

SECCIÓN: ARTÍCULOS

# Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés en un contexto rural<sup>1</sup>

Andrea Lizasoain C.<sup>2</sup>  
Amalia Ortiz de Zárate F.<sup>2</sup>  
Claudia Becchi Mansilla<sup>3</sup>

## Resumen

Este trabajo reporta los resultados de un estudio que buscó examinar el impacto de una herramienta TIC para el autoaprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) en un contexto rural de Chile. El Estado chileno ha intentado por más de una década mejorar la competencia comunicativa en ILE. En este contexto, se incluyó *It's my Turn* en todas las escuelas de zonas rurales del país. Para comprobar su efectividad, se midieron los logros de aprendizaje de 76 estudiantes de quinto y sexto de primaria de siete escuelas rurales de la Región de los Ríos (RdlR) con pruebas de entrada y salida. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones para examinar la utilización del recurso por parte de los docentes. Una prueba *t* arrojó una diferencia significativa entre las pruebas de entrada y salida ( $p < 0,0001$ ), lo que respalda la efectividad del programa. Las observaciones en aula pusieron en evidencia métodos heterogéneos de aplicación y distintos grados de utilización de la lengua materna y la lengua extranjera, lo cual tiene un impacto en los logros de aprendizaje. Aunque se reconoce que puede haber otros factores involucrados, se concluye que *It's my Turn* es una herramienta TIC efectiva para la enseñanza del inglés en un contexto rural que de otra forma no tendría posibilidades de alfabetización en inglés.

## Palabras clave

TIC – Autoaprendizaje – Inglés como lengua extranjera – Educación rural – Alfabetización en inglés.

**1-** El trabajo da cuenta de los resultados de una investigación financiada por el Consejo Nacional de Educación de Chile en 2013 y 2014, convocatoria proyectos CNED 2013.

**2-** Universidad Austral de Chile, Valdivia, Región de los Ríos, Chile. Contactos: [andrea.lizasoain@uach.cl](mailto:andrea.lizasoain@uach.cl); [aortizdezarate@uach.cl](mailto:aortizdezarate@uach.cl)

**3-** Centro Educativo Fernando Santiván, Panguipulli, Región de los Ríos, Chile, Contacto: [clau.becchi@gmail.com](mailto:clau.becchi@gmail.com)



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844167454>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Using an ICT tool for teaching English in a rural context*<sup>4\*</sup>

### **Abstract**

*This article reports the results of a study that aimed to examine the impact of an ICT tool for self-learning English as a Foreign Language (EFL) in a rural context in Chile. The Chilean government has tried to improve communicative competence in EFL for over a decade. In this context, It's My Turn has been introduced in all the schools of the country's rural zones. In order to prove its effectiveness, the learning achievements of 76 fifth and sixth grade students from seven rural elementary schools in the Región de los Ríos (RdlR) were measured through input/output tests. At the same time, observations were carried out to examine the tool's use by the teachers. The results of a t-test showed a significant difference between the input and output tests ( $p < 0.0001$ ), which supports the program's effectiveness. Classroom observations revealed heterogeneous methods of implementation and different degrees in the use of the mother tongue and the foreign language, which seemed to have an impact on learning achievements. While recognizing that other factors may be involved, we conclude that It's my Turn is an effective ICT tool for teaching English in rural contexts in which there would otherwise not be any alternative possibilities to learn the language.*

### **Keywords**

*ICT – Self-learning – English as a Foreign Language – Rural Education – English Literacy*

---

## **Introducción y análisis de la cuestión**

En los últimos años, algunos contextos rurales chilenos se han ido urbanizando, lo cual les ha dado mayor acceso al conocimiento, oportunidades laborales y cobertura de salud. Esto sucede especialmente en la Región Metropolitana (RM), donde se encuentra la capital de Chile. Otros contextos de distintas regiones permanecen en la misma situación de ruralidad de sus orígenes y, por lo tanto, en la misma situación de precariedad y desigualdad de siempre. Visto de esa manera, una de las principales falencias que suelen presentar las zonas rurales dice relación con la alfabetización, una competencia fundamental para el acceso al conocimiento y la disminución de las brechas socioeconómicas y culturales

---

**4-** This work reveals the results of an investigation financed by the Nacional Council of Education of Chile in 2013 and 2014, call for projects CNED 2013.

**\*** The exact content of its Spanish original text was translated to English by the translator Christina Haska, a member of the Association of Interpreters and Translators of Chile (COTICH membership number: 236), contact: [haskax@yahoo.gr](mailto:haskax@yahoo.gr). It was afterwards edited by native speaker of English, Andrew Sigerson.

entre la urbe y las zonas rurales, y entre los países desarrollados y no desarrollados. Para paliar esta realidad se han implementado diversos programas con el fin de lograr equidad social. El recurso basado en tecnología de información y comunicación (en adelante, TIC) que se evalúa en este trabajo se inserta en esta lógica.

## Experiencias TIC en el mundo

Sudáfrica ha sido pionero en el uso de TIC en contextos educativos rurales (YAO DZANSI; AMEDZO, 2014; MEERA, 2012). En este país, la integración de las TIC se ha convertido en un objetivo clave del gobierno por razones económicas, sociales y pedagógicas. Se intenta aumentar la empleabilidad fomentando la participación de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento a través del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (YAO DZANSI; AMEDZO, 2014). Es decir, se busca enriquecer la calidad de vida de las personas mediante iniciativas de alfabetización digital (MEERA, 2012). En este sentido, el ciberespacio representa un lugar de acercamiento a lo urbano (VILCHES, 2001).

Similares contextos tienen India y China. En India se acusa falta de capacitación docente, poca disponibilidad de material didáctico y mala calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula rural (NASEEM; KASHYAP; MANDLOI, 2016). Este país constituye el segundo mercado global de aprendizaje digital, después de Estados Unidos, pero esta realidad no ha logrado llegar a todas las zonas rurales de India, principalmente por falta de recursos. Sin embargo, existen experiencias de educación digital que han tenido un impacto positivo en la educación rural a través de laboratorios virtuales y librerías electrónicas (NASEEM; KASHYAP; MANDLOI, 2016). En este contexto, las TIC son consideradas un motor para lograr la igualdad entre el sistema educativo urbano y rural. China, por su parte, ve en las TIC una oportunidad tangible para mejorar las vidas de los ciudadanos de las zonas rurales. Se considera que el acceso a internet puede contribuir a una mayor información relativa a la agricultura y ganadería, entrega de servicios públicos y expansión de conocimientos educativos y de salud (THE WORLD BANK, 2014). Consecuentemente, se considera una forma de conectar los mundos urbano y rural.

Latinoamérica presenta características similares a las mencionadas anteriormente. El mundo rural se encuentra apartado del mundo urbano, con las consecuencias que esto acarrea: educación de baja calidad y, por ende, menos oportunidades de desarrollo, entendido este “[...] como el proceso que conduce a un mejoramiento sostenido de la calidad de vida” (MEERA, 2012, p. 355). En Perú, por ejemplo, se entiende que la inclusión de las TIC en zonas rurales responde a la necesidad imperiosa de acceder y utilizar la información efectivamente, pero tomando en cuenta las características sociales y culturales particulares de su gente (BUSTAMANTE; ALVARADO, 2009).

