

Inglés para fines específicos para el fortalecimiento de la empleabilidad en estudiantes de educación media técnico profesional en Chile

Aaron Andrés Espinoza Zúñiga^a, Carolina Paz Veas Villagra^b, Paula Ignacia Gómez Mella^c y Marcela Romero Jeldres^{*d}

Investigador Independiente, Santiago^a. Colegio La Cruz, Machalí, Rancagua^b. Colegio Epullay Montessori, Santiago^c. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación^d, Santiago, Chile.

Recibido: 17 diciembre 2018

Aceptado: 14 marzo 2019

RESUMEN. Esta investigación buscó conectar el idioma inglés para fines específicos con la futura empleabilidad de los estudiantes de liceos técnico-profesionales, abrazando la idea de que el inglés es una herramienta útil para el mundo del trabajo y un puente para dotar de una educación justa e igualitaria a colegios públicos. De este modo se emprende un estudio con carácter exploratorio, mixto secuencial, con igualdad de estatus CUAN - CUAL, para diagnosticar los niveles de idioma inglés con fines específicos en los estudiantes de EMTP, validando un instrumento para tales fines por medio de una muestra no probabilística, conformada por 116 estudiantes de cuarto año medio, de las especialidades técnicas de administración y contabilidad, junto a un Focus Group realizado post resultados a 3 profesores y 2 docentes directivos, todos miembros de un liceo técnico profesional polivalente, ubicado en la comuna de Maipú en Santiago. Los resultados señalan que los estudiantes, egresan con un dominio del inglés, poco útil para entender o producir textos con fines específicos, donde el idioma inglés en EMTP, resulta ser una herramienta no desarrollada para mejorar la inserción laboral y las oportunidades de empleo de los egresados.

PALABRAS CLAVE. Enseñanza técnica y profesional; Educación técnica; Educación y Empleo; Competencia profesional; Enseñanza de una segunda lengua y competencias lingüísticas.

English for specific purposes for the strengthening of employability in high school student's technical professional in Chile

ABSTRACT. This research sought the connection between English for Specific Purposes with the future employability of technical-professional high school students, with the idea that English is a useful tool for the world of work and a bridge to promote equality in education in public schools. In this way, an exploratory mixed sequential study with equal Qual/Quan status is undertaken to diagnose the levels of English language for specific purposes in students of technical and professional secondary education. For such purposes, an instrument is validated by means of a non-probabilistic sample consisting of 116 fourth-year students of the technical specialties of administration and accounting, together with a Focus Group carried out post-results to 3 teachers and 2 head teachers, all members of a polyvalent professional technical High School, loca-

*Correspondencia: Marcela Romero Jeldre. Dirección: Avda. José Pedro Alessandri 774 - Of. FP-0204 Ñuñoa Santiago. Correos Electrónicos: aaronespinozz@gmail.com^a, caropazveas@gmail.com^b, paula.ignacia.gm@gmail.com^c, marcela.romero@umce.cl^d

ted in Maipu, Santiago-Chile. The results indicate that students graduate with a low command of English, which is not very useful to understand or produce texts for specific purposes, where the English language in professional technical secondary education turns out to be an undeveloped tool to improve job insertion and the employment opportunities of the graduates.

KEYWORDS. Technical and vocational education; Education and employment; Professional competence; Second Language Teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La formación técnica y profesional es un instrumento esencial para la superación de la pobreza y se plantea como una materia urgente a desarrollar en Chile, debido a la rápida extensión de información y tecnología de comunicaciones, el impacto de la crisis financiera global y las tendencias demográficas, la aparición de nuevos recursos, herramientas y programas utilizados para procesar, administrar y compartir la información en diversos soportes tecnológicos, y por tanto, es resultante de un gran reto para la preparación de los jóvenes, para hacer frente a los cambios tecnológicos, económicos y laborales en sus sociedades (Unesco, 2012, 2017).

Al respecto la OCDE (2010) plantea que para transformar la educación técnica profesional en un mecanismo eficaz, se debe promover la igualdad de oportunidades entre las naciones, reformando la educación, conectando diferentes niveles y fortaleciendo su formación general. Así, impulsa una nueva concepción para la educación técnico profesional, alejándola de la imagen de formación terminal, que prepara para un trabajo específico, opción de acceso y permanencia en el sistema educativo para sociedades más desventajadas.

Desde 2014, las reformas ministeriales chilenas, buscan que la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), sea una posibilidad de continuar estudios, también desarrollar una trayectoria de aprendizaje permanente (Mineduc, 2014). No obstante, sigue siendo una opción de educabilidad para el 65% de los estudiantes pertenecientes a los quintiles más pobres; 4 de cada 10 estudiantes elige un liceo técnico profesional, manteniendo una cobertura de matrícula cercana al 45% para tercero y cuarto año de enseñanza media, convirtiéndose en el principal camino para la preparación laboral.

Ahora bien, Larrañaga, Cabezas y Dussailant (2013) señalan que los estudios de seguimiento de egresados de secundaria dan cuenta que la deserción entre los graduados de la EMTP duplica a la de sus pares de la modalidad científica-humanista, no obstante, Sevilla (2014), sostiene que en la medida que el grupo de EMTP se inserten en el mercado del trabajo, la tendencia observada es la de una incorporación temprana a trabajos remunerados (a 19 años, más del 40% se encuentra en esta condición de actividad) y por tanto, todos los esfuerzos para potenciar la EMTP, y sus campos ocupacionales para acercar a los estudiantes a puestos de trabajos una vez egresados, garantizaría también el potenciamiento de itinerarios formativos posibles de ser desarrollados en el tiempo. Es importante recalcar que el sistema chileno, mantiene una normativa vigente que establece que, en ausencia de docentes titulados en pedagogía, es posible impartir asignaturas propias de las Especialidades Técnico Profesional (ETP) a profesionales o técnicos, lo cual implica que solo el 52% de ellos, cuenta con el título de profesor, mientras el 44% posee un título profesional o técnico de nivel superior en un ámbito de formación distinta a la pedagogía (Sevilla, 2012). Ello supone un cuestionamiento respecto del dominio de las competencias pedagógicas, que poseen los profesores de las especialidades técnico profesional para el desafío que depara la formación de los estudiantes (Romero y Faouzi, 2018).

1.1 El idioma Inglés para fines específicos (ESP)

Anthony (1997), plantea que hablar el idioma inglés para fines específicos (IFE)-concepto conocido también por la sigla inglesa (ESP)-, es hacer referencia a dos instancias: a) cursos de inglés destinados a satisfacer las necesidades educativas o profesionales de los estudiantes con diferentes especialidades. Es decir, cursos centrados en lo que los estudiantes necesitan hacer con el inglés en un contexto académico o profesional, por lo tanto, el vocabulario y la terminología que los estudiantes necesitan aprender es la que se necesita utilizar y familiarizarse en determinados contextos, y b) inglés usado en situaciones comunicativas especiales.

El ESP surge en la década de los 60's. Widdowson (1998) le atribuye dos causas de expansión: La primera asociada como exigencia de un mundo dominado por dos fuerzas: la tecnología y el comercio. Ambas fuerzas tuvieron una expansión en términos de actividad científica, técnica y económica a escala internacional, dominada por el idioma inglés como una lengua internacional, que luego se convirtió en la lengua franca y el bastón de las divisas internacionales de tecnología y comercio. La segunda expansión, se la atribuye a la revolución que se produjo en la lingüística en los años 60 y 70, cuando muchos investigadores se centraron en descubrir las formas en que el idioma se utiliza en una comunicación real.

Hutchinson y Waters (1987) señalaban que en los primeros años de ESP, fue comparada con el inglés para ciencia y tecnología (EST), que era el área donde comenzó ESP. Más tarde, el inglés para fines específicos incluyó diversas variantes: el EST, ya mencionado, la EAP (inglés para fines académicos) o EOP (inglés para propósitos ocupacionales). Organizaciones internacionales como la UNESCO y el British Council consideraron la ESP como una disciplina académica reconocida y de ayuda para todo el mundo, constituyéndose en el núcleo de un gran número de cursos impartidos en universidades e institutos profesionales, cuyo crecimiento le ha permitido convertirse en una de las más importantes materias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, no obstante, los desacuerdos en su definición, ha llevado a algunos autores a obviar el término *específico*. Widdowson (2001) señala que todo uso que se hace de la lengua es desde ya específico, aunque otros autores, lo separan en inglés académico y/o profesional.

Al respecto Dudley-Evans (1997) señaló que en la primera Conferencia de Japón dedicada a ESP, se planteó una aclaración respecto del significado de ESP, dando una definición ampliada en términos de características *absolutas y variables* del concepto. En adelante, dentro de las características absolutas del ESP se considera: diseñado para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes; hacer uso de la metodología subyacente y las actividades de las disciplinas que lo sirve; centrado en el lenguaje apropiado para estas actividades en términos de gramática, léxico, registro, técnicas de estudio, discurso y género. Dentro de las características variables, el ESP: puede ser relacionado o diseñado para disciplinas específicas pudiendo ser utilizada en situaciones de enseñanza, como una metodología diferente de la del Inglés General.

Así Hutchinson y Waters (1987, p. 53) marcan las diferencias que existen entre ESP y EGP (inglés para propósitos generales), señalando que “es probable que se dicte para los adultos que tienen un nivel intermedio o avanzado de inglés, mientras que el EGP es más probable que se enseñe en las escuelas y colegios”, reforzando que el ESP está diseñado para satisfacer las necesidades específicas de un estudiante particular, a diferencia del EGP que se enseña para mejorar una competencia general de la lengua que implica una serie de habilidades como las lecturas receptivas y audios, así como de la producción escrita y el habla.

Las diferencias marcadas por los autores, respecto de ESP y del EGP, da cuenta de dos focos: La primera diferencia es en términos de vocabulario, estructuras y la segunda en un determinado

campo o disciplina en la que el estudiante debe enfrentarse a tareas en su área específica. Por lo que el ESP debe ser diseñado según las necesidades de los estudiantes y centrado en el uso del inglés, en este caso, el uso que el alumno le da a la lengua en disciplinas específicas, las vocaciones o profesiones para lograr algunos fines específicos. Por otro lado, EGP se centra en el uso de la lengua en general; en situaciones cotidianas de la lengua extranjera, en los niveles personales y sociales así como también en conversaciones casuales en funciones diarias de la vida. La segunda diferencia importante, es que el EGP tiene un programa de estudios general de la lengua extranjera que podría ser muy amplio, debido a que su adquisición como segunda lengua hace complejo abarcar el contenido del curso dentro de un año escolar.

Por estos días el inglés para fines específicos, (ESP) es conocido como un enfoque centrado en el estudiante, que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de los educandos en cualquier contexto educativos o profesionales. Dudley-Evans y St. John (1998), señalan que el ESP es más eficaz cuando hace uso de la metodología en los alumnos que combinan trabajo y familia con sus estudios, ello por el hecho de que tiene un enfoque que se va adaptando a las necesidades de los alumnos y sus intereses. Los profesores de ESP están enfocados en el diseño de cursos específicos para satisfacer las necesidades individuales, así que esto es una parte importante de su carga de trabajo lo que tiene como consecuencia una extensión natural de las perspectivas centradas en el alumno o centradas en el aprendizaje de ESP que debe ser desarrollado.

Bajo esas circunstancias, ESP es más probable que sea diseñado para estudiantes que ya han comenzado a estudiar inglés, porque la mayoría de los cursos de ESP asume algún conocimiento previo de la lengua, por ejemplo, los adultos que tienen un nivel intermedio o nivel avanzado de la lengua extranjera, y donde los cursos de ESP hacen hincapié de las necesidades de los alumnos, por lo tanto, se requiere hacer un análisis de las habilidades que se necesitan y las actividades que los estudiantes de un curso de ESP deben dominar, como primer paso. Es decir, llevar a cabo un análisis más preciso de los géneros y lenguajes involucrados en cada una de estas habilidades y actividades (Dudley-Evans, 1997).

1.2 El idioma inglés como requisito de Empleabilidad

Campos Ríos (2003) señala que el concepto de empleabilidad tiene su origen en Inglaterra y es el resultado de la unión entre el término *employ* (empleo) y *ability* (capacidad y/o habilidad). Empieza a utilizarse a principios del siglo XX, cuando diversos autores expresan la idea de que es necesario crear una relación entre empleo y desempleo, en otras palabras, la capacidad para obtener o conservar un empleo. El mismo autor da cuenta que la primera definición sobre la empleabilidad apareció después de la gran depresión en Estados Unidos y Gran Bretaña en los años 20, y se mantuvo hasta la década de los 50. Ella consideraba a la persona como empleable o no, tomando en cuenta los siguientes criterios: Edad (15 a 64 años); falta de problemas mentales o físicos; falta de restricciones familiares (por tener hijos en el cargo, abuelos, etc.).

De Grip, Van Loo y Sanders (1999), señalan que teniendo en cuenta el hecho de que la economía no era lo suficientemente estable y el término empleabilidad no era un concepto bien conocido, el único propósito de este término, supuso la clasificación de las personas en las categorías anteriormente mencionadas, dejando fuera a las personas con discapacidad y los más pobres, quienes eran el grupo que tenían más problemas en el momento de conseguir un trabajo. A finales de los años 50, Gazier (2001) señala que los países europeos le dan un nuevo significado al término empleabilidad, con una visión más actualizada que el anterior, donde el término empleabilidad se basa en el potencial que puede tener una persona para conseguir un empleo y permanecer en él.

Por tanto, esta nueva versión de empleabilidad ya no incluye solo a los principales agentes, llamados los trabajadores, sino también a los responsables políticos, médicos y estadísticos. Es decir, estos actores, toman en cuenta tres ideas fundamentales que son: a) el concepto médico que toma en consideración a los médicos y terapeutas de los diferentes campos de la rehabilitación, basados en la limitación y la incapacidad de los individuos; b) la medición individual que considera grados de aptitud física o mental de un individuo en las áreas de desempeño y c) los problemas de intervención, es decir, acuerdos para compensar deficiencias. Al respecto Pérez (2005) señala que durante la década de los 70, las instituciones debieron enfrentar el desempleo, dejando en evidencia una gran cantidad de personas con cero posibilidades de reincorporarse al mercado de trabajo. Esta situación condujo a programas de intervención enfocados en una especie de entrenamiento con el propósito de ser seleccionados, debido a que las personas no lograban una actuación efectiva en un trabajo, por no tener desarrolladas algunas de las capacidades básica, descritas por Brunner (2001) como: capacidad de comunicar e interactuar con el resto; capacidad para resolver problemas particulares; capacidad de manejar varios procesos organizacionales; capacidad de trabajar en equipo.

En los años 80 y 90 se recoge la idea original de este concepto que concluye con la importancia de contar con información estadística sobre el empleo, utilizando como agente indicador a las personas que tenían un empleo o estaban intentando conseguir uno, la duración de este y cuánto era su ingreso (Programa de Competencias Laborales de Fundación Chile, 2003). Ahora bien, para el caso chileno, el concepto de empleabilidad, se sitúa desde los planteamientos descritos por la Fundación para el Desarrollo de la Función de Recursos Humanos (FUNDIPE, 2007, p. 2), que la define como “la aptitud de una persona para tener empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y desarrollo a lo largo de su vida”, no obstante, el significado hacia el término de empleabilidad se orienta hacia el auto-desarrollo de una persona y se la vincula estrechamente con la idea de la empleabilidad. Esto significa que la persona debe tener una actitud proactiva y un compromiso a la hora de enfrentar el mundo laboral, lo cual garantizaría, las posibilidades para obtener mayores oportunidades de puestos de trabajo.

Esta posición, también se ve reflejada en la definición que hace (Brewer, 2013, p. 1) para la International Labour Organization (ILO) señalando que “la empleabilidad implica mucho más que la capacidad de obtener un primer trabajo. Es la capacidad de conectarse, y explorar dentro de una carrera, manteniéndose empleable durante toda la vida. Requiere de la capacidad para hacer preguntas, adquirir nuevas habilidades, identificar y evaluar opciones, comprender los derechos en el trabajo, incluyendo el derecho a un entorno laboral seguro y saludable, adaptándose con éxito a situaciones cambiantes y teniendo el coraje de innovar”.

Por tanto, es posible señalar que la concepción del significado del término empleabilidad actualmente impulsa a la persona como un agente individual y nunca como un todo, promoviendo la necesidad de tener en cuenta, no solo las características de las personas, sus intereses, sino también, las habilidades y capacidades individuales, que potencien actitudes positivas hacia las personas; seguridad y competencia emocional laboral; habilidades para la resolución de problemas prácticos y conocimiento del entorno.

Para el caso particular que trata este artículo, el idioma Inglés tiene un papel fundamental en la empleabilidad debido a que esta lengua se ha instalado en el mundo como el principal elementos de comunicación entre culturas diversas, y con la internacionalización y la globalización de las comunicaciones, se ha hecho esencial para mejorar no solo las oportunidades de mejoras en los puesto labores, al tiempo que se instala como la herramienta comunicacional para acceder al conocimiento y la información más actualizada. El Ministerio de Educación de Chile, considera

el idioma Inglés como una herramienta social y de trabajo, de modo que, le otorga valor a los estudiantes del sistema educativo para egresar con un manejo relevante del idioma, que les permita enfrentar con éxito situaciones comunicativas junto con ingresar al mundo laboral. No obstante a ello, en Chile no se cuenta con una certificación nacional que determine el nivel de idioma inglés que poseen los estudiantes una vez egresados de la enseñanza secundaria.

Actualmente, existe una política pública instalada desde el año 2004 a través del Programa Inglés Abre Puertas, cuya misión es mejorar el nivel de Inglés que aprenden los estudiantes de quinto año básico a cuarto año de educación media, a través de la definición de estándares nacionales para el Aprendizaje del Inglés, de una estrategia de desarrollo profesional docente y del apoyo a los profesores de inglés en las salas de clases (Mineduc, 2008). Ello ha permitido desde el año 2004, diagnosticar a 11.000 estudiantes de enseñanza básica y media de 299 escuelas públicas de diferentes regiones y áreas socioeconómicas de Chile. Los resultados señalan que solo un 5% de los estudiantes de enseñanza media alcanzó el nivel requerido por los programas de estudio nacionales, al término de cuarto año de enseñanza media (Educar Chile, 2011). Desde el año 2010 y cada dos años, se aplica en Chile, una prueba obligatoria estandarizada llamada SIMCE de Inglés, que es utilizada por la Agencia de Calidad de la Educación para evaluar los resultados de aprendizaje del idioma inglés de los establecimientos. Estos resultados, no significan una certificación o una acreditación del idioma, tiene solamente un carácter censal, aunque da una idea sobre el nivel de inglés de los estudiantes (Mineduc, 2014).

Ahora bien, los resultados de la primera prueba SIMCE inglés se basan en una adaptación de la prueba *TOEIC Bridge (Test of English for International Communication)* de *Educational Testing Service (ETS)*-, aplicada el último trimestre de 2010 a todos los estudiantes de tercer año de educación media del país (aproximadamente de 220.000 estudiantes) (Educar Chile, 2011). Los resultados nuevamente ratifican que solo el 11% alcanza un nivel básico (B1) de esta lengua extranjera. Yilorm y Lizasoain (2012), señalan que dentro de las causas posibles de este bajo dominio de competencias, es que Chile no es un país donde el inglés se pueda adquirir como segunda lengua. Muy por el contrario, el inglés se enseña como lengua extranjera, lo cual limita considerablemente el contacto directo y auténtico con dicha lengua.

Existen iniciativas aisladas en regiones de Chile, como el *Fun English Program (FEP)*, que desde 2013, busca potenciar en los estudiantes de 5° Básico a 3° Medio de escuelas y liceos municipalizados, de la comuna de Puerto Montt, el desarrollo de las habilidades productivas y receptivas en el idioma inglés, utilizando estrategias metodológicas que permiten el aprendizaje de manera efectiva y con la posibilidad de rendir una evaluación internacional, del tipo *Key English Test (KET)*, *Preliminary English Test (PET)*, *First Certificate in English (FCE)*, según el nivel de inglés en el que se encuentre (Mineduc, 2016). No obstante, estas iniciativas son especiales en Chile, ya que son las clases de inglés la principal y única instancia en que los estudiantes acceden al dominio de una segunda lengua. En el caso de querer certificar el dominio del idioma inglés u otro, los estudiantes deben pagar por exámenes internacionales.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio es de carácter exploratorio, situado desde un diseño mixto de investigación, con igualdad de estatus CUAN - CUAL, debido a que de esta manera se da simultaneidad a la aplicación sin priorizar un método por sobre el otro (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), al mismo tiempo, es secuencial, dado que se desarrolló primero el trabajo cuantitativo para validar un instrumento que permitiera medir el conocimiento del inglés para fines específicos de los estudiantes y luego el cualitativo para situar la recolección de las opiniones del cuerpo administrativo del establecimiento sobre el idioma inglés y sus resultados.

Para el trabajo de campo se trabajó con una muestra no probabilística, también llamada muestra dirigida (Ver Tabla 1). Según Cohen y Manion (2002), la selección se hace por conocimiento previo del sujeto y el investigador es quien decide llegar a uno u otros, según su discreción. Así, la muestra estuvo conformada por 116 estudiantes de cuarto año medio, de las especialidades técnicas de administración y contabilidad, pertenecientes a un colegio técnico profesional polivalente, ubicado en la comuna de Maipú en Santiago de Chile. La muestra fue dividida en grupos: femenino y masculino, de acuerdo con la edad, (en cuatro grupos desde los 16 hasta los 19 años), y de acuerdo con cada especialidad (Administración y Contabilidad).

Tabla 1. Composición de la muestra.

Especialidad		N.º de estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario						N.º de profesores /as entrevistados
		Género		Edad				
Administración	Contabilidad	F	M	16	17	18	19	Profesores de inglés (3)
60	56	51	65	3	89	20	4	Jefe UTP (1)
								Coordinador de práctica Laboral (1)

Fuente Elaboración propia

2.1 Instrumento utilizado para la recolección de información

En el marco de los objetivos de la investigación y el marco metodológico, se desarrolló un instrumento para evaluar la comunicación escrita y la comprensión lectora de los estudiantes, para fines específicos. Al mismo tiempo se desarrolló un guión de preguntas para la realización de un grupo focal a 5 docentes: tres profesores de inglés, un jefe de UTP y un coordinador de práctica laboral. El instrumento se organizó en dos partes, en la primera parte se contemplaron las variables orientadas a diagnosticar el inglés para fines específicos, la comprensión de lectura, el uso del inglés y la capacidad de escribir. El instrumento fue sometido a un proceso de validación de constructo. Para ello se solicitó la colaboración de cuatro expertos evaluadores de pruebas internacionales del tipo PET, KET y FCE; se aceptaron las modificaciones sugeridas y posteriormente se procedió a realizar el análisis de confiabilidad en una muestra piloto de 45 estudiantes de similares condiciones. El procesamiento de los datos se realizó utilizando el programa SPSS versión 23 y el resultado del análisis de confiabilidad arrojó un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0, 851.

Para la validez interna del instrumento, se plantearon nueve preguntas abiertas asociadas con la importancia del inglés y la empleabilidad futura, los evaluadores, estimaron las tres preguntas que a continuación se plantean: a) ¿Qué importancia le das al idioma inglés? ¿Porqué? b) ¿Crees que el inglés será una herramienta necesaria para tu futura empleabilidad? c) ¿Qué estudios posteriores a la Educación Media seguirás y cómo los financiaras? Las respuestas contestadas por 116 estudiantes se organizaron utilizando la herramienta científica Atlas Ti. versión 7 para hacer emerger unidades de análisis que permitieron aglutinar por semejanzas las diferentes respuestas.

Ahora bien, respecto de Focus Group, se aplicó un guión de preguntas a tres profesores de inglés, un jefe técnico pedagógico y un coordinador de práctica Laboral. Las preguntas se concentraron en opiniones sobre a) el inglés como herramienta en el mundo del trabajo b) el nivel de dominio del idioma inglés en la formación de la EMTP y, c) los mecanismos internos para garantizar el dominio del idioma. Las respuestas también se organizaron utilizando la herramienta científica Atlas Ti. versión 7, pero sin establecer categorías determinadas, con el fin de hacer emerger las unidades de análisis y así aglutinar por semejanzas, las voces de los participantes.

3. RESULTADOS

Con el fin de responder a los objetivos y métodos planteados, los resultados se presentan unidos con el fin de dar cuenta de lo complementario de los datos. Respecto del instrumento de diagnóstico se realizó un nuevo análisis de fiabilidad, para luego continuar con un análisis factorial en cada uno de los reactivos que conforman el instrumento con el objeto de observar cómo se componen las diferentes variables asociada con la comunicación escrita y la comprensión lectora del idioma Inglés. Finalmente se realizó un análisis comparativo entre las dimensiones resultantes en los análisis previos según la edad, sexo y especialidad y las voces de los docentes y directivos docentes.

3.1 Análisis de fiabilidad del instrumento

Una vez que se aplica el instrumento a 116 estudiantes, se puede observar que el Alfa de Cronbach aumenta si se eliminan alguno de los reactivos, por tanto, se eliminan 12 reactivos que componen el instrumento (ítems I.1; I.2; 1.3; I.5; I.6; II.1; II.3; V.1; V.2; V.3; V.6 y VI.6.), aumentando la fiabilidad de la prueba de 0,851 a 0,876 (Ver Tabla 3 y 4).

