



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Amaya García, Marcela; Mardones Corrales, Mercedes
ANÁLISIS DE LA CORRELACIÓN ENTRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN CHILE Y LA TEORÍA DEL DESARROLLO
INTELECTUAL DE PIAGET

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 12, núm. 3, septiembre-
noviembre, 2012, pp. 1-27

Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723985004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ANÁLISIS DE LA CORRELACIÓN ENTRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN CHILE Y LA TEORÍA DEL DESARROLLO INTELLECTUAL DE PIAGET

ANALYSIS OF THE CORRELATION BETWEEN BASIC EDUCATION ENGLISH TEACHING
PROGRAMS IN CHILE AND PIAGET'S THEORY OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Volumen 12, Número 3

Setiembre-Diciembre

pp. 1-27

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2012

Marcela Amaya García
Mercedes Mardones Corrales

Revista indizada en [REDALYC](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



ANÁLISIS DE LA CORRELACIÓN ENTRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN CHILE Y LA TEORÍA DEL DESARROLLO INTELECTUAL DE PIAGET

ANALYSIS OF THE CORRELATION BETWEEN BASIC EDUCATION ENGLISH TEACHING PROGRAMS IN CHILE AND PIAGET'S THEORY OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Marcela Amaya García¹
Mercedes Mardones Corrales²

Resumen: El presente artículo tiene por objetivo principal analizar la correlación existente entre los Programas de Estudio para la Enseñanza del inglés en Educación General Básica (E.G.B.) y la Teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget, así como determinar el modelo pedagógico inscrito. Para ello, se parte de una muestra constituida por cuatro Programas de Estudio -de Quinto a Octavo Básico- elaborados y distribuidos por la Unidad de Evaluación y Currículum del Ministerio de Educación de Chile y que se encuentran vigentes desde 2010. La técnica de investigación empleada en el estudio corresponde a la documental, pues parte del discurso docente se trabaja sobre documentos. Los resultados indican que los Programas de Estudio de Educación General para la Enseñanza del inglés tienen una correlación parcial o nula con los planteamientos de Piaget sobre el desarrollo intelectual, ya que se centran en el logro de objetivos ligados con operaciones por parte de los niños que requieren el procesamiento del pensamiento abstracto y no la realización de operaciones concretas que pueden, según Piaget, efectuar estudiantes entre 10 y 14 años. A su vez, los Programas de Estudio de Educación General para la Enseñanza del inglés corresponden al modelo por objetivos, mientras que los propósitos fundamentales planteados por el Ministerio de Educación apuntan hacia el logro de estos por parte de los niños sin contemplar las etapas del desarrollo intelectual sostenidas por Piaget.

Palabras clave: PROGRAMAS DE ESTUDIO, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS, TEORÍA DEL DESARROLLO INTELECTUAL DE PIAGET, ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA, CHILE.

Abstract: This article intended primarily to analyze the correlation between the Curriculum for Teaching English in General Basic Education (EGB) and the Piaget's Theory of Intellectual Development, as well as to determine the pedagogical model present in their programs. This is part of a sample of four Curriculum, fifth to eighth grade, developed and distributed by the Curriculum and Assessment Unit of the Ministry of Education of Chile, which are in force since 2010. The research technique used in the study corresponds to documentary techniques, working on documents as part of the teacher discourse. Finally, the results indicate that the Study Programs of General Education for the Teaching of English have a partial or no correlation with the approaches of Piaget's intellectual development, as they focus on achieving key objectives linked to children's operations that require abstract thinking and processing and not to doing specific operations that according to Piaget, students may perform between 10 to 14 years. In turn, the General Education Teaching English Curriculum corresponds to the model by objectives, because the fundamental objectives raised by the Ministry of Education aim at their successful achievement by children without considering the developmental intellectual stages supported by Piaget.

Key Words: CURRICULUM, ENGLISH TEACHING, LEARNING, PIAGET'S THEORY OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT, GENERAL TEACHING BASIC, CHILE.

¹ Docente en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) del Programa de Pedagogía en Castellano de la ciudad de Santiago de Chile. Doctora (c) Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural; Magíster en Lingüística, Mención Sociolingüística Hispánica y Periodista por la Universidad de Santiago de Chile (UCSH). Dirección electrónica: mamaya@ucsh.cl

² Directora del Instituto Cordelia Lear de la ciudad de Talca, Chile. Doctora en Metodología de la Enseñanza del Inglés Edinburgh University, Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de Talca – Universidad de Fordham, Profesora de Estado en Inglés y Consejera Vocacional Universidad de Chile. Dirección electrónica: mercedes_983@hotmail.com

Artículo recibido: 9 de febrero, 2012

Aprobado: 6 de agosto, 2012

1. Introducción

Si bien la Teoría del Desarrollo Intelectual ha sido abordada por diversos autores, tales como Álvarez y Orellano (1979), Vivenes (2000) y Barba, Cuenca y Gómez (2007), quienes han considerado variadas perspectivas sobre esta temática, por ejemplo, el desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget; la relación de Piaget, la epistemología y la didáctica y el análisis de la relación entre educación y desarrollo de acuerdo con Piaget y Vigotsky, aún existen áreas donde el impacto del pensamiento piagetiano no ha sido suficientemente explorado, entre ellas, la enseñanza de un idioma como lengua extranjera a niños de segundo ciclo básico.

A raíz de ello, surge este estudio, exploratorio-descriptivo, que busca analizar la correlación existente entre los Programas de Estudio para la Enseñanza del Inglés en Educación General Básica usados en Chile y la Teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget (1986, 2011).

En la primera parte del estudio se presentan los principales conceptos teóricos entorno a los Programas de Estudios para la Enseñanza del Inglés y se desarrollan los componentes fundamentales de la Teoría de Piaget. Más adelante, se señalan los procedimientos metodológicos utilizados en la investigación; posteriormente, se da cuenta de los resultados obtenidos y, por último, se exponen las conclusiones y las proyecciones del estudio en cuanto a la realización de futuros trabajos en relación con la temática.

2. Marco Teórico

Para los efectos del marco teórico de esta investigación, se parte por caracterizar los Programas de Estudio de Inglés empleados en Chile como parte del discurso docente, así como identificar sus principales componentes. A la vez, se da cuenta de los principales modelos pedagógicos pertinentes a este subsector y, luego, se exponen los lineamientos claves de la Teoría del desarrollo intelectual de Piaget (1986, 2001).