La realidad chilena no se aleja de las descritas hasta ahora. Una de las iniciativas gubernamentales para reducir la brecha entre lo urbano y lo rural ha sido la inclusión de TIC en el nivel educativo general. Por ejemplo, las escuelas públicas reciben material didáctico digital, computadoras, proyectores de imagen, etc. y están cada día más conectadas entre ellas y con el resto del mundo mediante internet (CHILE, 2017a).

## Las TIC y el inglés

Alfabetización digital y alfabetización en inglés van de la mano. Esto pues ambos tipos de conocimiento se consideran, en general, fundamentales para el desarrollo y movilidad sociales. No obstante, aunque las TIC se presentan como un medio efectivo para la educación, existen muy pocas iniciativas que las utilicen para enseñar y aprender inglés en contextos escolares rurales con resultados positivos. En el marco del *Plan Nacional de Bilingüismo 2019*, por ejemplo, Colombia (2017) ha invertido gran cantidad de recursos en la implementación de herramientas TIC para el aprendizaje del inglés. A través de este programa, dicho país persigue formar ciudadanos que puedan comunicarse en inglés, cumpliendo estándares de índole internacional que permitan al país integrarse en la economía y la cultura globales (COLOMBIA, 2017). Sin embargo, los resultados no han sido del todo fructíferos (CLAVIJO; QUINTANA; QUINTERO, 2012) en ningún contexto. Jaimes y Jaimes (2015) plantean que esto se debe principalmente a que, por una parte, no existe suficiente personal docente que domine la LE y, por otra, los docentes no han sido capacitados en el uso apropiado de las TIC. Esta última debilidad también está presente en nuestro país (LIZASOAIN; BECCHI, 2014; GARCÍA; FERREIRA; MORALES, 2012; HEINZ; LARA, 2011).

En Chile, en el contexto del *Programa Inglés Abre Puertas*, creado en 2004 por el gobierno, recién se incorporaron las escuelas rurales a las iniciativas para el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (de ahora en adelante ILE) en 2010. Similar al *Plan Nacional de Bilingüismo 2004 - 2019* de Colombia, el *Programa Inglés Abre Puertas* busca mejorar la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de quinto de enseñanza básica a cuarto de enseñanza media (CHILE, 2017b). Bajo la premisa de que la mayoría de los docentes del contexto rural no suelen ser de la especialidad, se implementó el recurso educativo de autoaprendizaje *It's my Turn* (ImT) para ofrecer oportunidades similares a estudiantes de zonas urbanas y rurales (CHILE, 2017c). El objetivo inicial era promover el aprendizaje de ILE tanto en estudiantes como en profesores, convirtiéndose estos últimos en aprendientes y, a la vez, mediadores del proceso de adquisición (CHILE, 2017c). La efectividad del programa se evaluó por primera vez en 2012, cuando se realizó una pequeña investigación-acción en tres escuelas rurales del sur de Chile (LIZASOAIN; BECCHI, 2014). Se encontró que, efectivamente, la herramienta promovía el aprendizaje del inglés entre los estudiantes, pero era necesario realizar cambios con relación al uso de la herramienta por parte de los docentes.

*It's my Turn* constituye un recurso TIC que fomenta el aprendizaje de contenidos lexicogramaticales del inglés por medio de videos que promueven la simulación interactiva, diseñados para estudiantes de quinto y sexto de primaria (de entre 10 y 12 años). El recurso presenta material para el profesor y los estudiantes. El profesor cuenta con un set de cinco DVD con lecciones pregrabadas, una guía para el profesor, un CD-ROM con canciones y rimas en inglés, un CD-ROM con instrucciones de uso, un *Cuaderno de Planificaciones* y uno de *Evaluación*. Los estudiantes cuentan con un libro de texto y un diccionario bilingüe. El set de quinto básico, en particular, apunta a la adquisición de

léxico y estructuras lexicogramaticales básicos. Las lecciones progresan en dos contextos interrelacionados. El primero es una realidad virtual: los estudiantes interactúan con los personajes del video (estudiantes de una escuela rural, el maestro y un compañero estadounidense). La Figura 1 es una imagen en la que aparecen el profesor –Mr. Campos–, tres estudiantes chilenos –a la izquierda– y el visitante extranjero. El segundo contexto es una fantasía: un árbol ubicado en el patio de la escuela, en el que habitan cuatro animales autóctonos chilenos: una chinchilla, un pudú, una loica y un armadillo. Se buscaba contextualizar el aprendizaje según la fauna de las zonas rurales chilenas.

**Figura 1.** Personajes principales de *It's my Turn*.



Fuente: Chile (2010).

En 2013 y 2014 un equipo de investigadores<sup>5</sup> de cinco universidades chilenas y una escuela rural realizó un estudio para evaluar la efectividad de *It's my Turn* en dos regiones del país: Metropolitana y de los Ríos, con características demográficas diferentes (ver Tabla 1). Con base en pruebas de entrada y salida, se mostró que el programa contribuye en cierto grado al aprendizaje del inglés en el contexto rural de la Región Metropolitana. Las observaciones en aula, sin embargo, plantearon un problema para la interpretación de los resultados, puesto que los profesores usaban *ImT* de diferentes maneras. Esto llevó a concluir que en la RM el recurso funciona como cualquier otro mediador del aprendizaje

**5-** El equipo estuvo compuesto por dos creadores de *It's my Turn*, gracias a lo cual se pudo comprender el programa. El Ministerio de Educación no cuenta con la información relacionada con los creadores, las bases teórico-metodológicas, el proceso de creación, etc.

y que el profesor es el principal gestor de la adquisición de una lengua extranjera (LIZASOAIN et al., 2016).

**Tabla 1-** Características demográficas de las regiones en estudio.

	Habitantes urbanos	Habitantes rurales	Total
Región Metropolitana	7.092.988	221.188	7.314.176
Región de los Ríos	278.957	125.475	404.432

Fuente: Datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadísticas (2016).

Dadas las vastas diferencias entre la Región Metropolitana (RM) y el resto de las regiones de Chile, se convino en que era relevante replicar el estudio en otra región. Se seleccionó la Región de los Ríos (RdlR) por ser la región de residencia de parte del equipo de investigación. La RM condensa cerca del 40% de la población chilena, mientras que la RdlR alrededor del 2%. Asimismo, la diferencia en la proporción de habitantes de zonas rurales de las dos regiones es abismante: en la RM se concentra un 3%, mientras que en la RdlR, un 31%. En cuanto a la densidad de población, la RM tiene 475 habitantes por km<sup>2</sup> a la vez que en la RdlR residen 22 habitantes por km<sup>2</sup> (INSTITUTO..., 2017). Esto significa que la RdlR tiene una menor cantidad de habitantes con respecto a la RM, pero un mayor número de estos habita en contextos rurales. Para dimensionar la ruralidad de la Región de los Ríos, cabe definir *lo rural*, así como sus implicancias en la educación.

## Ruralidad

Lo rural se vincula con su relación particular entre espacio, sociedad, economía y cultura (WILLIAMSON, 2004). Las áreas rurales se caracterizan por su baja densidad poblacional, es decir, pequeñas sociedades habitan amplios espacios (ATCHOARENA; GASPERINI, 2003). En Chile, el número de habitantes promedio de las zonas rurales – agrupadas en villas o villorrios– es de 2000 (WILLIAMSON, 2004). Las personas que habitan en estos contextos desarrollan actividades económicas vinculadas a su tierra y su historia, como la extracción natural de recursos mineros o pesqueros, la producción de insumos agropecuarios y actividades de turismo especializado (CHILE, 2017d). Lo rural también tiene que ver con procesos de producción y reproducción culturales particulares, incluidas las lenguas, las artes y la literatura (WILLIAMSON, 2004). En general, son territorios que se asocian con pobreza, hambre y escasa alfabetización (ATCHOARENA; GASPERINI, 2003).

No obstante lo anterior, “[...] lo rural no es solo un lugar [...] ; por el contrario, es también un motor de perspectivas educacionales, sociales y metodológicas” (ROBERTS; CUERVO, 2015, p. 3). Estas perspectivas educacionales consideran la educación como la vía de escape de la ruralidad, cuando es vista como pobreza (RIVERA; RIVERA; DÍAZ-

PUENTE, 2015; ATCHOARENA; GASPERINI, 2003). De hecho, la escuela –espacio donde tiene lugar la educación en occidente– es el proceso y el producto de la reproducción de una cultura dada. Es decir, el profesor tiene en sus manos reproducir pobreza o desarrollo.

En Chile, las escuelas rurales muchas veces se encuentran en zonas aisladas y sin servicios básicos como agua potable, electricidad e internet (CHILE, 2007). Albergan a un número reducido de estudiantes y son unidocentes; es decir, cuentan con un solo profesor en aulas que incluyen más de un nivel escolar. El material didáctico suele ser escaso, reduciéndose a unos pocos libros de texto. Asimismo, pueden ser completas (todos los niveles de primaria) o incompletas (hasta sexto de primaria) y, simultáneamente, tener un nivel por aula o ser multigrado (más de un nivel en una misma aula) (WILLIAMSON, 2004). Estas características, además de la situación de pobreza, dificultan el desarrollo integral de los estudiantes y, de esta manera, ponen en peligro su acceso a una mejor calidad de vida.

Esta descripción de contexto rural, no obstante, no coincide con las escuelas estudiadas en la Región Metropolitana (LIZASOAIN et al., 2016). A pesar de ser consideradas rurales, la mayoría cuenta con servicios básicos como agua potable, luz, televisión e internet. Además, contrario a lo esperado por el Ministerio de Educación (CHILE, 2017c), los profesores tienen la especialidad. En consecuencia, las escuelas rurales de la RM son similares a los establecimientos urbanos. De hecho, los profesores de la RM preferirían ser considerados urbanos (LIZASOAIN et al., 2016). Ante esta realidad, cabe preguntarse si la efectividad de *It's my Turn* es distinta en contextos rurales diferentes a los que están más cerca de la metrópoli. Antes de referirnos al estudio de escuelas de la RdLR, revisamos los fundamentos del diseño de ImT.

### **Alfabetización digital**

La alfabetización es un conjunto de mecanismos lingüísticos y cognitivos que contribuyen a la participación en diferentes prácticas discursivas (ERRÁZURIZ; FUENTES, 2012). La alfabetización digital, en particular, permite la interacción con interfaces digitales, tales como computadoras, teléfonos inteligentes, televisores, etc. (YAO DZANSI; AMEDZO, 2014). En este marco, también constituye una capacidad para resolver problemas relativos al intercambio de información, conocimiento y situaciones de comunicación (CHILE, 2017e).

Estas interfaces están tan presentes en el día a día que no saber utilizarlas convierte a los ciudadanos en analfabetos digitales: su desconocimiento aliena y no permite adquirir la forma de ser y actuar del hombre de hoy (CASTELLS, 1997). En este sentido, su inclusión en la escuela constituye un fenómeno natural para la adquisición y producción de conocimiento.

### **Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela**

Las TIC han cambiado la forma de enseñar de los profesores y la forma de aprender de los estudiantes. Estas herramientas comúnmente se definen como redes globales para

el intercambio de información y conocimiento mediante tecnologías de comunicación, como celulares y computadoras (YAO DZANSI; AMEDZO, 2014; VILCHES, 2001). Su función principal es conectar a las personas. En este sentido, su inclusión en la escuela se inserta en las políticas de fomento de la alfabetización digital, que buscan desarrollar competencias de intercambio de saberes. Se considera que el uso de TIC es fundamental para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de hoy (CHIAPPE, 2009).

Las TIC presentan un sin número de ventajas para el aula. Por ejemplo, incentivan el aprendizaje autónomo de los estudiantes (CHIAPPE, 2009); facilitan el aprendizaje favoreciendo el almacenamiento y memorización simultáneos de la información (ÁLVAREZ; ÁLVAREZ, 2012) y permiten aprovechar mejor el tiempo en el aula, al ser un material pedagógico prefabricado. Esto último adquiere relevancia en las aulas rurales chilenas, en las que se dedican únicamente tres horas pedagógicas a la asignatura de inglés (cerca de dos horas y media cronológicas) semanalmente. Sin embargo, no deben obviarse sus posibles desventajas. Al respecto, Spitzer (2013) advierte de los peligros de la exposición continua y permanente a los medios digitales a gran escala, que pueden afectar la capacidad de atención, así como el desarrollo del lenguaje y la inteligencia. Esto porque se expone al cerebro a una alta carga de información que no le permite procesarla y convertirla en aprendizaje. Vilches (2001) también releva una falsa interactividad entre la máquina y el hombre, que solo promueve el intercambio de información y no la adquisición de conocimiento. Al respecto,

[...] adquirir un saber a partir de unas fuentes, indagar con espíritu crítico, ponderar, indagar en las fuentes mismas, componer los detalles de un puzzle para convertirlos en una unidad de sentido, todo esto tenemos que hacerlo por nosotros mismos para saberlo algún día. (SPITZER, 2013, p. 3),

Cabe preguntarse entonces, ¿puede una TIC fomentar el aprendizaje de un saber tan complejo como es el lenguaje?

### ***It's my Turn*: herramienta de autoaprendizaje del inglés como lengua extranjera en contexto rural**

Existe evidencia de que las TIC contribuyen a la adquisición de lenguas extranjeras, promoviendo el trabajo colaborativo entre profesor y estudiantes y fomentando el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes a través del aprendizaje autónomo (CLAVIJO; QUINTANA; QUINTERO, 2012; GARCÍA; FERREIRA; MORALES, 2012). Teniendo en cuenta la naturaleza de la educación rural, el Ministerio de Educación chileno implementó un recurso que se ajustara a su contexto, de modo que asistiera a los docentes no especialistas en ILE. Fue así como nació *It's my Turn*, una herramienta TIC pensada para los actores de un sistema educacional rural que de otra manera no podrían acceder al inglés.

Los fundamentos de ImT no solo dicen relación con el rol de las TIC en la sociedad actual, sino que también con teorías asociadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *It's my Turn* se basa en la idea de que se está aprendiendo una lengua

*extranjera*: una lengua que no se habla en el territorio nacional y que se aprende por motivaciones externas. Entre ellas, buscar acceder a mejores oportunidades laborales y educacionales, así como comunicarse con hablantes nativos, por lo cual es fundamental contextualizar el conocimiento.

El diseño de ImT tiene sus fundamentos en el *Enfoque Natural* de adquisición de segundas lenguas, las cuales se adquieren en contextos donde estas constituyen una lengua nacional y/u oficial, como es el caso de Canadá, por ejemplo, donde se habla inglés y francés como primera o segunda lenguas (KRASHEN; TERREL, 1977). El Enfoque Natural defiende que la segunda lengua (L2) puede fomentarse si se sigue la misma lógica del desarrollo de la lengua materna: enfatizando la fluidez de la comunicación por sobre la corrección, enseñando vocabulario y estructuras sintácticas de forma implícita, y exponiendo a los estudiantes a input lingüístico auténtico y comprensible (KRASHEN, 1985). Se prohíbe el uso de la lengua materna (L1), adquirida en primer lugar, en el hogar, en el entorno de aprendizaje formal. Así, los estudiantes aprenden a usar la lengua extranjera, en lugar de aprender *acerca* de ella –metalenguaje– fenómeno común en los contextos formales de aprendizaje de lenguas extranjeras en Chile.

El currículo nacional para el *Idioma extranjero: inglés* promueve expresamente la enseñanza de esta lengua mediante el *Enfoque Comunicativo* (CHILE, 2009). Este último, basado en el *Enfoque Natural*, persigue el desarrollo de la lengua mediante el uso significativo del lenguaje en el aula (RICHARDS; ROGERS, 2008), ofreciendo al aprendiente situaciones simuladas de comunicación real. Se busca que el aprendiente relacione el conocimiento nuevo con sus propias experiencias en el mundo y que, a su vez, pueda utilizarlo para conseguir sus propósitos comunicativos. En este contexto, la L1 no se excluye estrictamente del aula, puesto que puede servir de contexto para el desarrollo de conocimiento nuevo.

Basado en estos enfoques de aprendizaje, el programa ImT busca gestar la competencia comunicativa mediante el aprendizaje de contenido lingüístico básico relacionado con elementos de la vida cotidiana. Estos elementos se presentan, en las primeras lecciones, tanto en inglés como en español, de manera que el estudiante pueda relacionar lo que ya conoce con conocimientos nuevos e integrarlo a su repertorio lingüístico. Progresivamente, se abandona el uso de la L1. ImT intenta vincular tres áreas generales del conocimiento de una lengua: léxico básico (colores, frutas, mascotas, partes del cuerpo); recursos gramaticales (preposiciones, verbos, adjetivos); y funciones comunicativas (saludar, presentarse, expresar gusto). El objetivo es que el aprendiente nombre una realidad conocida con la lexicogramática de la lengua extranjera.

Además, el conocimiento se contextualiza relacionándolo con áreas del currículo general, como ciencias naturales y sociales o matemáticas, así como mediante la incorporación de flora y fauna autóctonas de distintas zonas rurales del país. Por último, el programa ofrece instancias de interacción entre la interfaz y los estudiantes, de manera que estos puedan concebir el inglés como un tipo de conocimiento interaccional. La interacción se manifiesta en la forma de preguntas que los personajes hacen a los estudiantes, las cuales los estudiantes responden para ser evaluados por los profesores, cuya medición puede basarse en conocimientos propios o en los apuntes del libro para

el profesor. Se presenta la Figura 2 para ilustrar esta interacción entre el docente, los estudiantes e ImT.

**Figura 2-** Interacción entre estudiantes, docentes e *It's my Turn*



Fuente: Chile (2017e).

## Material y métodos

El trabajo corresponde a un estudio de caso evaluativo (COHEN; MANION; MANION, 2007) realizado en siete escuelas de la Región de los Ríos, en el sur de Chile. Se buscó medir la efectividad de un recurso TIC de autoaprendizaje del inglés utilizado en zonas rurales, con base en resultados de pruebas de entrada y salida, y observaciones en aula.

## Participantes

En Chile existen cerca de 15.900 establecimientos escolares, de los cuales alrededor de 4.930 son rurales (CHILE, 2016). Es decir, el 30% de las escuelas chilenas están emplazadas en contextos rurales. De estas, 452 se dispersan en la Región de los Ríos, una de las quince regiones del país. Esta se extiende por casi 18.500 km<sup>2</sup> y alberga a cerca de 405.000 habitantes, de los cuales unos 125.500 son habitantes de áreas rurales (LOS RÍOS, 2017; INSTITUTO..., 2017). Por sus características geográficas, muchas áreas son de difícil acceso, puesto que se deben atravesar montañas o cruzar ríos y lagos. Las siete escuelas que participaron en este estudio tenían estas características; de hecho, a una se podía llegar en bote y bajo condiciones climáticas difíciles por las abundantes lluvias de la región. Los nombres de las escuelas fueron modificados para proteger su identidad.

## Profesores

Participaron seis docentes. Uno era especialista en inglés; cuatro tenían menciones o cursos que los habilitaban para realizar las clases de inglés<sup>6</sup>; y uno no tenía preparación reconocida por el Estado. Uno de ellos trabajaba en dos escuelas.

## Estudiantes

Se midieron los logros de 76 estudiantes de 10 a 12 años. La Tabla 2 muestra en detalle la cantidad de estudiantes por escuela. Todas las aulas eran multigrado, pero solo se evaluó a estudiantes de quinto y sexto de primaria. Esto porque ambos niveles utilizaban el material de 5° básico. Recién en 2013 comenzó a distribuirse el material de 6° básico. Las escuelas trabajaron con el set de quinto básico, puesto que el set de sexto aún no había sido entregado por el Ministerio de Educación. Ambos cursos trabajaron con el mismo material.

**Tabla 2-** Cantidad de estudiantes por escuela en la RdlR.

Comuna	Panguipulli			Coñaripe		Liquiñe		
Escuela	San Marcos	Los Tallos	Cui Cui	La Escondida	El Rincón	Lago Pellaifa	Las Trancas	Total
N.º	12	16	16	3	6	14	9	76

Fuente: elaborada por las autoras para efectos de este estudio.

## Herramientas de investigación

### Pruebas de entrada y salida

Las pruebas de entrada y salida se aplicaron al principio y al final del primer semestre académico. La primera prueba diagnosticó conocimientos previos, relacionados con preposiciones, números, colores, miembros de la familia, intercambios dialógicos, objetos del aula y días de la semana. La prueba de salida midió el logro de los estudiantes respecto de los contenidos de la prueba de entrada. Ambas pruebas fueron adaptadas del *Cuaderno de Evaluación* del programa. Los resultados de los estudiantes que no rindieron ambas pruebas se eliminaron.

Aunque los contenidos fueron los mismos, la formulación de las pruebas fue distinta para evitar que los estudiantes recordaran los ítems de la evaluación inicial y que los respondieran de forma mecánica. Respetando el diseño de las evaluaciones del *Cuaderno de Evaluación*, las instrucciones de las pruebas se presentaron en inglés y en español.

**6-** La habilitación docente es permitida cuando existe carencia de profesores de la especialidad. Pueden autorizarla los Departamentos provinciales de educación. Las menciones se obtienen previa capacitación básica en la especialidad por parte del Ministerio de Educación.

Las respuestas se consideraron parcialmente correctas si reflejaban la pronunciación de las palabras en inglés. Por ejemplo, si escribían *mother* como *mader*, se consideraba parcialmente correcto. Esto porque el trabajo en aula es multimodal y se asumió que los estudiantes conocían tanto la grafía como la pronunciación de las palabras.

### **Pautas de observación**

Se llevaron a cabo dos o tres observaciones por aula, cada una de entre 45 y 90 minutos, según la disponibilidad de los docentes. Para ello se utilizó una pauta de observación no participativa, que permitió describir detalladamente la comunicación que tuvo lugar en el aula, como lengua en uso (lengua materna o lengua extranjera), actividades realizadas, organización de los estudiantes, contenidos revisados y recursos utilizados.

### **Análisis y resultados**

Las pruebas de entrada y salida se corrigieron utilizando las mismas pautas de corrección y la misma escala de notas, esta última obtenida del generador de escalas de Pumarino (2017). Se exigió un 60% de corrección para la nota 4,0 como se hace en la mayoría de las escuelas chilenas. El sistema de evaluación chileno contempla notas de 1,0 a 7,0; la nota 4,0 se considera baja pero suficiente y permite aprobar un curso. Para comparar los resultados de las dos pruebas, se utilizó una prueba t de muestras dependientes de dos colas. Se aplicó una prueba de dos colas, asumiendo que no habría una diferencia significativa. La hipótesis nula postuló que *It's my Turn* no afectaría el aprendizaje, es decir, que no habría diferencia entre los resultados de las pruebas de entrada y salida. La hipótesis alternativa, por el contrario, decía relación con una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ) entre los resultados de ambas pruebas.

También se llevó a cabo un análisis de tipo genérico (CRESWELL, 2009) para examinar los datos cualitativos de las observaciones en aula, los que se convirtieron en descripciones de cómo se usa ImT y el grado de utilización de la L1 y L2 en la sala de clases.

### **Logros de aprendizaje**

La prueba de entrada evidenció el dominio de algunos contenidos, como los números y los colores, y el desconocimiento de otros más complejos, como las preposiciones. La habilidad de producción escrita no estaba desarrollada más allá de la escritura –muchas veces imprecisa– de palabras aisladas. Los resultados fueron en general bajos, por debajo de la nota suficiente (4,0). No obstante, todas las escuelas subieron sus calificaciones. La Tabla 3 muestra los resultados de ambas pruebas y sus diferencias con base en la prueba t para cada escuela.

**Tabla 3-** Resultados pruebas de entrada y de salida de la Región de los Ríos.

Comuna	Panguipulli			Coñaripe			Liquiñe	
Escuela	San Marcos	Los Tallos	Cui Cui	La Escondida	El Rincón	Lago Pellaífa	Las Trancas	X
X Entrada	4,1	2,4	3,5	3,2	4,4	2,8	3,9	3,47 DE=1,03
X Salida	4,6	2,7	3,7	3,6	4,8	3,1	4,4	3,84 DE=1,26
P	0,005	0,0001	0,32	0,02	0,01	0,0001	0,00013	

Fuente: elaborada por las autoras para efectos de este estudio.

La prueba t aplicada a los resultados de todas las escuelas también arrojó una diferencia significativa ( $t(74) = -7,004$ ;  $p < 0,0001$ ) entre las pruebas de entrada y salida. En consecuencia, se puede afirmar que el recurso ImT contribuye al aprendizaje del inglés, como un recurso de mediación del aprendizaje (CHIAPPE, 2009). En otras palabras, los estudiantes aprendieron elementos nuevos del inglés, gracias a una herramienta de autoaprendizaje TIC. Su interacción con los personajes de los videos promovió el aprendizaje, así como la utilización de sus libros de texto y diccionarios. Se puede decir también que los enfoques *Natural* y *Comunicativo* pueden ser efectivos, dado que permiten que los estudiantes adquieran la lengua extranjera en contextos de enseñanza significativos. Dicho de otra manera, el *Programa Inglés Abre Puertas* ha acertado en el diseño e implementación de un recurso que contribuye al acceso al conocimiento. No obstante lo anterior, se observaron diferencias en la utilización del recurso, así como de la L1 y LE por parte de los docentes, por lo que cabe preguntarse cuál es su incidencia en los resultados de aprendizaje. Esta interrogante se discute en las conclusiones de este artículo.

### Implementación en el aula

Las observaciones en aula revelaron que cada docente aplicaba la herramienta ImT según su contexto y preparación con respecto a la especialidad. Hubo profesores que basaron sus clases únicamente en el programa, utilizando la batería completa de ImT. Otros combinaron ImT con recursos complementarios como guías de trabajo, canciones, imágenes, elementos de la sala de clases e inclusive material adicional adquirido en el comercio, como *flashcards*, pósters y juegos. Finalmente, se encontraron profesores que, pese a declarar que lo usaban, no utilizaron ImT en ninguna de las clases observadas.

Respecto de la utilización del español (L1) y el inglés (LE), se observaron dos tendencias generales: 1) uso parcial de la LE y 2) mayor uso de la L1. En el primer caso, los profesores utilizaban la LE para saludar, dar instrucciones simples, hacer preguntas básicas y retroalimentar. Se recurría a la L1 para dar explicaciones más complejas o para traducir la LE inmediatamente después. Esta práctica fue recurrente en profesores con bajo nivel de inglés y en presencia de estudiantes con necesidades educativas

especiales (NEE)<sup>7</sup>. En la segunda tendencia, los profesores usaban el inglés en contadas situaciones. A continuación, se presentan algunos ejemplos extraídos de las observaciones en aula por parte de las investigadoras:

- 1) Profesor 3: Si no entendieron, podemos retroceder el video. (Solo L1)
- 2) Profesor 5: *How are you today? ¿No entiende? Ok. ¿Estás fine, so so or bad?* (indicando con las manos el significado). Ahora sí, *How are you today?* (L1 y LE)
- 3) Profesor 1: *Who can tell me what's the meaning of this?* (indicando una frase en la pizarra) (Solo LE)

## Discusión y conclusiones

A la luz de las observaciones, surgió la necesidad de comparar variables cuantitativas y cualitativas para examinar posibles correlaciones. La Tabla 4 sistematiza esta información.

**Tabla 4-** Significancia estadística, utilización de *It's my Turn* y uso de L1 y LE.

Escuela	ME-MS	P	Utilización ImT	Uso de L1 y LE
Las Trancas	0,5	< 0,0001	Uso sistemático casi exclusivo	Profesor sin dominio de LE. Uso de L1 escaso. Poca intervención del docente
Los Tallos	0,3	< 0,0001	Uso parcial y otras estrategias	Profesor sin dominio de LE. Uso de L1 mayoritariamente.
Lago Pellaifa	0,3	< 0,0001	Uso parcial y otras estrategias	Profesor sin dominio de LE. Uso de L1 mayoritariamente.
San Marcos	0,5	= 0,005	Uso parcial y otras estrategias	Profesor con nivel B2. Uso de LE mayoritariamente.
El Rincón	0,4	= 0,01	Uso parcial y otras estrategias	Profesora con nivel A2. Uso de L1 y LE proporcional.
La Escondida	0,4	= 0,02	Sin uso	Profesora con nivel B1. Uso de L1 y LE proporcional. Traducción inmediata a L1.
Cui Cui	0,2	= 0,32	Uso parcial y otras estrategias	Profesor sin dominio de LE. Uso de L1 mayoritariamente.

Fuente: elaborada por las autoras para efectos de este estudio.

La Tabla 4 muestra que las variables cualitativas inciden en los resultados cuantitativos. Como se observa, las escuelas que obtuvieron los resultados más significativos fueron Las Trancas, Los Tallos y Lago Pellaifa. Estas tienen en común que sus profesores no dominaban el inglés, pero usaban ImT parcial o sistemáticamente. Lo anterior apunta a que la TIC es efectiva, es decir, que los estudiantes aprendieron inglés gracias a esta únicamente, ya que la mayor parte del *input* lingüístico en LE lo recibieron de los personajes del programa.

La escuela Las Trancas merece especial atención. Mientras los profesores de Los Tallos y Lago Pellaifa se dirigían a los estudiantes casi exclusivamente en español, el profesor de Las Trancas casi no hablaba durante la clase, ni en L1 ni en LE. Esto refuerza la

**7-** Los estudiantes con necesidades educativas especiales forman parte del Programa de Integración Escolar (PIE) del Estado. El material educativo se adapta y los contenidos se evalúan de forma diferenciada. Solo la escuela San Marcos contaba con estudiantes con diagnóstico NEE (cinco de doce).

hipótesis de que ImT es efectivo, puesto que el *input* en inglés que reciben los estudiantes solo proviene del programa y la diferencia entre las pruebas de entrada y salida es mayor. Sin embargo, el logro puede deberse también a que Las Trancas es un establecimiento rural al que asisten estudiantes provenientes de familias indígenas de la etnia Mapuche, cuya L1 es el mapuzungun. Estos estudiantes, por lo tanto, conviven con dos lenguas: su L1 y el español como L2, además de la LE con la que tienen contacto en la asignatura de inglés. Como es sabido, los estudios de bilingüismo defienden que los hablantes que se desenvuelven en más de una lengua tienen una mayor capacidad de adquisición de segundas lenguas (DE BOT; JAENSCH, 2015; GROSJEAN; LI, 2013).

Los establecimientos San Marcos, El Rincón y La Escondida, por su parte, igualmente obtuvieron resultados significativos. Estos datos merecen atención por dos razones. Un elemento es que sus docentes dominaban el inglés en mayor medida que los profesores de las otras escuelas, con niveles de competencia comunicativa A2, B1 y B2 según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2002). El nivel A2 (elemental) permite entender y producir expresiones cotidianas de relevancia inmediata, relacionadas con información personal y familiar, intercambios comerciales y empleo. Es el nivel esperado para los estudiantes que terminan la primaria en Chile. El nivel B1 (intermedio) capacita para entender y producir ideas típicas de los contextos familiares, laborales, escolares y de esparcimiento. Es el nivel esperado para los estudiantes que terminan la secundaria. El nivel B2 (intermedio avanzado), por último, permite comprender y producir textos complejos relacionados con temas concretos y abstractos, incluidas discusiones técnicas en un campo especializado. Era el nivel mínimo requerido por el Ministerio de Educación hasta 2014, cuando se elevó a C1. Por lo tanto, los profesores de estas escuelas tenían la capacidad de comunicarse en inglés con sus estudiantes. Se habría esperado, por lo tanto, que los resultados fueran más altos que en las escuelas que obtuvieron mejores puntajes. Esta realidad podría tener relación con el manejo de la herramienta TIC. De hecho, la escuela La Escondida quedó en el antepenúltimo lugar y el docente no ocupó ImT.

Otro de los elementos llamativos es que la escuela San Marcos tenía doce estudiantes en quinto y sexto, cinco de los cuales tenían necesidades especiales (NEE). Además, el docente utilizó la LE mayoritariamente. En general, este tipo de estudiantes no participa en las clases de inglés, sino que dedican ese tiempo a fortalecer otras materias; se los evalúa de forma diferencial; o no se los evalúa simplemente. Sin embargo, en este caso participaron y fueron evaluados como sus otros siete compañeros, y los resultados de logros fueron igual de significativos. Este fenómeno abre la puerta al estudio de la aplicación de herramientas TIC en contextos de estudiantes con necesidades especiales.

El hecho de que los estudiantes aprendieron inglés independientemente del dominio de la lengua de sus profesores invita a pensar, nuevamente, que ImT fue responsable del aprendizaje de los alumnos estudiados. Lo anterior porque el *input* (KRASHEN, 1985) adicional en inglés que recibieron en las escuelas San Marcos, El Rincón y La Escondida por parte de sus profesores no influyó mayormente en sus logros. Cabe destacar aquí que el profesor de la escuela La Escondida recurría también a una práctica común en las aulas de inglés de Chile, que consiste en la traducción inmediata de la LE a la L1. Por ejemplo,

decía “Open your book, boys” seguido inmediatamente de “Abran sus libros, chicos”, lo que no permite que los estudiantes realicen esfuerzos cognitivos y que, en consecuencia, adquieran conocimientos significativos (SPITZER, 2013). En el estudio de Lizasoain y otros autores (2016), se encontró que esta estrategia es la más perjudicial para el aprendizaje del inglés; incluso más que cuando los profesores utilizan la L1 en mayor proporción que la LE en el aula. A la luz de esta realidad, se comprende que el logro de esta escuela haya sido más bajo que las cinco escuelas precedentes en la Tabla 4.

La escuela Cui Cui, última del ranquin, también debe observarse de cerca. Su comportamiento parece ser idéntico al de las dos primeras escuelas, es decir, se utiliza *It's my Turn* relativamente, el profesor no domina el inglés y la L1 está presente en el aula. No obstante, sus resultados son diferentes: es la única que no obtuvo una diferencia significativa. En consecuencia, es probable que hayan existido variables que no se controlaron en el estudio y que contribuirían a una interpretación más precisa de los datos obtenidos.

Los resultados arrojados por las pruebas de entrada y salida y las observaciones en aula realizadas en las siete escuelas rurales que participaron en el estudio permiten señalar que el recurso TIC *It's my Turn* implementado por el Estado chileno para acercar a los estudiantes rurales al inglés es, en realidad, efectivo; es decir, ImT contribuye a la enseñanza-aprendizaje autónomos del inglés (CLAVIJO; QUINTANA; QUINTERO, 2012; GARCÍA; FERREIRA; MORALES, 2012). Esto significa que los docentes que no son de la especialidad pueden utilizarlo para enseñar inglés sin necesariamente dominar la lengua, objetivo principal del recurso para el Ministerio de Educación (CHILE, 2017b). Asimismo, los estudiantes se ven beneficiados con el recurso puesto que, de otra manera, es probable que no tuvieran la posibilidad de aprenderla.

Dicha realidad obliga a reflexionar acerca del papel del profesor en este contexto particular. Hemos dicho que el profesor es el principal responsable del aprendizaje; de hecho, en el estudio realizado en la RM se evidenció que ImT era una herramienta de aprendizaje como cualquier otra y que era el profesor y su uso de la lengua lo que gatillaba el aprendizaje. Por el contrario, en el entorno rural de la RdLR, pareciera que el recurso cobra mayor relevancia que el profesor. En la escuela más exitosa, el profesor casi no intervino en el aula y dejó que el recurso *hiciera la clase*. De igual modo, en las demás escuelas los logros tuvieron que ver más con la utilización parcial de ImT que con el *input* de los docentes, quienes en general utilizaron más la L1 que la LE. En consecuencia, podemos decir que el papel del docente es fundamental en la promoción de un aprendizaje cuando se trata de un especialista en el área.

A pesar de los logros antes mencionados, es necesario revisar las políticas lingüísticas para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en las áreas rurales, puesto que los logros evidenciados son aún muy bajos. Esto no se debe solo a la realidad educacional de los entornos rurales, sino que también se enmarca en el contexto nacional, ya que las pruebas estandarizadas aplicadas bianualmente en las zonas urbanas han arrojado niveles de proficiencia bajos, que nos ubican entre los países latinoamericanos menos alfabetizados en inglés del mundo (BRITISH COUNCIL, 2015; ENGLISH FIRST, 2017). Estos bajos resultados dicen también relación con mediciones más generales. Por ejemplo, si

bien es cierto Chile tiene el lugar más alto de Latinoamérica en las pruebas PISA, también es cierto que está muy por debajo de los promedios de los países OCDE, lo cual se traduce en bajos niveles de comprensión lectora y habilidades matemáticas poco desarrolladas (OECD, 2016). Esto debe necesariamente influir en el desarrollo de una lengua extranjera.

En este contexto, cabe preguntarse si sería más valioso invertir los recursos en mejorar competencias más fundamentales para el mundo rural, como la lectura y escritura de la lengua materna. También podría contextualizarse el aprendizaje del inglés en circunstancias de la vida rural real, como hacen Méndez y Pérez (2015), por ejemplo, para facilitar el turismo rural en Toledo, España. Esta inversión no se sugiere desde la perspectiva de acercar el mundo rural al mundo urbano, sino que por derecho propio, entendiendo que lo rural “[...] debe abordar significados y lugares rurales considerándolos valiosos e importantes en sí” (ROBERTS; CUERVO, 2015, p. 1).

En cualquier caso, se debe reconocer que lo urbano y lo rural funcionan distinto. Al respecto, si comparamos los resultados de la Región de los Ríos con los de la Región Metropolitana (ver Tabla 5), se observa que *It's my Turn* fue más efectivo en la Región Metropolitana, puesto que la diferencia entre las medias de las pruebas de entrada y salida es mayor en esta última.

**Tabla 5-** Resultados Región de los Ríos y Región Metropolitana.

Prueba	RdelR	RM
X Entrada	3,47	2,78
X Salida	3,84	3,43
	0,37	0,65
<i>P</i>	< 0,0001	< 0,0001

Fuente: elaborada por las autoras para efectos de este estudio.

Lo anterior se debe probablemente a que en la RM los profesores participantes eran de la especialidad, por lo que no solamente dominaban la lengua sino que también contaban con didácticas especializadas. Llama la atención, sin embargo, que los resultados iniciales son mejores en la RdlR, lo que puede explicarse por la naturaleza del aula multigrado, en la que se encuentran varios niveles, de modo que los estudiantes pueden haber estado expuestos más de un año al recurso y/o al inglés. En el caso de la RM, la mayoría de los estudiantes comenzaba a estudiar inglés el año en que se aplicaron las pruebas (LIZASOAIN et al., 2016).

Para finalizar, si bien hemos afirmado que la utilización de *It's my Turn* es fructífera en un contexto rural donde muchos estudiantes no tendrían acceso al inglés de otra forma, al escribir esta conclusión también nos hemos planteado que el programa podría ser efectivo no porque sea una herramienta TIC, sino porque representa un material de aprendizaje que antes no existía en estas aulas. De hecho, el estudio de Lizasoain y Becchi (2014) muestra que los estudiantes de la RdlR no eran tan rurales desde el punto de vista

del acceso a TIC: tenían acceso a televisión y celulares diariamente, y algunos incluso a computadores. En este sentido, los estudiantes rurales de esta región –así como de otras de Chile y el mundo– quizás no necesitan ser alfabetizados en TIC sino en la manipulación del conocimiento susceptible de negociarse a través de este tipo de plataformas. En este sentido, el mundo rural no se presenta como desventajado, sino como diferente y, como tal, las TIC pueden contribuir no a acortar la brecha entre el mundo rural y urbano facilitando el desarrollo de los individuos para adquirir las formas de ser y actuar del hombre de hoy (CASTELLS, 1997), sino como un tipo de aprendizaje que permita el desarrollo global de los países con miras a mejores condiciones de vida (MEERA, 2012).

## Referencias

ÁLVAREZ, Guadalupe; ÁLVAREZ, Gloria. Hacia una propuesta de análisis semiótico integral de ambientes virtuales de aprendizaje. **Onomázein**, Santiago de Chile, v. 25, n. 1, p. 219-239, 2012.

ATCHOARENA, David; GASPERINI, Lavinia. **Responses, education for rural development: towards new policy**. Roma: FAO; París: Unesco, 2003.

BRITISH COUNCIL. English in Chile: an examination of policy, perceptions and influencing factors. **English in Latin America**, Santiago de Chile, mayo de 2015. Disponible en: <<https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Chile.pdf>>. Acceso en: 06 nov. 2017.

BUSTAMANTE, Roberto; ALVARADO, Maicu. **Perú: estrategias públicas de nuevas tecnologías en zonas rurales**. Lima: Asociación para el Progreso de las Comunicaciones, 2009.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red**. Madrid: Alianza, 1997.

CHIAPPE, Andrés. Acerca de lo pedagógico en los objetos de aprendizaje. Reflexiones conceptuales hacia la construcción de su estructura teórica. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 35, n. 1, p. 261-272, 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. Curriculum: objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009. **Currículum en Línea**, Santiago de Chile, 2009. Disponible en: <[http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34641\\_bases.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34641_bases.pdf)>. Acceso en: 06 nov. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **Desarrollo profesional en territorios rurales**. Santiago de Chile: ME, 2017d. Disponibil en: <<http://rural.mineduc.cl/desarrollo-profesional-territorios-rurales/>>. Acceso en: 28 mzo. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **Descarga de documentos de It's my Turn: Programa Inglés Abre Puertas**. Santiago de Chile: ME, 2017e. Disponible en: <<https://www.dropbox.com/sh/I9clik1ojsw6n7b/AAC3AH5rTmuj2z-U9BrWJftqa?dl=0>>. Acceso en: 08 nov. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **Directorio oficial de establecimientos: centro de estudios**. Santiago de Chile: ME, 2016. Disponible en: <<http://datos.mineduc.cl/dashboards/19731/bases-de-datos-directorio>>

de-establecimientos-educacionales/>. Acceso en: 22 abr. 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. **Habilidades TIC en estudiantes:** enlaces. Santiago de Chile: ME, 2017. Disponible en: <<http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/habilidades-tic-en-estudiantes/>>. Acceso en: 08 nov. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **Me conecto:** me conecto para aprender. Santiago de Chile: ME, 2017a. Disponible en: <<http://meconecto.mineduc.cl/>>. Acceso en: 06 nov. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **¿Qué es It's my Turn?** Programa Inglés Abre Puertas. Santiago de Chile: ME, 2017c. Disponible en: <[http://www.ingles.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=49&id\\_seccion=3370&id\\_contenido=13776](http://www.ingles.mineduc.cl/index2.php?id_portal=49&id_seccion=3370&id_contenido=13776)>. Acceso en: 08 nov. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **¿Quiénes somos?** Programa Inglés Abre Puertas. Santiago de Chile: ME, 2017b. Disponible en: <<https://ingles.mineduc.cl/programa-ingles-abre-puertas/>>. Acceso en: 08 nov. 2017.

CHILE. Ministerio de Educación. **Recurso educativo de inglés rural:** It's my turn para 5° y 6° año básico. Programa Inglés Abre Puertas. Santiago de Chile: ME, 2010. Disponible en: <[http://portales.mineduc.cl/usuarios/PIAP/imagen/2013/news/recurso\\_educativo\\_imt\\_2013.jpg](http://portales.mineduc.cl/usuarios/PIAP/imagen/2013/news/recurso_educativo_imt_2013.jpg)>. Acceso en: 08 nov. 2017.