Tabla 2. Estadísticos Total-Elementos.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
I.4 Uso del inglés: Gramática y Vocabulario	38,0345	30,190	,336	,875
II.2 Reading	37,9655	29,738	,404	,873
II.4 Reading	37,8793	29,307	,473	,871
II.5 Reading	37,8621	29,755	,387	,873
II.6 Reading	38,2759	31,628	,151	,877
II.7 Reading	37,8103	29,564	,424	,872
III.2A Inglés para fines específicos	38,0948	29,704	,471	,871
III.2B Inglés para fines específicos	37,9052	29,147	,507	,870
III.3A Inglés para fines específicos	38,0086	29,000	,567	,868
III.3B Inglés para fines específicos	37,8966	28,702	,593	,867
III.4A Inglés para fines específicos	37,9741	28,756	,602	,867
III.4B Inglés para fines específicos	37,9224	29,098	,519	,869
IV.1 Inglés para fines específicos	37,8362	29,060	,519	,869
IV.2 Inglés para fines específicos	37,8448	29,750	,387	,873
IV.3 Inglés para fines específicos	37,7586	28,689	,602	,867
IV.4 Inglés para fines específicos	37,7759	29,149	,508	,870
IV.5 Inglés para fines específicos	37,9224	29,394	,462	,871
IV.6 Inglés para fines específicos	37,8793	28,942	,544	,869
VI.1 Inglés para fines específicos	37,4828	30,878	,292	,875
VI.2 Inglés para fines específicos	37,7845	29,805	,380	,874
VI.3 Inglés para fines específicos	37,5948	29,617	,490	,870

VI.4 Inglés para fines específicos	37,4224	31,290	,253	,876
VI.5 Inglés para fines específicos	37,4828	30,461	,404	,873
VI.7 Inglés para fines específicos	37,4483	31,223	,236	,876
VII Writing	36,4138	31,097	,263	,876

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

Tabla 3. Alfa de Cronbach Final Posterior a la Eliminación de Ítems.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,876	25

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

3.2 Análisis factorial

Con los reactivos resultantes del análisis de fiabilidad, se efectuó el análisis factorial del instrumento diagnóstico, evaluándose la pertinencia del instrumento, luego se analizó la varianza explicada y la matriz de los componentes rotados, para finalizar presentando la tabla final de los reactivos que corresponden a cada dimensión y con la tabla que contienen el Alfa de Cronbach de cada una de las dimensiones finales. En la Tabla 4 se puede observar que la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0,783, al ser mayor que 0,50, se puede establecer que las correlaciones entre los pares pueden ser explicadas por otras variables, es decir, que existen la suficiente asociación entre las variables, haciendo posible reducir variables para generar factores.

Tabla 4. KMO y prueba de Bartlett.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,783
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1422,336
	Gl	300
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

Del mismo modo, se puede apreciar que el nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es de 0,000, y al ser la significación menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad, es decir, que existen correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial es pertinente. Ahora bien, con el fin de determinar el número de factores necesarios para representar los datos del instrumento diagnóstico, se examinó la varianza total. La Tabla 5, muestra que con los primeros 5 componentes es posible explicar 60,210 % de la varianza y por tanto es posible considerar que el valor es lo suficientemente alto, para estimar que 5 componentes del instrumento de diagnóstico son suficiente, dejando a otros que no debiesen ser considerados.

Tabla 5. Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,456	25,826	25,826	6,456	25,826	25,826	4,527	18,108	18,108
2	3,280	13,121	38,947	3,280	13,121	38,947	3,662	14,646	32,755
3	2,135	8,538	47,485	2,135	8,538	47,485	2,804	11,215	43,970
4	1,940	7,759	55,244	1,940	7,759	55,244	2,684	10,735	54,705
5	1,241	4,966	60,210	1,241	4,966	60,210	1,376	5,504	60,210
6	1,103	4,411	64,621						
7	,985	3,938	68,559						
8	,916	3,666	72,224						
9	,834	3,335	75,559						
10	,773	3,093	78,652						
11	,659	2,637	81,289						
12	,619	2,474	83,763						
13	,529	2,114	85,877						
14	,506	2,026	87,903						
15	,475	1,900	89,803						
16	,417	1,667	91,470						
17	,407	1,629	93,098						
18	,354	1,415	94,514						
19	,302	1,208	95,722						
20	,257	1,029	96,750						
21	,219	,877	97,628						
22	,208	,832	98,460						
23	,174	,698	99,158						
24	,121	,483	99,641						
25	,090	,359	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

Del mismo modo, en la Tabla 6, se puede apreciar que la matriz de componentes rotados arroja 5 factores, es decir, que los 25 reactivos o ítems analizados se agrupan en 5 conjuntos. Por lo tanto, el factor 1 está agrupado por 7 reactivos, seguido por el factor 2 que agrupa 6 reactivos, el factor 3 y 4 agrupan 5 reactivos cada uno, y finalmente el factor 5 agrupa 2 reactivos.

Tabla 6. Matriz de componentes rotados.

	Componente				
	1	2	3	4	5
III.4B Inglés para fines específicos	,889				
III.3A Inglés para fines específicos	,879				
III.4A Inglés para fines específicos	,866				
III.3B Inglés para fines específicos	,850				
III.2A Inglés para fines específicos	,757				
III.2B Inglés para fines específicos	,736				
I.4 Uso del inglés: Gramática y Vocabulario	,357				
IV.1 Inglés para fines específicos		,821			
IV.5 Inglés para fines específicos		,805			
IV.3 Inglés para fines específicos		,778			
IV.4 Inglés para fines específicos		,747			
IV.6 Inglés para fines específicos		,736			
IV.2 Inglés para fines específicos		,595			
II.2 Reading			,815		
II.4 Reading			,807		
II.7 Reading			,712		
II.5 Reading			,711		
II.6 Reading			,310		
VI.3 Inglés para fines específicos				,758	
VI.1 Inglés para fines específicos				,713	
VI.2 Inglés para fines específicos				,681	
VI.5 Inglés para fines específicos				,628	
VI.4 Inglés para fines específicos				,552	
VI.7 inglés para fines específicos					,759
VII Writing					,558

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

3.3 Distribución de las variables de estudio.

Con el fin de identificar la normalidad de las variables de estudio, se emplea una prueba de normalidad a fin de identificar el tipo de distribución de cada una de las dimensiones, y así establecer el tipo de prueba apropiada. En la Tabla 7 se observa la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Como la muestra recogida en la presente investigación es de 116 casos, se interpretará la prueba Kolmogorov-Smirnov por su pertinencia, puesto que exige más de 51 casos para su utilización. En la misma tabla, la significación de las dimensiones es inferior a 0,050, por tanto, se rechaza la hipótesis nula a favor de la alterna y se asume que las dimensiones no presentan una distribución normal y por tanto se aplican a estas variables pruebas no paramétricas.