2.1 Programas para la Enseñanza del Inglés en Educación General Básica en Chile

2.1.1 Programas de Estudio como parte del discurso docente

Sobre las particularidades de los discursos profesionales, Alarcón (2006, p. 6) explica que

(estos) presentan características sociolingüísticas en función de la diversidad de las profesiones y de los receptores con los cuales interactúa un profesional en el desempeño de su labor, sin dejar de lado el nivel de los conocimientos especializados del profesional experto", enfatizando que "no existe un planteamiento desde la Lingüística del uso, en términos del establecimiento de un 'Discurso Profesional Docente' que dé cuenta de las prácticas discursivas generadas en el desempeño de las funciones que implica la labor profesional docente. (Alarcón, 2006, p. 1)

Siguiendo con esta línea argumentativa, Alarcón (2006, p. 8) recalca que *"el discurso pedagógico se construye al reordenar y reenfocar los discursos de especialidad que utiliza para sus fines de transferencia de conocimiento, por lo cual la característica del 'Discurso Pedagógico' es la recontextualización de otros discursos especializados"*. En consecuencia, este investigador propone la siguiente definición de discurso profesional docente

El 'Discurso Profesional Docente' corresponde a los textos que produce y recepciona un(a) profesor(a) para el desempeño de su labor docente, referidos a cualquiera de las 6 funciones consideradas como parte de la labor profesional de un(a) docente, ya sea en modalidad oral, escrita o multimodal; además, son parte también del 'Discurso Profesional Docente' los textos especializados para la formación docente de especialidad vinculadas al qué enseñar y los textos de formación sobre las disciplinas que investigan y se especializan en cómo enseñar, y que se incluyen como investigaciones referidas a 'Educación'. (Alarcón, 2006, p. 20)

En cualquier caso, el autor precisa que esta aproximación conceptual contempla una variada gama de textos, tales como

Entre los textos considerados como 'Discurso Profesional Docente' podemos considerar los decretos que contienen los contenidos curriculares de la enseñanza, el Estatuto Docente, las planificaciones, las evaluaciones, pruebas y/o exámenes, las clases, fichas, guías libro de clase, documentos administrativos, libreta de registros de notas, reuniones de apoderados, documentos de orientación, test de indagación socioafectiva y vocacionales, fichas de seguimiento de casos de alumnos, entrevistas, documentos de investigación, reportes de derivación médica, psicológica, psicopedagógica, entre otros. (Alarcón, 2006, p. 20)

En consecuencia, y considerando a Alarcón (2006), se puede decir que los Programas de Estudio para la Enseñanza del Inglés forman parte del denominado Discurso Docente.

2.1.2 Caracterización de los Programas de Estudio para la Enseñanza del Inglés en Educación General Básica

De acuerdo con la normativa educacional vigente en Chile, el inglés como subsector se encuentra incorporado en el Currículum en forma obligatoria a partir de Quinto Básico (NB3), es decir, en el segundo ciclo formativo, con un número determinado de horas lectivas semanales. Los Programas de Estudio son elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (MINEDUC) y se encuentran vigentes desde 2010. A continuación, se detallan los principales componentes de estos (MINEDUC, 2010a; 2010b; 2010c y 2010d).

Tabla N.º 1
Programas de Estudio Educación General Básica Ministerio De Educación:
Unidades Temáticas

| CURSO | UNIDAD I | UNIDAD II | UNIDAD III | UNIDAD IV |
|-------------------|----------------------------------|--------------------------|---|--|
| 5to Básico | Our Classroom-Our School | At Home and Family | Food and Health | Environment: Fauna |
| 6to Básico | Myself, my family and my friends | Hobbies and sports | Holidays and celebrations | The city and other places |
| 7mo Básico | Friends | Sports and sport events | People: places and traditions of my country | Environment and its care |
| 8vo Básico | Famous people and places | Addictions and self-care | Life in other countries and communities | Traditions, folklore and other countries' literature |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N.º 2
Programas de Estudio Educación General Básica Ministerio De Educación: Número de Horas Por Unidad

| CURSO | UNIDAD I | UNIDAD II | UNIDAD III | UNIDAD IV | TOTAL HORAS ANUALES | % AUMENTO |
|------------|----------|-----------|------------|-----------|---------------------|-----------|
| 5to Básico | 28 | 28 | 28 | 28 | 112 | - |
| 6to Básico | 28 | 28 | 28 | 28 | 112 | 0% |
| 7mo Básico | 28 | 28 | 28 | 28 | 112 | 0% |
| 8vo Básico | 28 | 28 | 28 | 28 | 112 | 0% |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N.º 3
Programas de Estudio Educación General Básica
Objetivos Fundamentales por Semestre y Unidad, Quinto Básico

| OBJETIVO FUNDAMENTAL | Semestre 1 | | Semestre 2 | |
|---|------------|---|------------|---|
| | Unidades: | | Unidades: | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Escuchar y reconocer los sonidos del nivel, y demostrar comprensión del lenguaje propio de la sala de clases, de palabras y frases de uso frecuente en textos orales muy breves y muy simples relacionados con los temas del nivel. | x | x | x | x |
| 2. Leer y comprender palabras y frases de uso frecuente, información explícita destacada y el tema en textos muy breves y muy simples relacionados con los temas del nivel. | x | x | x | x |
| 3. Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de alta frecuencia relacionadas con los temas del nivel, utilizando palabras y frases y oraciones muy breves y muy simples, y una pronunciación inteligible de los sonidos del nivel. | x | x | x | x |
| 4. Escribir textos muy breves, con fines instructivos y descriptivos, relacionados con los temas del nivel, utilizando frases y oraciones muy simples. | x | x | x | x |
| 5. Comprender en textos orales y escritos 300 palabras que incluyen el vocabulario temático y el vocabulario de uso frecuente y utilizar parte de este vocabulario, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos. | x | x | x | x |
| 6. Descubrir la presencia del idioma inglés en su entorno y acercarse a su aprendizaje con una actitud de respeto que contribuya a su crecimiento personal, y valoración de una sociedad pluralista. | x | x | x | x |

Fuente: MINEDUC, 2010, p. 92.

Tabla N.º 4
Programas de Estudio Educación General Básica
Objetivos fundamentales por Semestre y Unidad, Sexto Básico

| OBJETIVO FUNDAMENTAL | Semestre 1 | | Semestre 2 | |
|---|------------|---|------------|---|
| | Unidades: | | Unidades: | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Escuchar y reconocer los sonidos del nivel, y demostrar comprensión del lenguaje propio de la sala de clases, de palabras y frases de uso frecuente en textos orales muy breves y muy simples relacionados con los temas del nivel. | x | x | x | x |
| 2. Leer y comprender palabras y frases de uso frecuente, información explícita destacada y el tema en textos muy breves y muy simples relacionados con los temas del nivel. | x | x | x | x |
| 3. Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de alta frecuencia relacionadas con los temas del nivel, utilizando palabras y frases y oraciones muy breves y muy simples, y una pronunciación inteligible de los sonidos del nivel. | x | x | x | x |
| 4. Escribir textos muy breves, con fines instructivos y descriptivos, relacionados con los temas del nivel, utilizando frases y oraciones muy simples. | x | x | x | x |
| 5. Comprender en textos orales y escritos 500 palabras que incluyen el vocabulario temático y el vocabulario de uso frecuente y utilizar parte de este vocabulario, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos. | x | x | x | x |
| 6. Descubrir la presencia del idioma inglés en su entorno y acercarse a su aprendizaje con una actitud de respeto que contribuya a su crecimiento personal, y valoración de una sociedad pluralista. | x | x | x | x |

Fuente: MINEDUC, 2010, p. 85.

Tabla N° 5
Programas de Estudio Educación General Básica
Objetivos Fundamentales por Semestre y Unidad, Séptimo Básico

| OBJETIVO FUNDAMENTAL | Semestre 1 | | Semestre 2 | |
|---|------------|---|------------|---|
| | Unidades: | | Unidades: | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Escuchar y reconocer los sonidos del nivel, y demostrar comprensión de información explícita destacada y del tema en textos orales breves y simples relacionados con los temas del nivel. | x | x | x | x |
| 2. Leer y comprender información explícita y la o las ideas principales explícitamente señaladas en textos breves y simples relacionados con los temas del nivel. | x | x | x | x |
| 3. Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de alta frecuencia relacionadas con los temas del nivel, utilizando frases hechas y oraciones muy breves y muy simples, y una pronunciación inteligible de los sonidos del nivel. | x | x | x | x |
| 4. Escribir textos muy breves, con fines instructivos y descriptivos, relacionados con los temas del nivel, utilizando oraciones muy simples unidas por conectores de uso frecuente. | x | x | x | x |
| 5. Comprender en textos orales y escritos 800 palabras que incluyen el vocabulario temático y el vocabulario de uso frecuente y utilizar parte de este vocabulario, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos. | x | x | x | x |
| 6. Desarrollar una actitud rigurosa, abierta, creativa y flexible frente al aprendizaje del idioma inglés que le permita desarrollar el sentido de respeto y valoración de la diversidad entre personas y culturas. | x | x | x | x |

Fuente: MINEDUC, 2010, p. 79.

Tabla N.º 6
Programas de Estudio Educación General
Objetivos Fundamentales por Semestre y Unidad, Octavo Básico

| OBJETIVO FUNDAMENTAL | Semestre 1 | | Semestre 2 | |
|--|------------|---|------------|---|
| | Unidades: | | Unidades: | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Escuchar y reconocer los sonidos del nivel, y demostrar comprensión de información explícita destacada y del tema en textos orales breves y simples relacionados con los temas del nivel. | x | x | x | x |
| 2. Leer y comprender información explícita y la o las ideas principales explícitamente señaladas en textos breves y simples relacionados con los temas del nivel. | x | x | x | x |
| 3. Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de alta frecuencia relacionadas con los temas del nivel, utilizando frases hechas y oraciones muy breves y muy simples, y una pronunciación inteligible de los sonidos del nivel. | x | x | x | x |
| 4. Escribir textos muy breves, con fines instructivos y descriptivos, relacionados con los temas del nivel, utilizando oraciones muy simples unidas por conectores de uso frecuente. | x | x | x | x |
| 5. Comprender en textos orales y escritos 1200 palabras que incluyen el vocabulario temático y el vocabulario de uso frecuente y utilizar parte de este vocabulario, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos. | x | x | x | x |
| 6. Desarrollar una actitud rigurosa, abierta, creativa y flexible frente al aprendizaje del idioma inglés que le permita desarrollar el sentido de respeto y valoración de la diversidad entre personas y culturas. | x | x | x | x |

Fuente: MINEDUC, 2010, p. 88.

2.1.3 Modelos Pedagógicos para la Enseñanza del Inglés

Según Estébanez (1992), la enseñanza de la lengua inglesa puede operativizarse a través de cuatro modelos. A saber:

2.1.3.1 Modelo de Contenidos

Este modelo es de corte racional y se centra en la retención y captación del conocimiento, donde este es externo a los procesos experienciales del sujeto. De esta forma, el eje fundamental está dado por la transposición didáctica de los contenidos gramaticales, fonéticos y léxicos, partiendo desde los niveles simples hasta llegar a los niveles de mayor complejidad. Estébanez (1992), citando a Blekin y Kelly (1987), señala que los autores critican esta propuesta en función de que la educación debe primar al sujeto y no los

contenidos, pues no se trata de educar solamente a los estudiantes de mayores aprendizajes.

2.1.3.2 Modelo de Objetivos

Este modelo se basa en el positivismo lógico, donde se prima la eficiencia del aprendizaje. Es decir, el centro está dado por el conductismo y la formulación de objetivos operativos que los alumnos deben alcanzar. En palabras de Estébanez (1992, p.175) esto implica que *"[el modelo considera] una concepción mecanicista y, por ello, manipulable de la persona, donde profesor y el alumno pueden convertirse en meros servidores del currículum"*.

2.1.3.3 Modelo de Proceso

En este modelo son claves los procedimientos metodológicos a través de los cuales se enseña el contenido. De este modo, el profesor es un facilitador del Currículum, concibiéndose que la creatividad y la expresión personal de los estudiantes sean elementos a contemplar, ya que el desarrollo intelectual de estos parte de un deseo de exploración. En consecuencia, para Estébanez (1992, p. 177) este modelo *"tiene el mérito de centrarse en la persona y ofrece un camino por el que debe dirigirse la investigación educativa"*. No obstante, el autor antes citado explica que una de las dificultades de este modelo está en *"que comporta una organización que no es fácilmente controlable por las instituciones oficiales, y ello puede generar tensiones y confusión"* (Estébanez, 1992, p. 177).

2.1.3.4 Modelo Pedagógico

Este modelo considera que el objetivo último es contribuir mediante la enseñanza del inglés a la educación de la persona, considerando el desarrollo de los estudiantes como sujetos tolerantes de la diversidad, proclives a la resolución de problemas de manera activa. Por lo tanto, en este modelo se promueve el trabajo en común, la apertura hacia los demás basada en una concepción holística del Currículum. Estébanez (1992, p. 180), a modo de síntesis, dice

Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés postula la formulación de un estatuto epistemológico de base interdisciplinar, con las aportaciones de la Lingüística Aplicada y los principios de las Ciencias de la Educación. Se entiende el aprendizaje

de la Lengua Inglesa como un proceso dentro de un marco institucional de objetivos o metas direccionales, donde lo que importa son los procedimientos, haciendo énfasis inicial en la adquisición de la lengua, para continuar después por un período de tareas y terminar en un estado de conocimiento plenamente reflexivo.

2.2 Teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget

Dados los fines investigativos de estudio dentro los aportes de Piaget a las Ciencias de la Educación solo se considerará la Teoría del Desarrollo Intelectual, pues “[logró] edificar la teoría más completa y coherente de cuantas se han intentado para tratar de explicar los mecanismos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje” (Vívenes, 2000, p. 26).

2.2.1. Características de la Teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget

En primer lugar, la Teoría del Desarrollo intelectual se inscribe en el seno de una amplia gama de otras hipótesis que diversos teóricos han propuesto en relación al vínculo existente entre desarrollo y aprendizaje. A saber:

1. Teorías que consideran que el proceso de desarrollo y de aprendizaje son independientes.
2. Teorías que consideran que el aprendizaje es desarrollo.
3. Teorías que consideran que el desarrollo y el aprendizaje coexisten.

Según Vygotski (1984, p. 105), la teoría de Piaget forma parte del primer grupo, es decir, de los trabajos donde “[el] aprendizaje es un proceso puramente externo, paralelo en cierto modo al proceso de desarrollo de desarrollo del niño (...)”. Al respecto, el autor puntualiza

Un típico ejemplo de esta teoría es la concepción -extremadamente compleja e interesante- de Piaget, que estudia el desarrollo del pensamiento del niño en forma completamente independiente del aprendizaje. (...) Su método consiste en asignar tareas que no solo son completamente ajenas a la actividad escolar, sino que excluyen también toda posibilidad de que el niño sea capaz de dar la respuesta exacta. (Vygotski, 1984, pp. 105-106)

Rodríguez (1999, p. 479) concuerda con la idea anterior, diciendo que para *"Piaget el desarrollo precede al aprendizaje y lo explica"*. En cualquier caso, la autora reconoce que esta disociación no es tajante, pues intervienen una serie de otros factores

En el discurso de Piaget la idea de que el aprendizaje se subordina al desarrollo no es absoluta: está explícitamente condicionada a la compleja interacción de un conjunto de determinantes, entre los que se encuentran variables que aluden al aprendizaje. (Rodríguez, 1999, p. 479)

Por su parte, Duckworth (1979) plantea en relación con la aplicación de Piaget un dilema que -según la autora- es permanente: ¿a los niños se les enseña demasiado pronto y no pueden entender o demasiado tarde y ya conocen los contenidos? En ese sentido, y de acuerdo con Duckworth (1979), para Piaget el factor tiempo es clave en el proceso de desarrollo, pues no es automático como lo planteaba el Conductismo

El punto de vista del propio Piaget era que tal desarrollo exigía cierto tiempo y no podría ser acelerado. Solo con decir la verdad sobre algo a los niños no basta para hacérselo comprender. Esta actitud produjo una conmoción aún mayor en el sentido común de los psicólogos, fruto de varias décadas de aceptación de la psicología conductista o de estímulo-respuesta. (Duckworth, 1979, p. 298)

A su vez, Rodríguez (1999, p. 479) precisa que para Piaget (1973) *"el desarrollo mental es un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio"*. En otras palabras, según la autora *"para Piaget, este proceso de construcción gradual guarda estrecha relación con el aprendizaje"* (Rodríguez, 1999, p. 479).

De esta forma, esta investigadora, citando a Piaget (1976), señala que el desarrollo es el resultado de la relación entre cinco factores: maduración del sistema nervioso, la experiencia, la interacción social, la equilibración y la afectividad. También, enfatiza que *"de estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje"* (Rodríguez, 1999, p. 479).

Una mirada similar presentan Barba, Cuenca y Gómez (2007, p. 2), quienes sostienen que para Piaget (1990) la inteligencia es fruto de un *"proceso progresivo de relación con el medio"*

Este autor explica el desarrollo, y en especial, el de la inteligencia, como un proceso progresivo de equilibrio con el medio, a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, los cuales garantizan la transformación de las estructuras operatorias; es por ello que para sus seguidores la creación de un desequilibrio (contradicción) constituye un momento importante en la práctica pedagógica, siendo en este caso la motivación no solo una consecuencia sino un impulso hacia un conocimiento que se torna como necesario. (Barba, Cuenca y Gómez, 2007, p. 2)

Sobre este punto, Chadwick (2001, p. 114) señala que *"Piaget planteó que para que el alumno aprenda requiere de un estado de desequilibrio, una especie de ansiedad, la cual sirve para motivarlo a aprender"*.

Por último, las autoras señalan que la teoría de Piaget, representante de la escuela sociogenética, *"resulta de especial interés en la comprensión de las interrelaciones entre lo biológico y lo social y en consecuencia en las relaciones que se dan entre educación y desarrollo"* (Barba, Cuenca y Gómez, 2007, p. 1).

2.2.2. Estadios del Desarrollo Cognitivo del Niño

Según Piaget, el desarrollo de la inteligencia en los niños se divide en cuatro estadios, ya que *"[esta] es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores y que estas estructuras consisten en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo"* (Piaget, 2001, p. 39). Así, Cattaneo (s.f., p. 14) explica que dichos estadios están relacionados con *"actividades del conocimiento como pensar, reconocer, percibir, recordar y otros"*. A continuación, se describen cada uno de los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget.

2.2.2.1 Estadio Sensoriomotor (desde el nacimiento hasta los 2 años)

De acuerdo con Piaget (2001), este estadio es el punto de inicio de las diferentes operaciones intelectuales, donde la inteligencia tiene un carácter práctico y sensomotora.

Asimismo, el autor explica que el niño en este estadio construye el esquema de la permanencia de los objetos sólidos, el esquema de movilidad reversible y la formulación de relaciones causales ligadas primero a la acción propia y más tarde con los objetos, el

espacio y el tiempo. Cattaneo (s.f., p.19) sintetiza lo anterior como sigue: *"En el estadio sensoriomotor, desde el nacimiento hasta los dos años, en el niño se produce la adquisición del control motor y el conocimiento de los objetos físicos que le rodean"*. Piaget (1986) especifica que este estadio se subdivide en las siguientes etapas:

Etapas 1 (desde el nacimiento a 1 mes): la principal característica de esta etapa es el reflejo del chupeteo.

Etapas 2 (desde 1 a 4 meses): los principales hábitos que los niños adquieren son la reacción circular primaria, las anticipaciones prematuras, la curiosidad, la imitación, las categorías de la realidad y los conceptos de objetos en su etapa 1 y 2 (reacciones mediante evocación de acontecimientos presentes y sensoriales que pueden ser internos y externos y, coordinación de esquemas básicos y la expectación pasiva, respectivamente).

Etapas 3 (desde 4 a 10 meses): los principales hábitos que el niño desarrolla son las reacciones circulares secundarias, las clases y relaciones primitivas y, se refuerza la imitación y la conceptualización de los objetos.

Etapas 4 (desde 10 a 12 meses): los principales hábitos que el niño desarrolla son la coordinación de esquemas secundarios, las relaciones, la anticipación, comienza a imitar nuevas acciones de modelos y sigue su avance en la conceptualización de los objetos.

Etapas 5 (desde 12 a 18 meses): los principales hábitos que el niño desarrolla son las reacciones circulares terciarias, descubre nuevos modelos y continúa con el proceso imitativo y de conceptualización de los objetos.

Etapas 6 (desde 18 meses a 2 años): en esta etapa comienza el pensamiento, la imitación implica la representación mental de un objeto y se consolida el concepto de objeto permanente.

Finalmente, Barba, Cuenca y Gómez (2007, p. 3) resumen este período, que denominan *"inteligencia sensorio-motriz"* de la siguiente manera

La inteligencia sensorio-motriz que comienza con el nacimiento a partir de los reflejos incondicionados, es inmediata, pues trata directamente con los objetos y su tendencia es el éxito de la acción. Este período culmina alrededor de los dos años, y da paso a la

preparación y surgimiento posterior de las operaciones concretas, que implica un nivel cualitativamente superior en el desarrollo de las estructuras intelectuales.

