperado en 12 de octubre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300010&lng=es&tlng=es.
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 103-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300009>

ANEXOS

1. Test Key English Test (KET)

Test 1		
Part 1 (3-4 minutes)		
Phase 1		
Interlocutor		
<i>To both candidates</i>	Good morning / afternoon / evening. Can I have your mark sheets, please?	
	<i>Hand over the mark sheets to the Assessor.</i>	
	I'm, and this is	
<i>To Candidate A</i>	What's your name?	
<i>To Candidate B</i>	And what's your name?	
Back-up prompts		
	B, how old are you?	
<i>For UK, ask</i>	Where do you come from?	Are you from (Spain, etc.)?
<i>For Non-UK, ask</i>	Where do you live?	Do you live in ... (name of district / town etc.)?
	Thank you.	
	A, how old are you?	
<i>For UK, ask</i>	Where do you come from?	Are you from (Spain, etc.)?
<i>For Non-UK, ask</i>	Where do you live?	Do you live in ... (name of district / town etc.)?
	Thank you.	

Phase 2

Interlocutor

Now, let's talk about **school**.

A, what subject do you like best?

What clothes do you wear to school?

B, What time do you finish school?

What do you eat after school?

Extended Response

Now **A**, please tell me something about the homework you have to do.

Interlocutor

Now, let's talk about **home**.

B, who do you live with?

How many bedrooms are there in your house?

A, where do you watch TV at home?

What's your favourite room in your house?

Extended Response

Now, **B**, please tell me what you like doing at home.

Back-up prompts

Do you like maths?

Do you wear a uniform?

Do you finish school at 4 o'clock?

Do you eat snacks after school?

Back-up questions

Do you get a lot of homework every day?

Did you do any homework yesterday?

Do you like homework? (Why?/Why not?)

Back-up prompts

Do you live with your family?

Are there three bedrooms in your house?

Do you watch TV in the kitchen?

Do you like your bedroom?

Back-up questions

Do you like cooking?

Do you play computer games?

Did you stay at home last weekend?

Test 1

Part 2 (5-6 minutes)

Phase 1

Interlocutor

⌚ 3-4 minutes

Now, in this part of the test you are going to talk together.

Place **Part 2** booklet, open at **Task 2a**, in front of candidates.

Here are some pictures that show **different hobbies**.

Do you like these different hobbies? Say why or why not. I'll say that again.

Do you like these different hobbies? Say why or why not.

All right? Now, talk together.

Candidates

.....

⌚ Allow a minimum of 1 minute (maximum of 2 minutes) before moving on to the following questions

**Interlocutor /
Candidates**

Use as appropriate.
Ask each candidate
at least one
question.

Do you think ...
... playing football is fun?
... playing an instrument is difficult?
... playing computer games is boring?
... reading is interesting?
... painting/drawing is easy?

Optional prompt
Why?/Why not?

What do **you** think?

Interlocutor

So, **A**, which of these hobbies do you like best?
And you, **B**, which of these hobbies do you like best?

Thank you. (Can I have the booklet, please?) Retrieve **Part 2** booklet.

Phase 2

Interlocutor

⌚ Allow up to 2
minutes

Now, do you prefer to spend your free time alone or with other people, **B**? (Why?)

And what about you, **A**? (Do you prefer to spend your free time alone or with other people?) (Why?)

Which is more fun, playing sports or watching sports, **A**? (Why?)

And you, **B**? (Which is more fun, playing sports or watching sports?) (Why?)

Thank you. That is the end of the test.

Do you like these different hobbies?



2. Rúbrica holística Test KET

A2	Global achievement
	Handles communication in everyday situations, despite hesitation.
5	Constructs longer utterances but is not able to use complex language except in well-rehearsed utterances.
4	Performance shares features of Bands 3 and 5.
	Conveys basic meaning in very familiar everyday situations.
3	Produces utterances which tend to be very short – words or phrases – with frequent hesitation and pauses.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.
	Has difficulty conveying basic meaning even in very familiar everyday situations.
1	Responses are limited to short phrases or isolated words with frequent hesitation and pauses.
0	Performance below Band 1.

3. Rúbrica analítica Test KET

A2	Grammar and Vocabulary	Pronunciation	Interactive Communication
5	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	Maintains simple exchanges. Requires very little prompting and support.
4	Performance shares features of Bands 3 and 5		
3	Shows sufficient control of simple grammatical forms. Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations.	Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.	Maintains simple exchanges, despite some difficulty. Requires prompting and support.

2	Performance shares features of Bands 1 and 3.		
1	Shows only limited control of a few grammatical forms.	Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.	Has considerable difficulty maintaining simple exchanges. Requires additional prompting and support.
0	Performance below Band 1.		

Consentimiento informado

Estimados padres y apoderados/as.

Su pupilo(a) ha sido invitado(a) a participar del estudio llamado “Efectos del clima de aula en la identidad de aprendiz de los estudiantes durante la práctica de la competencia oral en inglés como lengua extranjera”. El propósito de este estudio es medir la competencia oral de los y las estudiantes a través de una prueba estandarizada llamada A2 Key (Key English Test), y posteriormente, a través de entrevistas individuales y grupales, describir las percepciones que el estudiantado tenga respecto al clima de aula.

La investigación está dirigida por la docente Mg. Ana María Arias Díaz en compañía de los alumnos tesistas Máximo Eduardo González Heredia, Lorenzo Rolando Llano Zambrano y David Daniel Ortiz Artiaga, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

Mediante el presente escrito, se solicita la colaboración de su pupilo(a) para apoyar en el estudio. Se garantiza que el proceso de investigación no afectará el rendimiento académico ni se expondrá a situaciones que afecten su bienestar físico o mental. De igual manera, el estudiante tendrá que participar de la prueba que mida la competencia oral y en caso de no autorizar a la realización de las entrevistas, sus datos no serán socializados en el escrito final.

En mi carácter de _____ (vínculo o representación legal), doy mi consentimiento para que _____ (nombre y apellido del menor) sea parte de la investigación que tiene como propósito conocer sus percepciones hacia el clima de aula a través de entrevistas individuales.

Firma: _____

Un saludo afectuoso y agradeciendo de antemano, Máximo González, Lorenzo Llano y David Ortiz.

Cuestionario de auto reporte sobre contribuciones primarias y secundarias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, organizados por categorías.

En caso de que aplique, marque con una "X" un único Objetivo de Desarrollo Sostenible como aporte principal y otro objetivo como aporte secundario.

Bloques	Objetivos	1°	2°
Personas	1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en el mundo.		
	2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible		
	3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos y todas las edades.		
	4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	X	
	5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.		
Planeta	6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.		
	12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenible.		
	13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.		
	14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.		
Prosperidad	15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.		
	7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.		
	8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.		
	9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.		
	10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.		
Paz	11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.		
	16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles institucionales eficaces e inclusivas que rindan cuentas.		
Asociaciones	17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible		