



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL:
UN ESTUDIO DE CASO EN PEDAGOGÍA EN INGLÉS

Por

DANIELA APPELGREN MUÑOZ

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al título de
Magíster en Educación, Mención Currículum Escolar

Profesora Guía
Dra. María Angélica Guzmán

Abril de 2020
Santiago, Chile

©2020, Daniela Solange Appelgren Muñoz

AUTORIZACION PARA LA REPRODUCCION DE LA TESIS

Se autoriza reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo cita bibliográfica que acredite al trabajo y a su autor.

- FECHA: 27 de Abril, 2020
- NOMBRE: DANIELA APPELGREN MUÑOZ
- FIRMA:
- DIRECCION: Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago de Chile
- CORREO: dsappelgren@uc.cl
- TELEFONO: +56223545350

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a quienes me acompañaron en este proceso durante los dos años de magíster, especialmente a mis profesoras Ana Luisa Muñoz, Jacqueline Gysling y Helena Montenegro, que dedicaron tiempo e interés para nutrir mi trabajo con sus comentarios y aliento para seguir avanzado. Así también agradezco a mis queridas compañeras Carla Alegría, Mariana Villafaena y María Carolina Gómez, por el apoyo y preocupación constante, y por construir una linda amistad, lo que hizo de todo este proceso una experiencia más entretenida y acompañada.

Quiero también expresar mi más sincero agradecimiento a mi profesora guía María Angélica Guzmán, que con paciencia, rigor y también con mucho humor, me acompañó a madurar mi proyecto y confió en mí desde el primer semestre. Muchas gracias por todo profe.

TABLA DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Antecedentes y problematización	2
1.2. Objetivos de Investigación.....	6
II. MARCO REFERENCIAL.....	7
2.1. Decolonialismo del Inglés como lengua extranjera	7
2.2. Interculturalidad.....	11
2.3. La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.....	13
2.4. Competencia comunicativa intercultural y la formación inicial docente.....	18
2.5. Currículum como proceso en la investigación curricular	21
III. METODOLOGÍA	24
3.1. Diseño de la Investigación.....	24
3.2. Descripción del Caso	27
3.3. Muestreo y Criterios de Selección	31
3.4. Instrumentos para la Generación de Información.....	33
3.5. Procedimientos.....	35
3.6. Análisis de la Información y Criterios de Rigurosidad.....	36
3.7. Consideraciones Éticas del Estudio	40
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	41
4.1. Sección 1: Resultados y discusión sobre el concepto de cultura del programa de formación	41
A. Diversidad cultural.....	43
A.1. Trabajo pedagógico para la diversidad cultural de los contextos escolares.....	45
A.2. Diversidad cultural del sujeto poscolonial	47
A.3. Diversidad cultural al servicio del aprendizaje lingüístico	47
B. Cultura Etnocéntrica.....	49
B.1. Cultura etnocéntrica en la formación cultural desde la disciplina	51

B.2. Cultura etnocéntrica asociada a países dominantes.....	53
B.3. Cultura etnocéntrica sujeta a la hechos temporales memorizados	55
B. i. Asimilación cultural	58
B. ii. Autocolonialidad.....	60
4.2. Sección 2: Resultados y discusión sobre los saberes asociados al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	61
A. Competencia Lingüística.....	64
B. Competencia Pragmática.....	65
C. Competencia Sociolingüística	67
D. Competencia Intercultural.....	68
D.1. Saber.....	68
D.2. Saber comprender	70
D.3. Saber comprometerse.....	71
D.4. Saber hacer-aprender.....	73
D.5. Saber ser	74
4.3. Sección 3: Resultados y discusión sobre las demandas de los actores por educación intercultural.....	79
Categoría A: Nuevo perfil del profesor de inglés para el Chile de hoy	80
A.1. Enseñanza del inglés en contextos multiculturales	82
A.2. Enseñanza democrática del inglés.....	83
A.3. Enseñanza del inglés desde y para la valoración de la propia identidad cultural	84
A.4. Enseñanza del inglés desde la relación entre lenguaje y cultura.....	85
Categoría B: Nuevo perfil del formador de formadores	86
B.1. Un formador de formadores que valora la formación pedagógica asociada a la disciplina.....	87
B.2. Un formador de formadores que asume un rol modelo en la formación respecto a la educación intercultural	88
B.3. Un formador de formadores que se forma continuamente según las necesidades del aula	89

Categoría C: Nuevo currículum de formación inicial de profesores de inglés	89
C.1. Un currículum de formación inicial de profesores de inglés que no sobrevalore la formación disciplinar	90
C.2. Un currículum de formación inicial de profesores de inglés que incluye la competencia comunicativa intercultural	91
C.3. Un currículum de formación inicial de profesores de inglés que se vincula con las características de la escuela multicultural	93
Reconfiguración de la formación de profesores de inglés	100
IV. CONCLUSIONES	102
V. REFERENCIAS	111
VI. ANEXOS	120
6.1. Guion entrevista a jefe de carrera del programa de Pedagogía en Inglés	120
6.2. Guion entrevista a académicos del programa de Pedagogía en Inglés	123
6.3. Guion grupo focal a estudiantes del programa de Pedagogía en Inglés	125
6.4. Carta de presentación del Director de Magister	127
6.5. Consentimiento informado	128
6.6. Codificación. Familia de códigos: Concepto de cultura	130
6.7. Codificación. Familia de códigos: Saberes asociados al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	136
6.8. Codificación. Familia de códigos: Demandas sobre educación intercultural	156