2.2.2.2 *Estadio Preoperacional (desde los 2 años a los 7 años)*

Piaget (2001) señala que en este estadio se forma la función simbólica y semiótica que permite a los niños representar objetos a través de dibujos, juegos simbólicos, la imitación diferida, la imagen mental y el lenguaje. Asimismo, esta función impacta en que la inteligencia sensoriomotora se prolongue en pensamiento. En ese sentido, Cattaneo (s.f., p.19) profundiza que *"en el período preoperacional, de los 2 a los 7 años, adquiere habilidades verbales y empieza a elaborar símbolos de los objetos que ya puede nombrar, pero en sus razonamientos ignora el rigor de las operaciones lógicas"*.

En tanto, Álvarez y Orellano (1979) agregan que en el período pre-operacional se distinguen dos sub-etapas. A saber: Período pre-conceptual (entre los 2 y los 4 años) y el período intuitivo (entre los 4 y los 7 años). Según las autoras, las características más importantes son

Período pre-conceptual: este período está marcado por la transición de las estructuras de la inteligencia sensorio-motora al pensamiento operatorio. Los intereses del niño en esta etapa están en el medio inmediato y en las coordinaciones de movimientos y percepciones para alcanzar objetivos a corto plazo. Ellos no pueden considerar acciones posibles, no pueden evaluar alternativas ni pueden actuar con el fin de alcanzar una meta distinta en el tiempo o en el espacio.

Período intuitivo: en este momento el niño coordina las relaciones representativas manteniéndose en un estado pre-lógico, controlando su juicio a través de regulaciones intuitivas. (Álvarez y Orellano, 1979, pp. 250 y 253)

En otras palabras, según Barba, Cuenca y Gómez (2007, p. 3) el pensamiento preoperatorio se *"caracteriza por ser un pensamiento preconceptual, intuitivo, egocéntrico, muy influido por la percepción y donde el niño se encuentra todavía centrado en su punto de vista"*.

2.2.2.3 *Estadio Operacional Concreto (desde los 7 a los 12 años)*

De acuerdo con Piaget (2001), este período se caracteriza por la reversibilidad operatoria efectuada por los niños a través de las interiorizaciones, coordinaciones y descentralizaciones crecientes. En definitiva, dice el autor

En otros términos, asistimos a la formación de operaciones: reuniones y disociaciones de clases, origen de la clasificación; encadenamiento de relaciones $A < B < C \dots$, origen de la seriación; correspondencias, origen de las tablas con doble entrada, etc.; síntesis de las conclusiones de clases y del orden serial, lo que da lugar a los números; separaciones espaciales y desplazamientos ordenados, de donde surge su síntesis que es la medida, etc. (Piaget, 2001, pp. 42-43)

Cattaneo (s.f., p. 18), al mismo tiempo, señala que *"el niño trabajará con eficacia siguiendo las operaciones lógicas, siempre utilizando símbolos referidos a objetos concretos y no abstractos, con los que aún tendrá dificultades"*. Sobre este último punto, Piaget (2001, p. 43) indica que estas múltiples operaciones aún son limitadas, por lo tanto, requieren mayor refinamiento

Por una parte, solo se refieren a objetos y no a la hipótesis enunciadas verbalmente bajo forma de proposiciones (de ahí la inutilidad de los discursos en las primeras clases de la enseñanza primaria y la necesidad de una enseñanza concreta. Por otra parte, todavía proceden poco a poco, en oposición a las futuras operaciones combinatorias y proporcionales cuya movilidad es muy superior.

Por último, Barba, Cuenca y Gómez (2007, p. 3) enfatizan que dentro del pensamiento operatorio *"aparecen por primera vez operaciones mentales, aunque referidas o ligadas a objetos concretos"*.

2.2.2.4 *Estadio Operacional Formal (desde los 12 a los 15 años)*

En relación con el último estadio, Piaget (2001, p. 43) explica que *"asistimos a la formación de nuevas operaciones llamadas 'proposiciones', en vez de operaciones concretas: implicaciones (...), disyunciones, incompatibilidades, conjunciones, etc."*. Al respecto, Cattaneo (s.f.) añade que durante este período producto de la escolarización, los

niños alcanzan el desarrollo de las operaciones formales, utilizando la lógica y sin establecer una correlación directa entre los objetos físicos y los símbolos abstractos.

Además, Piaget (2001, pp. 43-44) puntualiza que estas operaciones formales tienen las siguientes características

En primer lugar, implican una combinatoria, lo que no es lo mismo que los 'grupos' de clases y relaciones del nivel precedente; combinatoria que se aplica de entrada, tanto a los objetos o a los factores físicos como las ideas y las proposiciones. En segundo lugar, cada operación proporcional corresponde a una inversa y una recíproca, de tal manera que estas dos formas de reversibilidad hasta ahora disociada (la inversión para las clases y la reciprocidad para las relaciones) se reúnen en un sistema conjunto que presenta la forma de un grupo de cuatro transformaciones.

Como último argumento, Barba, Cuenca y Gómez (2007) señalan que el pensamiento lógico-formal les faculta a los niños efectuar deducciones a partir de eventuales hipótesis proferidas a través del lenguaje que refleja la realidad objetiva

Estas estructuras lógico-formales resumen las operaciones que le permiten al hombre construir, de manera efectiva, su realidad. Todo conocimiento es por tanto, una construcción activa por el sujeto de estructuras operacionales internas. (Barba, Cuenca y Gómez, 2007, p. 4)

3 Metodología

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación adscribe a los trabajos de índole cualitativo, ya que como un enfoque que no busca cuantificar datos de manera estadística ni determinar fórmulas exactas o regulares de conducta; permite al investigador acercarse al objeto de estudio por medio de la observación e interpretación subjetiva y analizar en profundidad la información recolectada.

En cuanto al tipo de investigación, este estudio es exploratorio-descriptivo, en virtud de lo siguiente

[Mientras] los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...); los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas,

grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (...). Estos estudios presentan correlaciones muy incipientes o poco elaboradas. (Cortés e Iglesias, 2004, pp. 20-21)

Por su parte, dado los objetivos de esta investigación, y siguiendo a Valles (1996), es posible señalar que la principal estrategia metodológica utilizada corresponde a la investigación documental en tanto técnica de obtención de información. La elección de esta se funda en las ventajas que Valles (1996, p. 129) describe, citando a Webb y otros (1966) y Hodder (1994)

Bajo coste de una gran cantidad de material informativo, que en algunos casos tiene un carácter periódico (los medios de comunicación, por ejemplo, o el Diario de Sesiones de la Cortes).

No reactividad. A diferencia de la información obtenida directamente por el investigador, mediante técnicas de observación o conversación, el material documental suele producirse en contextos naturales de interacción social. Esto significa que, debido a la ausencia del investigador, no habrá que preocuparse por las reacciones que este puede provocar en las personas cuando se saben investigadas. Claro que otras fuentes de reactividad (o de otro tipo) sí pueden haber contaminado ya la información contenida en los documentos. Pero estos son problemas que se detectan y resuelven en la evaluación e interpretación de la documentación misma.

Exclusividad. El contenido informativo que proporcionan algunos materiales documentales tiene un cierto carácter único, pues difiere del que puede obtener mediante las técnicas directas de observación y conversación.

Historicidad. Los escritos, las imágenes y las voces grabadas permanecen en el tiempo, si alguien las conserva o archiva.

Por su lado, el *corpus* está compuesto por cuatro Programas de Estudios para la Enseñanza del Inglés en Educación General Básica -Quinto a Octavo Básico- elaborados y distribuidos por Unidad de Evaluación y Currículum del Ministerio de Educación y que se

encuentran vigentes desde el año 2010. La caracterización de cada Programa se encuentra en el punto 2.1.2. del marco teórico.

A su vez, los procedimientos metodológicos adscriben a los planteamientos de Piaget (1986, 2001) respecto de la Teoría del Desarrollo Intelectual; los postulados de Alarcón (2006) sobre discurso docente y su clasificación en función de los Programas de Estudio para la Enseñanza del Inglés en Educación General Básica y las referencias de Estébanez (1992) sobre los modelos pedagógicos aplicables al subsector en estudio. En función de lo anterior, las categorías de análisis propuestas son las siguientes:

1. Programas de Estudio de Educación General Básica Ministerio de Educación y Modelos Pedagógicos para la Enseñanza del Inglés.
2. Programas de Estudio de Educación General Básica Ministerio de Educación, Objetivos Fundamentales y Teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget.

Operacionalmente, en la primera categoría se analizan cada uno de los Programas de Estudio de Quinto a Octavo Básico y la correlación con los modelos pedagógicos propuestos por Estébanez (1992). De este modo, se busca determinar la racionalidad del Currículum nacional en este subsector de aprendizaje y en la segunda categoría se examinan los objetivos fundamentales establecidos en los Programas de cada curso de Quinto a Octavo Básico y su correlación con los postulados de Piaget (período operacional concreto), considerando su total apego (SI), el apego parcial (PARCIAL) y el no apego (NO). Con esto, se intenta establecer el ajuste del trabajo trazado a realizar desde el Currículum nacional al desarrollo efectivo de los estudiantes. Por otra parte, la selección del período operacional concreto dice relación con la correspondiente caracterización teórica de dicha etapa y las edades de los estudiantes (10 a 13 años), cuya enseñanza del inglés normalizan los Programas de Estudio diseñados por el Ministerio de Educación de Chile.

Por último, el análisis de dato se ha desarrollado, tomando como base los planteamientos de Fernández (2002, p. 37) referidos al análisis de contenido, pues *"el propósito básico del análisis es la identificación de determinados componentes de los textos escritos"*. Particularmente, se busca identificar, mediante el análisis de los Programas de Estudio considerados como textos parte del Discurso Docente, los centros de interés y objetivos, en este caso, el Ministerio de Educación de Chile.

4. Análisis de Datos

En este apartado se presenta un detalle del análisis por categorías y los respectivos comentarios.

4.1 Análisis de Programas de Estudio de Inglés de Educación General Básica y Modelos Pedagógicos Para La Enseñanza Del Inglés

Los Programas de Estudio de inglés de Educación General Básica establecen en cada nivel escolar, desde Quinto a Octavo Básico, el desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas mínimas a trabajar con los estudiantes a lo largo del año lectivo, distribuidos en dos semestres. A saber: comprensión auditiva; comprensión lectora; expresión oral y expresión escrita.

Ahora bien, los contenidos antes señalados se busca sean logrados por los estudiantes a través de los siguientes objetivos fundamentales (MINEDUC, 2010a, p. 92; 2010b, p. 85; 2010c, p. 76; 2010d, p. 88):

1. Escuchar y reconocer los sonidos del nivel, y demostrar comprensión del lenguaje propio de la sala de clases, de palabras y frases de uso frecuente en textos orales muy breves y muy simples relacionados con los temas del nivel.
2. Leer y comprender palabras y frases de uso frecuente, información explícita destacada y el tema en textos muy breves y muy simples relacionados con los temas del nivel.
3. Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de alta frecuencia relacionadas con los temas del nivel, utilizando palabras y frases y oraciones muy breves y muy simples, y una pronunciación inteligible de los sonidos del nivel.
4. Escribir textos muy breves, con fines instructivos y descriptivos, relacionados con los temas del nivel, utilizando frases y oraciones muy simples.
5. Comprender en textos orales y escritos 500 palabras que incluyen el vocabulario temático y el vocabulario de uso frecuente y utilizar parte de este vocabulario, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos.
6. Descubrir la presencia del idioma inglés en su entorno y acercarse a su aprendizaje con una actitud de respeto que contribuya a su crecimiento personal, y valoración de una sociedad pluralista.

Cabe señalar que los Programas de Estudio para la enseñanza del inglés están constituidos, como se observa, por seis objetivos fundamentales cada uno, repitiéndose prácticamente su especificación en los documentos analizados. Al respecto, las diferencias se consideran en el objetivo 5, donde se va incrementando la cantidad de palabras incluidas en el vocabulario.

Respecto del análisis, se tiene que los objetivos fundamentales apuntan a su logro sin considerar el desarrollo intelectual de los niños con los cuales se trabajará en el aula, pues se privilegia el aprendizaje eficiente, por sobre el aprendizaje de tipo significativo. Es decir, el centro está dado por el Conductismo y la formulación de objetivos operativos que los alumnos deben alcanzar como lo plantea Estébanez (1998). De este modo, se puede decir que el Currículum chileno en el subsector de inglés busca operativizar el aprendizaje, moldeando las conductas de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, profesor y alumno. Sin dudas, esta afirmación revelaría que el Currículum se aleja del planteamiento epistemológico bajo el cual fue diseñado, vale decir, el constructivismo, planteando, de esta manera, surge la disyuntiva respecto las razones que fundamentan la racionalidad instalada en él.

En esta misma línea argumentativa, podría señalarse que lo dicho anteriormente tendría relación con el desarrollo epistemológico que desde Descartes hasta Marx ha sido de tipo eurocentrista, es decir, ha tenido, por una parte, una impronta de negación de la subjetividad del sujeto de la enunciación en función de la epistemología de la neutralidad y la objetividad empírica del sujeto que produce conocimiento científico y, por otra, el arraigo de un universalismo de la tradición filosófica en que dicho conocimiento es eterno, impermeable al tiempo y al espacio.

En este sentido, las Ciencias Occidentales, entre ellas las Ciencias de la Educación, han girado bajo el universal abstracto occidental que impone lógicas verticales de poder, de orden entre los pueblos, pues borra las diversidades, excluye a los otros y perpetúa el colonialismo e imperialismo. En efecto, la metafísica del sujeto universal constituyente y el conocimiento como fuente de progreso civilizatorio junto con la racionalidad instrumental inspiró durante el siglo XX las concepciones educativas más relevantes, donde la escuela ha operado como dispositivo para perpetuar el orden racional en tanto táctica individualizante del aparato estatal.

La individualización se constataría, entre otros, mediante el ejercicio del poder al interior de las salas de clases chilenas por parte de los profesores sobre los niños y jóvenes con el objetivo de desvincular preguntas vitales y trascendentales. Sin duda, lo descrito tendría que ver con la forma en que ha sido entendida la educación en Chile y los roles que se le han asignado, a saber: favorecer la acumulación económica, fortalecer el orden político, respetar la jerarquía política.

Desde luego, dicha concepción se engazaría en otra categoría crucial, esto es, el capitalismo global que actúa como marco de referencia. Por lo tanto, sería fundamental cuestionar la concepción que la sociedad chilena tiene respecto de la formación de la persona, ya que se constata que, al menos, los Programas de Estudio de Inglés presentan una marcada inclinación hacia una mirada técnica basada en el cumplimiento de objetivos y metas, cuestión, que de acuerdo a Kemmins (1998), estaría originada por el advenimiento de la educación de masas y la necesidad del estado moderno industrial de disponer de mano de obra adiestrada. Finalmente, la Tabla N.º 7 sintetiza las reflexiones presentadas en el presente subapartado.

Tabla N.º 7
Análisis Programas de Estudio Educación General Básica Ministerio De Educación y Modelos Pedagógicos Para La Enseñanza Del Inglés (Estébanez, 1992)

| CURSO PROGRAMA DE ESTUDIO | MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS | | | | |
|---------------------------------|--|--------------------------|-----------------------|----------------------|---|
| | MODELO DE CONTENIDOS | MODELO DE OBJETIVOS | MODELO DE PROCESOS | MODELO PEDAGÓGICO | COMENTARIO |
| QUINTO BÁSICO | | <input type="checkbox"/> | | | Los objetivos fundamentales apuntan a su logro sin considerar el desarrollo intelectual de los niños con los cuales se trabajará en el aula, pues se privilegia el aprendizaje eficiente. |
| SEXTO BÁSICO | | <input type="checkbox"/> | | | |
| SÉPTIMO BÁSICO | | <input type="checkbox"/> | | | |
| OCTAVO BÁSICO | | <input type="checkbox"/> | | | |

Fuente: Elaboración Propia.

4.2 Análisis Programas de Estudio Educación General Básica Ministerio de Educación/Objetivos Fundamentales y Teoría de Piaget

En este apartado, se presenta el análisis de la correlación entre los objetivos fundamentales planteados en los cuatro Programas de Estudio de Educación General Básica y el ajuste con la teoría de Piaget, específicamente, con el estadio operacional concreto, ya que corresponde al periodo etario en los niveles educativos de Quinto a Octavo Básico, esto es, entre los 7 a los 12 años.

En primer lugar, el análisis del objetivo fundamental N°1³ presente en los cuatro Programas de Estudios de inglés de Educación General Básica indica que se relaciona en forma parcial con la descripción del período operacional concreto, pues se solicita a los estudiantes escuchar y reconocer sonidos del inglés operaciones que los estudiantes podrían realizar si el profesor emplea objetos concretos. En caso de que el docente recurra a símbolos abstractos, siguiendo a Cattaneo (s.f.), sería posible afirmar que los niños podrían presentar dificultades para su procesamiento.

En segundo lugar, el análisis del objetivo fundamental N°2⁴ establece una relación parcial con la descripción del período operacional concreto, ya que se solicita a los estudiantes efectuar una operación lógica-concreta, esto es, leer. No obstante, se entiende que se trata de lectura comprensiva explícita, donde se recurre al procesamiento de objetos abstractos. En consecuencia, podría resultar dificultoso su cumplimiento por parte de los estudiantes.

En tercer lugar, el análisis del objetivo fundamental N°3⁵ se relaciona en forma clara con la descripción del período operacional concreto, puesto que se solicita a los estudiantes expresarse oralmente en situaciones comunicativas, usando frases hechas, es decir, se trataría de la reproducción de elementos discursivos memorizados con anterioridad, de este modo, se vuelve una operación concreta de índole conductista.

³ Objetivo Fundamental 1. Escuchar y reconocer los sonidos del nivel, y de-mostrar comprensión del lenguaje propio de la sala de clases, de palabras y frases de uso frecuente en textos orales muy breves y muy simples relacionados con los temas del nivel.

⁴ Objetivo Fundamental 2. Leer y comprender palabras y frases de uso frecuente, información explícita destacada y el tema en textos muy breves y muy simples relacionados con los temas del nivel.

⁵ Objetivo Fundamental 3. Expresarse oralmente en situaciones comunicativas de alta frecuencia relacionadas con los temas del nivel, utilizando frases hechas y oraciones muy breves y muy simples, y una pronunciación inteligible de los sonidos del nivel.

En cuarto lugar, el análisis del objetivo fundamental N°4⁶ presente en los cuatro Programas de Estudio de inglés de Educación General Básica no se relaciona con la descripción del período operacional concreto por cuanto se solicita a los niños escribir textos muy breves, empleando conectores de uso frecuente, donde generalmente deben poner en juego elementos cognitivos del pensamiento abstracto dado que la escritura constituye, según Flower y Hayes (1977) un proceso metalingüístico. De esta forma, se tornaría prácticamente inalcanzable el cumplimiento del objetivo.

En quinto lugar, el análisis del objetivo fundamental N°5⁷ no se relaciona con la descripción del período operacional concreto, ya que se solicita a los niños comprender textos orales y escritos que contengan 300, 500, 800 y 1.200, dependiendo el curso de Quinto a Octavo Básico, palabras parte del vocabulario temático y utilizar estas en nuevas situaciones comunicativas, de esta forma, ambas operaciones son de carácter abstractas (comprensión y creación), por lo tanto, requieren mayor refinamiento del desarrollo intelectual de los estudiantes.

En sexto lugar, el análisis el objetivo fundamental N°6⁸ no se relaciona con la descripción del período operacional concreto, pues se busca que los niños descubran en su entorno la segunda lengua y crezcan como seres humanos; sin embargo, en esta etapa esto resultaría complejo, puesto que el desarrollo intelectual de los estudiantes está centrado en el pensamiento concreto. En segundo lugar, se pretende que los niños descubran frente a la segunda lengua; no obstante, y de acuerdo con Piaget (2001), en esta etapa son inútiles los discursos durante las prácticas de aula.

En resumen, a partir de lo revisado se podría señalar que los Programas de Estudio del subsector de inglés empleados en Chile en la educación pública no se ajustan a cabalidad a las etapas del desarrollo de los niños a los cuales apuntan, cuestión que podría repercutir en el logro de los aprendizajes esperados.

⁶ Objetivo Fundamental 4. Escribir textos muy breves, con fines instructivos y descriptivos, relacionados con los temas del nivel, utilizando oraciones muy simples unidas por conectores de uso frecuente.