CHILE. Subsecretaría de Telecomunicaciones. **Conectividad como servicio básico del siglo XXI.** Santiago de Chile: ST, 2007. Disponible en: <<http://www.subtel.gob.cl/conectividad-como-servicio-basico-del-siglo-xxi/>>. Acceso en: 24 my. 2016.

CLAVIJO, Amparo; QUINTANA, Antonio; QUINTERO, Luz. **Enseñanza del inglés y medios digitales:** nuevos retos y posibilidades para la escuela. Bogotá: UD, 2012.

COHEN, Louis; LAWRENCE, Manion; MORRISON, Keith. **Research methods in education.** London: New York: Routledge, 2007.

COLOMBIA. Ministerio de Educación de la República de Colombia. **Colombia aprende:** la red del conocimiento. Programa Nacional de Bilingüismo. Bogotá: MERC, 2017. Disponible en: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>>. Acceso en: 09 nov. 2017.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común Europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002.

CRESWELL, John. **Research design:** qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. California: Sage, 2009.

DE BOT, Kees; JAENSCH, Carol. What is special about L3 processing? **Bilingualism:** Language and Cognition, v. 18, n. 2, p. 1-15, 2015.

ENGLISH FIRST. Chile. **EF English proficiency index.** Boston: [s. n.], 2017. Disponible en: <<http://www.ef.com/wwes/epi/regions/latin-america/chile/>>. Acceso en: 08 nov. 2017.

ERRÁZURIZ, Constanza; FUENTES, Liliana. Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de pedagogía general básica en la sede de Villarica UC. **Onomázein**, Santiago de Chile, v. 25, n. 1, p. 287-313, 2012.

GARCÍA, Jaime; FERREIRA, Anita; MORALES, Sandra. Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediados por la tecnología. **Onomázein**, Santiago de Chile, v. 25, n. 1, p. 15-50, 2012.

GROSJEAN, Francois; LI, Ping. **The psycholinguistics of bilingualism**. West-Sussex: Wiley-Blackwell, 2013.

HEINZ, Sally; LARA, María Inés. Programa de capacitación en competencias TICs para docentes. In: CONGRESO INTERNACIONAL TISE: Nuevas Ideas en Informática Educativa. 16., 2011, Santiago de Chile. **Memorias...** Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2011. p. 17-25.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. **Actualización de población 2002-2012 y proyecciones 2013-2020: demográficas y vitales**. Santiago de Chile: INE, 2017. Disponible en: <[http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/familias/demograficas\\_vitales.php](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php)>. Acceso en: 30 mzo. 2017.

JAIMES, Carlos; JAIMES, Manuel. Las TIC como herramientas de enseñanza del inglés en las instituciones de educación básica primaria de la región dos. Revista Actividad Física y Desarrollo Humano, **Pamplona**, v. 7, n. 1, p. 1 - 13, 2015.

KRASHEN, Stephen. **The input hypothesis: issues and implications**. UK: Longman, 1985.

KRASHEN, Stephen; TERREL, Tracy. **The Natural Approach** (Language Acquisition in the Classroom). EE.UU.: Alemany Press, 1977.

LIZASOAIN, Andrea; BECCHI, Claudia. Evaluation of a rural self-learning English program in Chile. **Enjoy Teaching Journal**, v. 2, n. 2, p. 4 - 18, 2014.

LIZASOAIN, Andrea et al. Evaluación de It's my turn, una herramienta de autoaprendizaje de inglés como lengua extranjera para contextos rurales de Chile. **Calidad de la Educación**, Santiago de Chile, v. 44, p. 98-128, 2016.

LOS RÍOS. Gobierno Regional de Los Ríos. **Región de los Ríos**. Los Ríos: Gobierno Regional, 2017. Disponible en: <<http://www.goredelosrios.cl/?p=89>>. Acceso en: 30 mzo. 2017.

MEERA, Joseph. The African experience with ICT for rural women's development. In: SOLAGBERU ADISA, Rashid (Ed.). **Rural development: contemporary issues and practices**. Kolkata: InTech, 2012. p. 356-374.

MÉNDEZ, Beatriz; PÉREZ, Leonor. Compilation of a multilingual (Spanish / English / French / Portuguese): lexicon of rural tourism terms of Castile and Leon. In: CONFERENCE TERMINOLOGY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE, 2015, Granada. **Proceedings of the...** Granada: [s. n.], 2015. p. 197-200,

NASEEM, Ifflah; KASHYAP, Ashirr; MANDLOI, Dheeraj. Improvising rural education system: a digitalized step towards development. **International Research Journal of Indian Languages**, India, v. 4, n. 6, p. 178-181, 2016.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **PISA results in focus 2015: resumen ejecutivo**. Paris: OECD, 2016.

PUMARINO, José Ignacio. **Generador de escala de notas: escala de notas**. 2017. Disponible en: <<http://escaladenotas.cl>>. Acceso en: 09 nov. 2017.

RICHARDS, Jack; ROGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2008.

RIVERA, Gretel; RIVERA, María; DÍAZ-PUENTE, José. A gaze on rural education according to scientific discourses during the last decade. **Procedia**, v. 197, p. 1684-1689, 2015.

ROBERTS, Philip; CUERVO, Hernán. What's next for rural educational research? **Australian and International Journal of Rural Education**, Western Australia, v. 25, n. 3, p. 1-8, 2015.

SPITZER, Manfred. **Demencia Digit@l: El peligro de las nuevas tecnologías**. Barcelona: Ediciones B, 2013.

THE WORLD BANK. **Enhancing ICT access for rural transformation**. 12 de mayo de 2014. Disponible en: <<http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2014/05/12/enhancing-ict-access-for-rural-transformation>>. Acceso en: 26 mayo. 2016.

VILCHES, Lorenzo. **La migración digital**. Barcelona: Gedisa, 2001.

WILLIAMSON, Guillermo. Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. In: FAO/UNESCO. DGCS Italia. CIDE/ REDUC. **Educación de la población rural en Brasil**, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Roma: FAO, 2004. p. 91-163.

YAO DZANSI, Dennis; AMEDZO, Kofi. Integrating ICT into rural South African schools: possible solutions for challenges. **International Journal of Education Science**, Nueva Dehli, v. 6, n. 2, p. 341-348, 2014.

*Recibido en: 02.08.2016*

*Aprobado en: 04.04.2017*

**Andrea Lizasoain C.** es doctoranda en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile, magíster en Adquisición del Inglés en la Universidad Autónoma de Barcelona y licenciada en Letras en la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile. Investiga acerca de la enseñanza-aprendizaje del inglés desde una mirada lingüística y pedagógica.

**Amalia Ortiz de Zárate F.** es doctora en Filología Inglesa en la Universidad de Sevilla y licenciada en Lengua y Literatura Inglesa en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Sus áreas de investigación son traducción teatral, estudios de género y enseñanza-

aprendizaje del inglés mediante técnicas dramáticas.

**Claudia Becchi Mansilla** es diplomada en Pedagogía de la Convivencia Escolar y Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y Éticas en la PUC y licenciada en Educación en la Universidad Austral de Chile. Es profesora en Comunicación en Lengua Inglesa y trabaja en el área de convivencia escolar.