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. Diseño recursivo de la investigación curricular, adaptado desde Flick (2010).	27
Figura 3.2. Plan de estudio de la carrera de Pedagogía en Inglés estudiada.	31
Figura 4.1. Síntesis del análisis en torno al objetivo de investigación: Caracterizar el concepto de cultura a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés.	42
Figura 4.2. Síntesis del análisis en torno al objetivo de investigación: Identificar las demandas de académicos y estudiantes respecto a la formación en educación intercultural en la carrera de Pedagogía en Inglés.	79
Figura 4.3. Síntesis para la Categoría 1: Nuevo perfil del profesor de inglés para el Chile de hoy.	80
Figura 4.4. Síntesis de la Categoría 2: Nuevo perfil del formador de formadores.	87
Figura 4.5. Síntesis de la Categoría 3: Nuevo currículum de formación inicial de profesores de inglés.	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1 Perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Inglés estudiada.	29
Tabla 3.2. Resumen proceso de generación y análisis de información.	39
Tabla 4.1. Síntesis de la presencia de la categoría de Diversidad Cultural en los programas de asignatura de la carrera.	44
Tabla 4.2. Síntesis de la presencia de la categoría de Cultura Etnocéntrica en los programas de asignatura de la carrera.	50
Tabla 4.3. Síntesis del análisis de contenidos respecto a los saberes asociados a la competencia comunicativa intercultural en los instrumentos curriculares de la carrera.	62

RESUMEN: El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se ha vuelto de gran interés para los programas de formación de profesores de inglés, especialmente desde el carácter comunicativo del lenguaje y el desplazamiento de personas a nivel global. Desde esta perspectiva, el objetivo del presente estudio fue comprender la presencia curricular de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente de profesores de inglés en una universidad pública en Santiago de Chile. Esta investigación cualitativa adoptó una metodología de estudio de caso intrínseco. Para generar la información se consideró la revisión documental del perfil de egreso y programas de asignatura de la carrera, entrevistas semiestructuradas al jefe de carrera, académicos y grupos focales a estudiantes del programa. A partir del análisis de contenido por categorías deductivas e inductivas, se determinó que la competencia comunicativa intercultural se presenta deficitariamente en el programa de formación, lo cual se ve propiciado por un concepto de cultura eurocéntrico que subyace al programa, y un currículum centrado en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas del idioma. El estudio también presenta las demandas de académicos y estudiantes por una educación intercultural, a través de la reconfiguración y decolonización de la formación inicial de profesores de inglés.

Palabras claves: Formación inicial docente en inglés; Competencia comunicativa intercultural; Decolonización.

ABSTRACT. Developing intercultural communicative competence in English teaching programs has become of great interest, especially considering the communicative purpose of the language and global movements of people. From this perspective, the present qualitative study aimed to comprehend the curricular presence of the intercultural communicative competence in an initial English teacher education program in a public university in Chile, through an intrinsic case study methodology. For data generation, the study considered the document revision of the program graduate profile and syllabi, semi structured interviews with the head of the English teaching program and professors, and also two focus groups with the program's undergraduate students. After analysing the content according to inductive and deductive categories, it was possible to establish that there is a deficit in the curricular presence of intercultural communicative competence in the English teaching program studied. This is facilitated by a Eurocentric conception of culture underlying the teaching program and an English teaching curriculum centred around the linguistic and communicative competences of the language. The study also presents the demands expressed by professors and students of the program for intercultural education, through the reconfiguration and decolonization of the initial English teacher education.

Key words: English initial teacher education; Intercultural communicative competence, Decolonization.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, es posible apreciar los constantes cambios y desafíos que enfrentan las naciones en términos culturales, sociales, políticos y económicos, a nivel local y global, que es necesario preguntarse sobre el rol que está desempeñando la escuela para facilitar herramientas que permitan a los estudiantes insertarse como miembro de la comunidad de manera más eficiente en una sociedad global.

Frente a esto la política educativa nacional ha tomado algunas medidas que promueven el respeto, la aceptación y el diálogo abierto dentro de la diversidad cultural existente en el escenario de desarrollo curricular actual. Sin embargo, es preciso cuestionarse si los profesores que hoy están en formación inicial cuentan con las herramientas suficientes para poder interpretar este currículum y poder tomar decisiones curriculares que apunten a los énfasis que promueve el Ministerio de Educación y otros organismos internacionales. Para poder apreciar esto, es necesario aproximarse a las instituciones formadoras y analizar sus instrumentos curriculares para comprender sus intenciones respecto a una educación intercultural que promueva la equidad, respeto mutuo y participación democrática. En particular, el siguiente reporte busca representar la realidad de este fenómeno en un contexto específico que corresponde a la formación inicial de profesores de inglés en una universidad pública de Santiago de Chile, considerando la importancia que ha tomado este idioma a nivel internacional como herramienta comunicativa que facilita los procesos de interacción con personas de todo el mundo y el acceso a la información y culturas. Este estudio, también consideró los relatos de académicos y profesores en formación sobre su experiencia educativa en el marco de educación intercultural, para enriquecer el análisis, interpretación y representación de la realidad curricular estudiada.