Tabla 7. Pruebas de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión 1	,251	116	,000	,823	116	,000
Dimensión 2	,182	116	,000	,856	116	,000
Dimensión 3	,214	116	,000	,860	116	,000
Dimensión 4	,277	116	,000	,781	116	,000
Dimensión 5	,502	116	,000	,406	116	,000

Corrección de la significación de Lilliefors.

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

3.4 Comparación entre las dimensiones según edad y género

El procedimiento estadístico empleado, permitió aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras independientes con el objetivo de comparar las 5 dimensiones, según la edad de los sujetos del estudio para posteriormente aplicar la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para muestras independientes y comparar las dimensiones según el sexo de los estudiantes que formaron parte de la muestra. Las diferencias estadísticamente significativas halladas en el análisis se presentan a través de gráficos de barra.

Tabla 8. Estadísticos de contraste^{a, b}.

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
Chi-cuadrado	10,349	3,080	,490	3,908	8,112
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,016	,379	,921	,272	,044

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

Así, en la Tabla 8 se observan los resultados de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para muestras independientes, presentado solo las dimensiones 1 y 5 diferencias estadísticamente significativas según la edad del 0,016 y 0,044 respectivamente, por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula a favor de la alternativa con un nivel de confianza de 0,05, y con los datos que se tienen es posible afirmar que los estudiantes según la edad presentan diferentes distribuciones en la dimensión 1 y 5, es decir, se encontraron diferencias según la edad en los niveles de las dimensiones antes mencionadas.

Como se observa en la figura 1, las diferencias estadísticamente significativas que se enseñan en la dimensión 1 en relación a la edad, dan cuenta que los estudiantes que tienen 16 años difieren significativamente en los niveles de la dimensión 1 con el resto de los grupos de edad, presentando estos últimos, mayores niveles en esta dimensión.

Del mismo modo, en la figura 2 se aprecia que los estudiantes de 16 años son los que difieren del resto de grupos, presentando niveles menores que estos últimos.

Ahora bien, con el fin de evaluar las diferencias de género, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes. En la Tabla 9 todas las significaciones de la dimensión 1 a la 5 quedan en la zona de mantenimiento. Por lo cual, se mantiene la hipótesis nula con un nivel de confianza de 0,05, y se asume que los hombres y las mujeres presentan la misma distribución en todas las dimensiones, es decir, no hay diferencias según el sexo en los niveles de las dimensiones antes mencionadas.

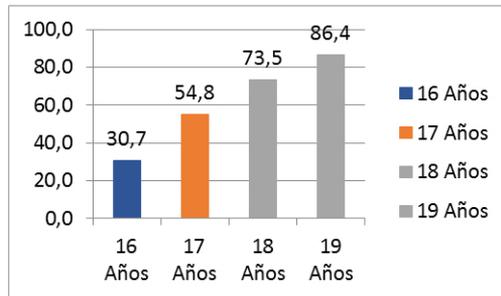


Figura 1. “Comparación en la dimensión 1 según edad”

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

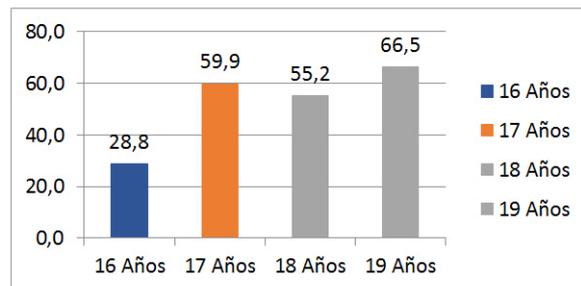


Figura 2. “Comparación en la dimensión 1 según edad”

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

Tabla 9. “Estadísticos de contraste”.

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
U de Mann-Whitney	1561,500	1407,000	1610,500	1353,000	1638,000
W de Wilcoxon	2786,500	2632,000	2835,500	2578,000	2863,000
Z	-,459	-1,339	-,179	-1,729	-,033
Sig. asintót. (bilateral)	,646	,181	,858	,084	,974

a. Variable de agrupación: Sexo

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

3.5 En relación con la especialidad de Administración

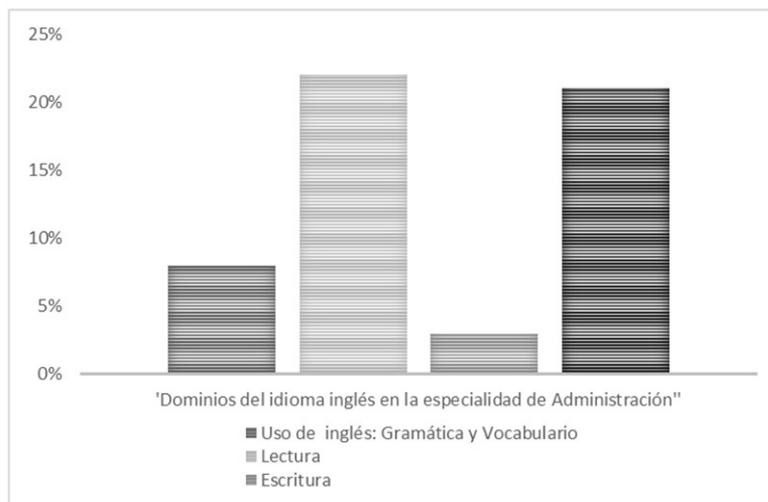


Figura 3. Dominios del idioma inglés en la especialidad de Administración.

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

Los resultados de los 60 estudiantes de la especialidad de administración, al responder el instrumento demostraron no superar el 54% de los logros del instrumento, presentando un descenso evidente en todos los niveles. Rescatando niveles de mayor respuesta correcta, el mayor dominio presentado está en la habilidad de lectura con un 22% por ciento, en contraste con la habilidad de escritura que no excede el 3%. Respecto de la competencia lingüística del uso del inglés, los estudiantes no excedan el 8% respecto de la competencia de idioma inglés para propósitos específicos que muestran un resultado cercano al 21%. Es decir, en una escala de notas de 1 a 7, con un 60 % de exigencia para la nota mínima 4.0, los estudiantes de la especialidad de Administración obtienen una nota de 3.8.

3.6 En relación con la especialidad de Contabilidad

Los resultados de los 56 estudiantes de la especialidad de Contabilidad demostraron un logro mayor que el grupo de administración, con un 62% de los logros del instrumento. No obstante, el dominio es mínimo en todos los niveles. Los niveles de mayor respuesta correcta se presentan en la habilidad de lectura con un 25%, en contraste con la habilidad de escritura que no excede el 5%. Respecto de la competencia lingüística del uso del inglés, los estudiantes no exceden el 12% respecto de la competencia de idioma inglés para propósitos específicos que muestran un resultado cercano al 20%. Es decir, en una escala de notas de 1 a 7, con un 62 % de exigencia para la nota mínima 4.0, los estudiantes de la especialidad de Administración obtienen una nota de 4.2.