⁷ Objetivo Fundamental 5. Comprender en textos orales y escritos 1200 palabras que incluyen el vocabulario temático y el vocabulario de uso frecuente y utilizar parte de este vocabulario, en forma oral y escrita, de acuerdo con sus necesidades y propósitos comunicativos.

⁸ Objetivo Fundamental 6. Desarrollar una actitud rigurosa, abierta, creativa y flexible frente al aprendizaje del idioma inglés que le permita desarrollar el sentido de respeto y valoración de la diversidad entre personas y culturas.

• Conclusiones

A partir los análisis desarrollados con anterioridad se plantea lo siguiente:

1. Los Programas de Estudio de Educación General Básica para la Enseñanza del inglés, siguiendo la propuesta de los modelos pedagógicos de Estébanez (1992), corresponden al modelo por objetivos, ya que los objetivos fundamentales planteados por el Ministerio de Educación apuntan hacia el logro de estos por parte de los niños sin contemplar las etapas del desarrollo intelectual sostenidas por Piaget (1986, 2001). Es decir, se formulan seis objetivos de carácter operativo por cada Programa de Estudio, que debiesen ser alcanzados por los niños en un total de 112 horas de clases anuales distribuidas en cuatro unidades temáticas (dos por semestre).
2. Cabe precisar que en los Programas de Estudio no se presenta a los docentes del subsector una orientación asociada a la cantidad de horas a trabajar para desarrollar cada una de las habilidades contempladas. A saber: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
3. Como se describió en el marco teórico, en los Programas de Estudio solamente se especifica la habilidad a desarrollar y las unidades en las cuales se abarcará. De esta forma, el Ministerio de Educación deja al arbitrio de cada profesor el desglose de las horas anuales en función de la habilidad que este estime pertinente incentivar en sus estudiantes, produciéndose diferencias entre las habilidades y, por ende, los conocimientos adquiridos entre los alumnos de un establecimiento educacional y otro.
4. En general, los Programas de Estudio de Educación General Básica (Quinto a Octavo Básico) para la Enseñanza del inglés tienen una correlación parcial o nula con los planteamientos de Piaget (1986, 2001) sobre el desarrollo intelectual, pues se centran en el logro de objetivos fundamentales ligados con operaciones por parte de los niños que requieren el procesamiento mediante pensamiento abstracto y no operaciones concretas que pueden, según Piaget, efectuar alumnos de entre 10 y 12 años.
5. A partir de lo anterior, se puede señalar que el Ministerio de Educación establece objetivos a cumplir por los estudiantes, que resultan complejos de alcanzar dado el desarrollo

intelectual de estos. Por cierto, cabe recordar que en la educación pública el inglés como lengua extranjera es obligatorio a partir de Quinto Básico, o sea, en promedio a los diez años muchos niños del país por primera vez se inician en la escolarización formal de una segunda lengua. En consecuencia, esta observación se torna clave para comprender la dificultad que presentan los estudiantes chilenos al momento de comenzar con el aprendizaje de una segunda lengua.

6. Los Programas de Estudio de Educación General Básica para la Enseñanza del inglés contienen seis objetivos fundamentales cada uno, repitiéndose prácticamente el contenido en los cuatro programas analizados. Los principales cambios están dados por el objetivo 5, donde según el curso aumenta el número de palabras parte del vocabulario temático y, el objetivo 6 relativo al fortalecimiento de los objetivos transversales por medio del subsector de lengua extranjera. Una posible explicación de las diferencias mínimas entre los distintos programas podría estar en la formulación de los mapas de programas, que plantean la evaluación del progreso de los estudiantes en la adquisición de conocimientos por niveles que incluyen dos cursos, por ejemplo, Quinto y Sexto Básico.

7. En este contexto, resulta propicio cuestionar la pertinencia de los Programas de Estudios de Enseñanza del Inglés de Educación General Básica diseñados por el Ministerio de Educación, considerando los resultados obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) 2010 aplicado a los estudiantes de Tercer Año Medio, que indican que un 89% de los alumnos no logró certificar un nivel básico de Inglés, promediando 99 puntos de 180 en total y que solo un 11% de los estudiantes comprende frases cotidianas y textos breves en el idioma. En consecuencia, y a la luz de lo antes expuesto, se plantea la emergencia de realizar, eventualmente, modificaciones curriculares, partiendo de la apropiación de modelos de enseñanza que empoderen a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En vista de lo descrito, este trabajo se presenta como un primer acercamiento al análisis de la correlación existente entre los Programas de Estudio para la Enseñanza del inglés en Educación General Básica de Chile y la Teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget (1986, 2001), así como para determinar el modelo pedagógico inscrito en estos (Estébanez,

1992). Siguiendo con esta línea de razonamiento, se debe recalcar que esta investigación constituye un esfuerzo inicial, por consiguiente, se muestra como una propuesta que debe ser ahondada en próximos trabajos en función de distintos corpus de estudio.

6. Referencias

- Alarcón, Marco Antonio. (2006). **[Aproximaciones al concepto de discurso profesional docente]**. Manuscrito no publicado.
- Álvarez, Ángela y Orellano, Eugenia. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 11 (2), 249-259.
- Barba, María Nela; Cuenca, Maritza y Gómez, Aída. (2007). Piaget y L.S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. **Revista Iberoamericana de Educación**, 42 (7), 1-12.
- Cattaneo, Marciel. (s.f.). **Teorías educativas contemporáneas y modelos de aprendizaje**. Recuperado de <http://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/Investigacion/211105MCattaneo.pdf>
- Cortés, Manuel e Iglesias, Miriam. (2004). **Generalidades sobre metodología de la investigación**. Ciudad del Carmen, México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Chadwick, Clifton. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, XXXI (4), 111-126.
- Chile, Ministerio de Educación. (2010a). **Programa de estudio inglés quinto básico**. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Chile, Ministerio de Educación. (2010b). **Programa de estudio inglés sexto básico**. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Chile, Ministerio de Educación. (2010c). **Programa de estudio inglés séptimo básico**. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Chile, Ministerio de Educación. (2010d). **Programa de estudio inglés octavo básico**. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Duckworth, Eleanor. (1979). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: El dilema de "aplicar" a Piaget. **Harvard Educational Review**, 49 (3), 297-312.
- Estébanez, Cayetano. (1992). Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 15, 173-181.

- Fernández, Flory. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. **Ciencias Sociales**, II (96), 35-94.
- Flower, Linda; Hayes, John. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. **College English**, 39, 449-61.
- Piaget, Jean. (1969). **El nacimiento de la inteligencia en el niño**. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Piaget, Jean. (1986). **Piaget y la teoría del desarrollo intelectual**. Ciudad de México, México: Prentice-Hall Hispanoamérica S.A.
- Piaget, Jean. (2001). **Psicología y pedagogía**. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Rodríguez, Wanda. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 31 (3), 477-489.
- Valles, Miguel. (1996). **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Vívenes, José. (2000). Piaget, epistemología y didáctica. **Revista Educere**, 3 (9), 26-29.
- Vygotski, Lev. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. **Infancia y Aprendizaje**, 27/28, 105-116.