El presente estudio permite conocer cómo en una universidad pública formadora de profesores de inglés, destacada por el carácter inclusivo de su modelo educativo, se están realizando estas prácticas, específicamente a partir del estado del diseño de los programas estudiados y experiencias declaradas por sus participantes, respecto a las demandas en

políticas y directrices internacionales sobre educación intercultural. Asimismo, este estudio también espera generar información que facilite procesos de toma de decisiones curriculares en la carrera estudiada sobre un posible rediseño de los programas de asignatura que aún no han sido implementados, o aportar a un futuro rediseño del plan de estudio, con el fin de garantizar respuesta a las demandas curriculares establecidas por el Ministerio de Educación. Finalmente, el estudio permite al lector, sea académico, jefe de carrera, profesor en formación o en ejercicio, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y lo que subyace a ellas para facilitar una educación intercultural.

Este informe se inicia con los antecedentes y problematización que sientan el marco para los objetivos de investigación en los que se basó el estudio. Adicionalmente, se presenta un marco referencial que sitúa la necesidad de estudiar la interculturalidad desde la formación inicial del profesorado en inglés, explicando el concepto de interculturalidad y cultura considerado para este estudio, competencia comunicativa intercultural desde la enseñanza del inglés, interculturalidad y formación inicial docente y orientaciones curriculares para la formación del profesorado desde donde se desprenden los referentes curriculares a considerar en esta investigación. Así también, se informa el marco metodológico del estudio, entregando información respecto al diseño de investigación, diseño muestral, técnica de análisis y los criterios de rigurosidad científica resguardados en el proceso investigativo.

Finalmente, se presentan los resultados y discusión para cada objetivo específico de investigación, y luego las conclusiones del informe, que contienen los principales hallazgos observados, sus implicancias en política educativa para la formación inicial docente de profesores de inglés, limitaciones y proyecciones para futuras investigaciones.

1.1. Antecedentes y problematización

En el 2006, la UNESCO entrega las directrices para una educación intercultural que apoyen la paz y el entendimiento dentro de la diversidad cultural entre naciones. Asimismo, su propósito apunta a servir de base para la formulación de políticas y

programas de estudio entre los miembros de la comunidad que deseen promover este tipo de educación para el avance en equidad social y en la formación de ciudadanos abiertos al diálogo intercultural y a la aceptación de diversas formas de ser y pensar. Esta base intercultural está fundada en el respeto por el individuo y en la equidad como base democrática para la interacción social (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002). Para esto, la UNESCO (2006) explica que la interculturalidad debe permear todos los aspectos de la vida escolar, desde los programas de estudio hasta la formación y capacitación docente. Como uno de los principales aspectos relacionados a esta educación, la UNESCO (2006) rescata la relación entre cultura y lenguaje, explicando que el lenguaje es la médula de la expresión cultural y que la diversidad lingüística refleja la diversidad cultural. El enfoque implica que el lenguaje y la cultura son interdependientes (Byram, 2006). Ante esto, su desarrollo resulta necesario para la autonomía y participación en sociedades democráticas y pluralistas, y para el acceso a otras culturas e intercambio cultural con otras personas. Sin embargo, este desarrollo no siempre está del todo intencionado.

La antigua Ley Orgánica General de Enseñanza (LOCE) apreciaba la cultura principalmente desde la perspectiva local, rescatando el patriotismo y fomento por la cultura e identidad nacional. No obstante, en 2009, con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), se introduce el concepto de interculturalidad como principio fundante, el cual establece que *“El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”* (Art. 3).

Al apreciar la interpretación e influencia de la LGE en el actual currículum escolar, es posible encontrar este concepto en la promoción y apreciación por la diversidad cultural en contextos locales y globales, donde el inglés se reconoce como el vehículo que facilita los procesos de intercambio y aproximación a las culturas (MINEDUC, 2013). Las Bases Curriculares para inglés destacan la importancia del idioma en los procesos de globalización. Marczak (2010) resalta este hecho considerando que hoy existen más hablantes no nativos que personas que tienen al inglés como lengua materna. Esto ha convertido a este idioma en el lenguaje internacional y su relevancia ha llevado a enseñarlo

mundialmente como la herramienta o vehículo que facilita el acceso a las culturas y nuevos saberes, como también el respeto y entendimiento cultural en el intercambio con un otro, destacando así el énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del idioma (Gómez, 2012).

Este énfasis presente en las Bases Curriculares de inglés requiere de profesores con las competencias profesionales para tomar decisiones curriculares pertinentes que respondan a las demandas ministeriales sobre educación intercultural en este idioma. Ante esto, resulta necesario saber las medidas que están tomando las instituciones formadoras para asegurar el desarrollo de esta competencia. Un claro ejemplo de esto es la declaración de estándares orientadores para las carreras de pedagogía.