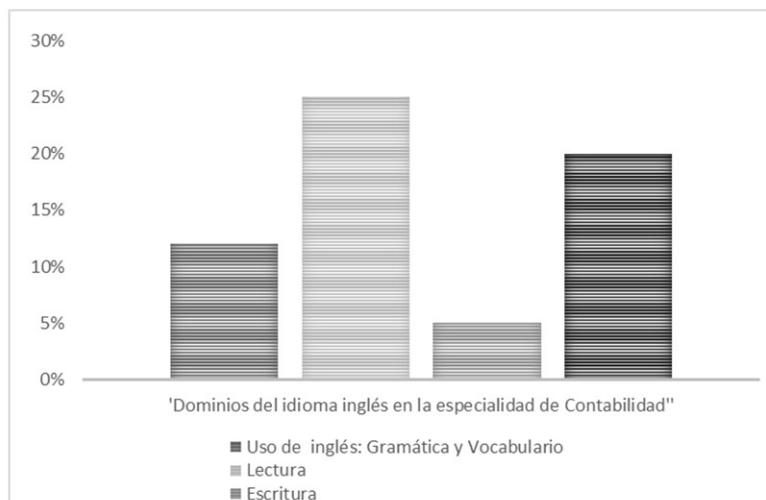


Figura 4. Dominios del idioma inglés en la especialidad de Contabilidad

Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

3.7 Análisis Cualitativo de los datos del instrumento

Dado que el instrumento planteó a los estudiantes tres preguntas abiertas. Los resultados dan cuenta de lo siguiente:

a) Respecto de la importancia que le dan al idioma inglés. En la figura 5, visibiliza una red semántica que evidencia el valor por el dominio del idioma inglés, y el valor social de la lengua inglesa.

b) Respecto del inglés como herramienta para la empleabilidad

En la figura 6, se muestra una red semántica que evidencia el valor social y educacional de la lengua inglesa. Los estudiantes consideran este dominio como un requisito importante para conseguir trabajo, donde su falta, la sienten como una discriminación para optar a trabajos mejor remunerados.

c) Respecto de los estudios posteriores a la Educación Media y su financiamiento

Las preferencias por estudios posteriores están relacionadas con la continuidad de estudios de ingeniería comercial, informática, contador auditor, administración de empresas y recursos humanos. Sin embargo, algunos estudiantes también prefieren opciones relacionadas con las Fuerzas Armadas o como sobrecargos en líneas aéreas, hotelería, turismo, ya que les permiten un financiamiento gratuito, o por parte de sus padres. Todos los estudiantes aprecian el inglés como una herramienta importante de trabajo, reconocen su debilidad y su falta de gusto por ella.



Figura 5 ¿Qué importancia le das al idioma inglés? ¿Por qué?
 Fuente: Elaboración propia basada en datos alcanzados en el estudio.

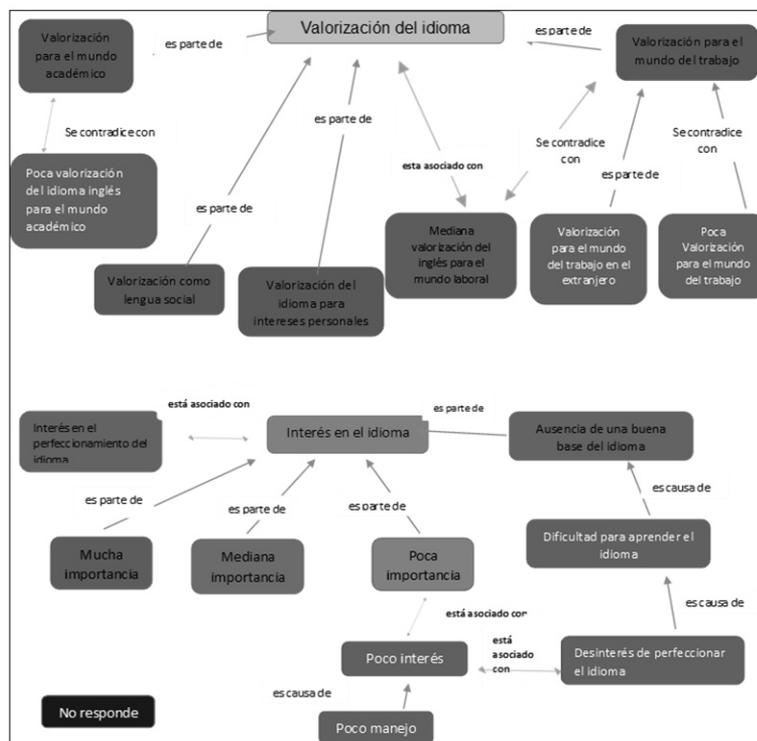


Figura 6 ¿Crees que será una herramienta necesaria para tu futura empleabilidad?
 Fuente: Elaboración propia sobre los datos alcanzados en el estudio.

portancia de la lengua en el lugar de trabajo, y señalan que las habilidades lingüísticas que más usarán los estudiantes serán las escritas y la expresión oral, no obstante, no tienen instrumentos de evaluación para evaluar el nivel de idioma y también presentan confusiones respecto de lo que realmente significa aplicar un instrumento de evaluación de nivel de idioma y su seguimiento.

4. CONCLUSIONES

A partir de la evaluación diagnóstica sobre el dominio de Inglés para fines específicos aplicado a 116 estudiantes de EMTP, se puede señalar que los estudiantes de último año a) presentan un grado de dominio básico en competencias idiomáticas asociadas con el área de lectura y otras seriamente descendidas en el área de escritura, b) No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género o entre las especialidades de administración y /o contabilidad, aun cuando esta última obtiene un logro básico en los resultados académicos, d) Respecto de la edad, existen diferencias estadísticamente significativas que dan cuenta que los estudiantes que tienen 16 años o menos, tienen un mayor déficit en materias asociadas con la dimensión Uso del inglés: Gramática y vocabulario.

Todo lo anterior lleva a concluir que los estudiantes diagnosticados, egresan con un dominio del inglés, poco útil para entender o producir textos con fines específicos y por tanto el idioma en este establecimiento de EMTP, resulta ser una herramienta no desarrollada para mejorar la inserción laboral y las oportunidades de empleo de los egresados.