El Ministerio de Educación puso a disposición de la comunidad en 2014 los más recientes estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés con el fin de fortalecer la calidad y equidad de los procesos formativos de futuros profesores. Estos estándares muestran las metas disciplinares y pedagógicas mínimas que deben garantizar las instituciones educativas formadoras durante y al finalizar el proceso, los cuales a su vez representan los referentes en los procesos de evaluación nacional para los egresados antes de comenzar su ejercicio profesional docente (MINEDUC, 2014). Considerando que estos estándares responden a las modificaciones del sistema escolar definidos por la Ley General de Educación (LGE) para la educación básica y media y a sus respectivas Bases Curriculares, su diseño debiera facilitar la comprensión y respuesta que dan los profesores en formación a los requerimientos esperados por el actual currículum.

Bajo esta premisa, se distingue el noveno estándar disciplinario de inglés que trata el eje sobre interculturalidad presente en las Bases Curriculares de esta asignatura, demostrando congruencia entre lo que se espera que aprendan los estudiantes y lo que se espera que sean capaces de desarrollar los profesores que enseñarán inglés en las aulas. Por tanto, considerando que estos estándares estipulan la necesidad de contar con profesionales con capacidad para interpretar y hacer frente a las demandas de las Bases Curriculares, es posible establecer la necesidad de contar con futuros profesores en inglés que sean capaces

de comprender la interdependencia entre lenguaje y cultura, a través del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que se ha dispuesto en el Currículum Nacional. Esto último se vuelve aún más relevante si consideramos el aumento de estudiantes migrantes en las aulas escolares. Si bien el plano normativo reconoce la igualdad de derecho y la existencia de heterogeneidad social, la política pública ha mantenido sus esfuerzos en garantizar el acceso de estos estudiantes a la educación, sin lograr generar espacios para (re)pensar el currículum o metodologías de enseñanza que permitan un trabajo intercultural real. Más bien este esfuerzo depende de cada establecimiento educativo, profesor en ejercicio o profesor en formación en contextos de práctica, y en general con pocos recursos a su disposición para garantizar un proceso adecuado de planificación e implementación que contribuya a la inclusión real de estos estudiantes en los procesos de aprendizaje (Stefoni, Rojas, Riedemann, Stang, 2020).

Sumado a las tensiones anteriores, se observa una adicional respecto al desfase que normalmente se encuentra entre la promulgación de políticas públicas vinculada a la formación de profesores y lo que realmente ofrecen los programas de formación, y ocurre en las aulas. Es decir, si bien el Ministerio de Educación ha propuesto reformas y estándares que avanzan hacia el fortalecimiento de la formación del profesorado, muchas veces los programas formadores enfrentan dificultades para incorporar e implementar oportunamente tales cambios en sus propuestas curriculares, ya sea perfil de egreso y plan de estudio, como también en sus prácticas pedagógicas al interior de las salas de clases. En consecuencia, se puede establecer la responsabilidad de la institución formadora por garantizar, por medio de sus programas, una formación de profesores que se ajuste a las demandas de estos estándares, diseñando las estrategias y aportando los recursos necesarios para acompañar a los estudiantes en el logro de estas metas durante y al finalizar su proceso formativo. Lo anterior con el objetivo final de facilitar su ingreso y desempeño como profesores de inglés en el sistema escolar.

Ante esto, resulta interesante estudiar cómo una universidad pública, caracterizada por un modelo educativo que promueve la inclusión, responde a estas demandas y necesidades nacionales e internacionales en su programa de formación para futuros profesores de

inglés en relación a la educación intercultural desde este idioma extranjero. Para lo anterior, se propusieron los siguientes objetivos de investigación.

1.2. Objetivos de Investigación

La presente investigación buscó responder al siguiente objetivo general de investigación, el cual se estableció como: **Comprender la presencia curricular de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente en la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad pública con sello inclusivo en Santiago de Chile.**

La investigación también consideró los siguientes objetivos¹:

- a) Caracterizar el concepto de cultura a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés.
- b) Identificar los saberes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés.
- c) Identificar las demandas de académicos y estudiantes respecto a la formación en educación intercultural en la carrera de Pedagogía en Inglés.

A continuación se presenta el marco referencial, que respalda teóricamente el presente estudio.

¹ El proyecto original consideró un objetivo que consistía en identificar los componentes del diseño curricular que promovían declarativamente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural dentro del programa; sin embargo, este fue removido debido a la naturaleza de la información disponible en los programas de asignaturas. Mayor detalle se entregará en el capítulo de Metodología.

II. MARCO REFERENCIAL

La siguiente revisión literaria intenta orientar y crear las bases teóricas y conceptuales para facilitar la comprensión de esta investigación cualitativa. Los siguientes apartados presentan el marco social-cultural de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a partir de una mirada crítica que cuestiona la hegemonía del idioma y de su hablante nativo, planteando la importancia de considerar la enseñanza situada de este idioma. Desde aquí, entonces, se presentan los conceptos de interculturalidad, cultura y competencia comunicativa intercultural para situar el estudio sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos multiculturales. El apartado prosigue con la importancia de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente, en términos generales, y su finalidad transversal en el proceso de formación. Finalmente, la revisión literaria culmina con el planteamiento de currículum y sus respectivos instrumentos, como proceso desde donde se apreciará la presente investigación, considerando para esto el estudio del currículum desde su intención como desde su práctica.

2.1. Decolonialismo del Inglés como lengua extranjera

Es innegable la importancia que ha tomado la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel mundial. Un ejemplo de esto es ver la posición que tiene el idioma en los currícula de los países hispanoparlantes, donde se ha convertido en una asignatura obligatoria en la enseñanza básica, media y superior, con un enfoque donde prima la enseñanza del inglés por medio de la comunicación (Brown, 2000). Aquí, la competencia comunicativa se encarga de enfatizar los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos del idioma, lo cual suma una mirada cultural a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Canale y Swain, 1980).

Sin embargo, varios autores critican esta mirada porque solo responde a una apreciación monolítica, puesto que el énfasis recae en aprender la cultura asociada al idioma que se aprende. Esto se hará a través de la acumulación y memorización de conocimientos estáticos y contrastivos de la cultura transmitidos al aprendiz de la lengua extranjera, ignorando la importancia que tiene la naturaleza de la cultura en el desarrollo de un

lenguaje (Hinkel, 2001; Alptekin, 2002; Ho, 2009). En este caso, el aprendizaje cultural que está en juego guarda relación con la cultura de los hablantes nativos del inglés. Van den Akker, Fasoglio y Mulder (2010) sustentan que esta visión monolítica de la cultura se debe al énfasis que se le da al conocimiento sobre el lenguaje extranjero y al conocimiento sociocultural de los países donde el inglés es lengua materna, especialmente en el currículum tradicional.

Esta realidad podría significar el desplazamiento del capital cultural, en términos de creencias y valores, con que el aprendiz llega a la sala de clases a aprender el nuevo idioma. Byram, Gribkova y Starkey (2002) declaran que la continuidad de esta hegemonía resulta en una simplificación del aprendizaje de una lengua extranjera ya que se asume que el estudiante debe convertirse en una copia del hablante nativo, imitando sus competencias lingüísticas, adquiriendo conocimiento sobre su país y cultural (siempre desde lo fáctico) y saberes sobre qué resulta ser apropiado o pertinente al momento de usar el lenguaje extranjero para comunicarse. A su vez, Marczak (2010) agrega que esta realidad puede crear prejuicios a través de generalizaciones y estereotipos que no representan la realidad de un país y su cultura. Esto condiciona y limita la conceptualización del aprendizaje del inglés a una categoría binaria de hablantes nativos y no nativos, lo cual invita a la estereotipación de quien es uno y quien otro en el proceso comunicativo (Kumaravadivelu, 2002).

Esta inequidad en el tratamiento de los hablantes no nativos del inglés ha sido perpetuada por las fuerzas dominantes lingüísticas y culturales de los hablantes nativos, quienes han ejercido el poder y la expansión de su hegemonía de manera constante a través de la generación del saber sobre planes curriculares, diseño de materiales, métodos de enseñanza, pruebas estandarizadas y formación docente (Kumaravadivelu, 2016). Este saber, que luego es consumido por los hablantes no nativos, estudiantes y profesores, prolonga la dominación e incluso convierte a los hablantes no nativos en cómplices de este imperialismo lingüístico y cultural. Si se considera la mirada de Gramsci (1971, en Kumaravadivelu, 2016) para esclarecer la relación entre hablante nativo y no nativo, se puede apreciar que el poder hegemónico del primero sitúa al segundo en una posición de

subalterno al tratar de convertirlo en una copia de sí mismo en términos lingüísticos y culturales. Es más, la idealización que desarrolla el hablante no nativo sobre el nativo en términos de saber cultural y lingüístico lo convierte en sujeto auto-marginado que acalla su voz para consumir aquello generado y transmitido por un hablante con quien no comparte códigos culturales ni lingüísticos.

El hablante no nativo del inglés sin voz se deja colonizar por el hablante nativo. El primero, siendo estudiante o docente, valida su acción desde el saber generado por hablantes nativos. Cuyo saber se ha vuelto la norma desde el acento, patrones de comportamiento y lenguaje, decisiones curriculares y metodológicas, entre otras. Granados-Beltrán (2017) y Estermann (2014) apuntan a que esta colonización sigue presente hasta hoy, a través de las colonialidades del saber y del ser. Colonialidades entendidas como los patrones de poder que perduran incluso después del colonialismo. En términos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se comprende por colonialidad del saber la represión que sufre el hablante no nativo al ser relegado a un rol subordinado en la generación y transmisión del conocimiento, en un campo que continúa primando el conocimiento generado por quienes tienen el inglés como lengua materna (Kumaravadivelu, 2016).

Por otro lado, la colonialidad del ser implica la ubicación subalterna del aprendiz de la lengua, que es altamente motivada por la colonialidad del saber, a su vez, ya que aquel conocimiento o normas generadas van a contribuir a generar y mantener un deseo o necesidad en el hablante no nativo por aproximarse a un ideal europeo o americano en términos de lenguaje y cultura (Granados-Beltrán, 2017). Viáfara (2016) explica que esta aspiración del hablante no nativo puede traer consigo no solamente episodios de angustia y frustración a sus estudiantes en el intento de parecer un hablante nativo, sino que además afecta la propia cultura e identidad del aprendiz, quien intenta esconder sus cualidades para reflejar aquellas más semejantes a las del hablante nativo.

Ante esta naturalización de las colonialidades, en términos de la supremacía del hablante nativo, métodos y materiales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y

profesores no nativos relegados a una posición subalterna, surge el cuestionamiento sobre su permanencia en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, debido a la escasa pertinencia y aplicabilidad de sus tendencias y prácticas pedagógicas en contextos extranjeros (Kumaravadivelu, 2016; Viáfara, 2016).

Ante este fenómeno, se vuelve necesario llevar a cabo acciones que faciliten la decolonización del hablante nativo desde la acción. Decolonización entendida como la ruptura del sistema hegemónico que permita la resignificación y (re)construcción del subalterno y su cultura, visión del mundo, manera de ser, pensar y generar conocimiento (Kumaravadivelu, 2016). Desde aquí, Kumaravadivelu (2016) sugiere las siguientes acciones para los educadores de inglés no nativos:

- Generar conocimiento sobre la propia práctica docente, más que consumir el conocimiento extranjero.
- Investigar la realidad local que favorezca la enseñanza situada del idioma.
- Diseñar estrategias y material de enseñanza que respondan al contexto social, histórico y cultural de sus estudiantes.

En estas recomendaciones, el autor resalta el contexto local donde sucede el proceso formativo como elemento imperante, rescatando el valor por la identidad y cultura local del aprendiz, desde donde apreciará el lenguaje que aprende. Piatkowska (2014) explica que la cultura propia del idioma extranjero debería ser observada desde diferentes perspectivas culturales, respetando la diversidad en valores y creencias de aquellos que formen parte de las interacciones comunicativas, sea entre hablantes nativos y no nativos, o entre hablantes no nativos que usan el lenguaje extranjero como instrumento de interacción. Esta habilidad comprende el núcleo y da origen a la competencia intercultural. Para comprender mejor lo anterior, el siguiente apartado presenta las características más destacadas de la interculturalidad, incluyendo el concepto de cultura que contiene.

2.2. Interculturalidad

Para comenzar esta sección es necesario rescatar lo que se comprende por cultura desde la interculturalidad, de esta manera se podrá contar con la base que ayudará a comprender el concepto principal de este apartado. Han sido varias las definiciones que se han establecido para explicar el término cultura, entendida, por ejemplo, como la transmisión de la herencia social de una generación a otra, o los patrones de comportamiento que caracteriza a un grupo de personas (Ali, Kazemian y Mahar, 2015). Sin embargo, existen dos enfoques principales que se refieren a este término. En primer lugar, se aprecia la cultura desde su mirada estática la cual comprende la cultura como un conjunto de conocimientos fácticos del orden de geografía, celebraciones, tradiciones, etc., que tiene un foco en la acumulación y memorización de conocimientos estáticos y contrastivos de una cultura, ignorando la importancia de la naturaleza de la cultura en el desarrollo de un lenguaje (Alptekin, 2002; Liddicoat, 2002; Wikan, 2002; Ho, 2009). En segundo lugar, la cultura se puede apreciar desde su enfoque dinámico, no rígida ni predeterminada en valores, creencias o reglas de comportamiento para sus individuos (Breidenbach y Nyíri, 2009). Crawford y McLaren (2003, en Ramos, 2013) sugieren que bajo esta mirada los conocimientos estáticos se deben apreciar desde el tiempo y espacio donde se sitúan. Byram (1997) agrega que el estudio de una cultura incluye su lenguaje y viceversa, considerando que el lenguaje tiene la habilidad de expresar una realidad cultural. Asimismo, el enfoque dinámico de la cultura considera el conocimiento y percepciones que cada persona tiene sobre su propia cultura y la de otros y la relación que puede establecer entre ellas (Kramsch, 2002; Porto, 2013). Por motivos de la presente investigación, se vuelve imperante poder determinar la idea de cultura que se manifiesta, explícita e implícitamente, en el programa de formación de profesores de inglés en estudio.

La mirada dinámica de la cultura, se aprecia en la interacción comunicativa que sucede entre dos o más personas, lo que se intercambia no es solamente un mensaje, sino también información sobre la cultura de las personas y los grupos sociales a los cuales pueden pertenecer. Byram, Gribkova y Starkey (2002) declaran que lo anterior tiene un efecto en

la elección de las palabras que se utilizan para transmitir el mensaje, lo que este dice, cómo lo dicen, en la respuesta que esperan del interlocutor y en la interpretación que le dan a aquella respuesta. Por tanto, la interacción que sucede entre personas no está solamente mediada por el lenguaje y el mensaje que se quieren intercambiar, sino que además por la cultura y las identidades sociales de sus hablantes. Al apreciar la interacción comunicativa desde esta perspectiva, surge la relevancia de la interculturalidad en el campo educativo de lenguas extranjeras.

El fenómeno de la globalización ha traído consigo términos como multiculturalismo e interculturalidad que han sido relacionados y usados de manera intercambiable. Para esclarecer esta confusión, se ofrece la siguiente distinción. En primer lugar, multiculturalismo se refiere a la diversidad presente en las características culturales de un grupo de personas, no solamente considerando los rasgos étnicos, sino también lingüísticos, religiosos, socioeconómicos (UNESCO, 2006). Por otro lado, Piller (2011) explica que interculturalidad se refiere a los procesos de interacción y negociación que suceden entre individuos en un contexto multicultural.

Estos procesos de interacción se caracterizan por su carácter equitativo donde el diálogo se genera desde el respeto mutuo entre individuos que poseen culturas diversas (UNESCO, 2005). La cultura comprendida desde su diversidad considera que los individuos pueden pertenecer a diferentes grupos culturales simultáneamente y tienen la capacidad de negociar sus identidades mientras interactúan con la diversidad de individuos de cada grupo (Holliday, 2011). Por tanto, la interculturalidad reconoce la presencia del multiculturalismo y surge desde el intercambio y diálogo intercultural entre individuos que son diversos culturalmente.

Bourdieu (1990) explica que esta diversidad cultural presente entre naciones es un fenómeno natural y endémico, subestimando la idea de que existe homogeneidad cultural. Agrega que solo se debería hablar de cultura desde la pluralidad, puesto que la singularidad solo representa una mistificación política. Así por tanto, el carácter plural de la cultura es el resultado del contacto e interacción entre comunidades culturales debido a la globalización, principalmente. Esta interacción cultural invita a apreciar la cultura desde

la heterogeneidad, aboliendo creencias sobre una jerarquía cultural o la existencia de culturas puras. Ante esto, Robertson (2003) declara que no tiene sentido hablar de sociedades monoculturales, sino hacer referencia a que todas las culturas son el resultado de intercambios culturales que suceden desde el inicio de los tiempos en contextos multiculturales.

En resumen, para efectos de este estudio la interculturalidad se comprende como los procesos de interacción y negociación entre individuos de diversas culturas, junto con el reconocimiento y valoración de todas las culturas, sumado al acercamiento y relación entre personas provenientes de diversas culturas (Vallespir, 1999). Este respeto por la diversidad cultural se fundamenta en el derecho que tiene cada persona y grupo por mantener y desarrollar su cultura en un escenario de igualdad. Finalmente, esto implica el respeto por la cultura del otro, y también por la propia identidad cultural (García y Oliveras, 1999). Esta comprensión de interculturalidad intenta promover la horizontalidad cultural, lo cual no significa que esta pretenda universalizar las culturas, más bien comprender que coexistimos con otras personas, y por tanto, debemos respetar la diversidad cultural y desarrollar competencias interculturales que faciliten el intercambio, integración e interrelaciones (Dietz, 2012).

2.3. La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Dentro de la literatura, es posible encontrar referencias a la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural. Para poder situarnos dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, Byram (1997) ofrece la siguiente aclaración. Por competencia intercultural se comprende la habilidad que poseen los individuos para interactuar en su propia lengua materna con personas provenientes de otras culturas, manteniendo las características de un enfoque intercultural donde prima el respeto por la diversidad cultural, interés por descubrir y comprender las otras culturas y las relaciones que podrían existir entre la cultura propia y la de otros. Por otro lado, la competencia

comunicativa intercultural se define como la habilidad de un individuo para interactuar con otros provenientes de diferentes países y culturas, usando una lengua extranjera como principal medio de comunicación. Para complementar, Lázár (2003) define la competencia comunicativa intercultural como una extensión de la competencia comunicativa, entendiendo esta última desde la perspectiva lingüística, sociolingüística y pragmática del lenguaje (Brown, 2000). Por tanto, la competencia comunicativa intercultural se genera sobre la base de la competencia comunicativa, y se transforma al incorporar la competencia intercultural, dando respuesta a demandas globales sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Entonces, como este trabajo apunta a la dimensión intercultural de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se adopta el término competencia comunicativa intercultural en esta presentación.

Luego del surgimiento del término interculturalidad, este llega al campo de lenguas extranjeras, impactando rápidamente la enseñanza del inglés como tal. Desde aquí, se desarrolla el concepto de competencia comunicativa intercultural de la mano de Byram (1997) quien generó un modelo bajo este mismo nombre con cinco saberes, basados en conocimiento, actitudes y habilidades.

1. Saber(es): Conocimiento sobre la cultura y país propio y de la cultura y país del interlocutor.
2. Saber comprender: Habilidades para interpretar información de otra cultura y relacionarla con la cultura propia.
3. Saber aprender: Actitudes para descubrir y habilidades para aprender nuevo conocimiento sobre una cultura y aplicarlo en tiempo real durante la interacción con el otro.
4. Saber comprometerse: Conciencia crítica cultural para evaluar la cultura propia y la cultura del otro.
5. Saber ser: Disposición para abandonar actitudes etnocéntricas, actitud de curiosidad y apertura al nuevo conocimiento.

La intención de impulsar una dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se basó en el planteamiento que el lenguaje y la cultura son interdependientes

(Byram, 1997). Por tanto, aprender y enseñar una lengua extranjera también implica aprender y enseñar su cultura. A diferencia del rol secundario que tiene la cultura en el desarrollo de las competencias comunicativas, impulsado inicialmente por Hymes (1967, en Brown, 2000), el papel que la cultura juega bajo este modelo de Byram tiene la misma importancia que el desarrollo lingüístico y comunicativo en la enseñanza del inglés.