Ahora bien, los resultados de las preguntas abiertas para estudiantes, docentes y directivos docentes son unánimes en señalar que el idioma del inglés es considerado una herramienta social, una competencia lingüística idiomática para hacer frente al mundo del trabajo y mejorar la inserción laboral, al mismo tiempo, los estudiantes manifiestan un sentimiento de descarte, ya que la no posesión de la herramienta idiomática les resulta excluyente a la hora que el empleador contrata personal, sin embargo pocos estudiantes manifiestan un interés por las dificultades que su aprendizaje implica. Por otra parte, los docentes de la asignatura y parte de los directivos docentes del establecimiento consideran que el nivel de dominio de los estudiantes al egresar de cuarto medio debe ser básico o bien no saben cuánto debe ser el nivel de logro al egreso.

En consecuencia, es posible evidenciar una desconexión entre el idioma inglés y la empleabilidad, en el marco de una formación técnica, junto con un desconocimiento respecto de la importancia que juega la transferencia tecnológica para aprender nuevos conocimientos, ideas, innovaciones o procesos desde otras personas, de otros países y donde el inglés ayuda como lenguaje universal. Cuando los equipos docentes, se enfrentan a los resultados del diagnóstico idiomático, reconocen los resultados y se plantean en la disposición de colaborar, planteando cambios para que el idioma les sea realmente una herramienta útil a la hora de egresar proponiendo mejoras que permitan a) sumar nuevos contenidos de inglés para fines específicos en conexión con las distintas especialidades que se imparten (contabilidad y administración) b) sumar también más horas por semana, para hacer frente a estos contenidos y c) aplicar una prueba de diagnóstico, que pueda ser comparada en el tiempo para así tomar decisiones longitudinalmente.

Por lo anterior, resulta central que la EMTP, deba situar su camino en ayudar a los técnicos medios en el fortalecimiento de competencias para la empleabilidad de los estudiantes, toda vez, que su trayecto formativo, contempla el autofinanciamiento total o parcial, si se quiere seguir estudios terciarios, o bien insertarse laboralmente. En tal caso, se requiere añadir contenidos diferenciados en los planes y programas de la asignatura de inglés relacionado con las especialidades técnico-profesionales, junto con monitorear una mejora continua, hasta la certificación del dominio

idiomático por parte del estado chileno. Ello también es pertinente para las universidades que forman profesores de inglés.

Respecto del marco investigativo, resulta importante señalar las limitaciones de la investigación y su alcance predictivo de implementarse una evaluación diagnóstica del idioma inglés a nivel nacional en los liceos EMTP de Chile, ello porque esta investigación solo midió los grados de dominio en ciertas competencias lingüísticas del idioma. No obstante, abre la pregunta, respecto del nivel idiomático que deben manejar al egreso un o una estudiante de EMTP.

AGRADECIMIENTOS: Esta investigación ha sido financiada por Conicyt a través del Proyecto Fondecyt de Iniciación No. 11140650.

REFERENCIAS

- Anthony, L. (1997). *English for Specific Purposes: ¿What does it mean? Why is it different?* Recuperado de <http://www.interserver.miyazaki-med.ac.jp/~cue/pc/anthony.htm>
- Brunner, J. J. (2001). *Competencias de empleabilidad*. Recuperado de <http://www.brunner.cl/?p=247>
- Brewer, L. (2013). *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills* /. International Labour Office, Skills and Employability Department. - Geneva: ILO.
- Campos Ríos, G. (2003). Implicancias económicas del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-9.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación educativa.* (Vol 2). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- De Grip, A., Van Loo, J., & Sanders, J. (1999). Employability in Action: An Industry Employability Index. *Skope Research Paper*, 1-19.
- Dudley-Evans, T. (1997). *An Overview of ESP in the 1990s*. England: The University of Birmingham.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge university press.
- Educar Chile. (2011). *Resultados Simce Inglés 2010*. Santiago, Chile.
- Fundación para el Desarrollo de la Función de Recursos Humanos (FUNDIPE). (2007). *Informe sobre empleabilidad*. Madrid: Fundipe. Recuperado de http://www.fundipe.es/archives/INFORMEE_Seguro.pdf
- Gazier, B. (2001). Employability: the complexity of a policy notion. En P. Weinert, M. Baukens, P. Bollèrot, M. Pineschi-Gapègne, & U. Walwei, *Employability: From theory to practice* (pp. 3-23). New York: Taylor & Francis.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Vol. 5). México: Mac Graw Hill.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: Learning- Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2013). *Estudio de la Educación Técnico Profesional*. Santiago: Programa de Naciones para el Desarrollo.
- Mineduc. (2008). *Programa de Inglés Abre Puertas*. Santiago: informe Centro Nacional de Voluntarios.

- Mineduc. (2014). *Síntesis Resultados de aprendizaje. Simce 2014 Inglés*. Santiago: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Mineduc. (2016). *Estudiantes de Pto. Montt rinden exámenes de inglés de Cambridge*. Recuperado de Programa Inglés Abre Puertas: <https://ingles.mineduc.cl/2016/12/16/estudiantes-ptomontt-rinden-examenes-ingles-cambridge/>
- OCDE. (2010). *Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD.
- Pérez, P. (2005). *Sobreeducación, desclasamiento y la compleja relación entre educación y empleo*. Anales del V Encuentro Internacional de Economía (pp. 63-65). Buenos Aires: Editorial CIEC.
- Programa de Competencias Laborales de Fundación Chile. (2003). *Las competencias de empleabilidad. Una aproximación al modelo del Programa Preparado*. Santiago: Fundación Chile.
- Romero, M., & Faouzi, T. (2018). Validación de un modelo de competencias pedagógicas para docentes de Educación Media Técnica. *Educación y Educadores*, 21(1), 114-132. doi:10.5294/edu.2018.21.1.6
- Sevilla, M. P. (2012). *Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico*. Santiago: Centro de Estudios. División de Planificación y Presupuestos. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Sevilla, M. P. (2014). La educación Técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la Educación*, 40, 297-317.
- Unesco. (2012). *Shanghai Update Follow-up on the UNESCO. Third International TVET Congress on Technical, Vocational Education, and Training*. Shanghai: UNESCO.
- Unesco. (2017). *Promover el Aprendizaje para el mundo laboral*. Recuperado de <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=trasfondo+Qu%C3%A9+es+la+EFTP%3F+&context>
- Widdowson, H. G. (1998). Communication and Community: The Pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, 17, 3-14. doi:[https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00028-8)
- Widdowson, H. G. (2001). *Teaching Language as communication* (12 Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Yilorm, Y., & Lizasoain, A. (2012). Evaluation of the Implementation of the FOCAL SKILLS Approach. *Literatura y Lingüística*, 25, 121-143. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112012000100007>