Esta dimensión intercultural tiene como fin que el aprendiz de inglés se convierta en un mediador entre lenguaje y cultura, quien sea capaz de relacionarse con la diversidad de las identidades culturales, dejando de lado la idea de un estereotipo cultural y la idealización del hablante nativo (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002). Esta habilidad mediadora permite al estudiante ver al interlocutor como alguien que tiene una identidad que hay que descubrir, sin encasillarlo en una identidad prescrita. Esta comunicación intercultural está basada en el respeto por el individuo y en la equidad, como base democrática para la interacción social (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002). Bajo esta mirada, la idea de observar al hablante nativo como modelo a seguir e imitar es insuficiente ante este enfoque intercultural, ya que se espera que el estudiante pueda comprender la cultura del hablante nativo como también la propia y como también la de aquel hablante que no es nativo y con quien, además, no comparte el mismo lenguaje de origen.

Adicionalmente, Marczak (2010) agrega que el aprendiz de lengua extranjera debiera desarrollar habilidades y estrategias genéricas que le permitan comunicarse e interactuar en la heterogeneidad de las culturas existentes y de sus habitantes, y no con la mirada monolítica del desarrollo propio de las competencias comunicativas. Estas habilidades y estrategias genéricas se pueden encontrar en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el cual entrega una base curricular común para la elaboración de programas de lengua y describe aquello que:

tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. (Consejo de Europa, 2002, p. 1)

Este marco también indica los niveles de dominio de los estudiantes sobre la lengua que se aprende, avanzando progresivamente desde el nivel A1 a C2. Cabe mencionar en el contexto nacional, que las Bases Curriculares de inglés hacen referencia a este marco al declarar en su perfil de egreso que se espera que los estudiantes alcancen un nivel B1 al finalizar 2° medio (MINEDUC, 2016). Asimismo, los estándares disciplinarios orientadores para carreras de pedagogía en inglés declaran que el futuro docente deberá alcanzar un C1 (MINEDUC, 2014).

El marco anterior, influenciado por el modelo Byram (1997), indica que las competencias interculturales son la base para el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, hace referencia a la idea de que como un aprendiz ya es competente en su lengua materna y en su propia cultura, no pierde esta competencia en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, más se vuelve plurilingüe y por tanto desarrolla la interculturalidad. El conocimiento adquirido en términos de competencias comunicativas y culturales del nuevo lenguaje inciden en el lenguaje y la cultura de origen, y viceversa, lo cual contribuye al desarrollo de la conciencia intercultural (Consejo de Europa, 2002). Por tanto, la progresión en los niveles de A1 a C2 responde al desarrollo lingüístico-comunicativo e intercultural que logra el aprendiz en una segunda lengua o lengua extranjera.

El MCERL detalla el desarrollo de dos tipos de competencias: las competencias comunicativas y las competencias generales. Estas últimas hacen específica referencia a la dimensión intercultural y se dividen en cuatro saberes:

1. Saber: este saber incluye conocimiento sobre el mundo (lugares, objetos, acontecimientos, etc.), conocimiento sociocultural (clases de entidades, convenciones sociales, relaciones, valores, creencias, comportamiento, lenguaje corporal) y la conciencia crítica intercultural (conexión entre culturas y análisis de la propia cultura y la de otros.). Este conocimiento puede derivar tanto de la experiencia, de la educación y de otras fuentes.
2. Saber hacer: este saber desglosa las destrezas y habilidades prácticas (destrezas sociales, de la vida, profesionales y de ocio) y destrezas y habilidades

interculturales (capacidad de establecer relaciones entre la propia cultura y la de otros, sensibilidad y capacidad de emplear estrategias para generar contacto con personas de otros países y culturas, capacidad de actuar como mediador entre la cultura propia y la de otros y la capacidad de superar relaciones estereotipadas).

3. Saber aprender: la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias, e incorporar conocimientos nuevos y cuestionar la permanencia de conocimientos previos. También incluye algunos componentes como la reflexión sobre el sistema de lengua y comunicación, reflexión sobre el sistema fonético, destrezas de estudio y destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis sobre la nueva lengua y cultura.
4. Saber ser: Sobre actitudes y valores, incluyendo apertura hacia otras personas, ideas, culturas, voluntad de relativizar la propia cultura y cuestionar los propios valores, voluntad para distanciarse de actitudes convencionales respecto a la diferencia cultural. También agrega factores como las motivaciones, creencias, los valores, estilos cognitivos y factores de personalidad. (Consejo de Europa, 2002)

Como se puede apreciar, el modelo de Byram y el MCERL presentan planteamientos similares sobre el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, equilibrados entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural (o general). Planteamientos parecidos han sido también encontrados en Sercu (2005, en Paricio, 2014), quien ha agrupado estos saberes en tres elementos: 1) conocimiento, 2) destrezas/comportamientos y 3) actitudes/rasgos. Por otro lado, Van den Akker, Fasoglio y Mulder (2010) agregaron un elemento adicional basado en las necesidades individuales, incluyendo objetivos y propósitos personales del estudiante para adquirir la nueva lengua, entre ellos intereses históricos, sociales, económicos y culturales.

En conclusión, es posible apreciar que los saberes asociados a las competencias interculturales pueden responder a una organización tripartita entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales sirven a los propósitos que busca esta investigación al intentar identificar los contenidos que hacen referencias a la

competencia comunicativa intercultural dentro del programa de formación inicial docente en cuestión.

2.4. Competencia comunicativa intercultural y la formación inicial docente

Santos y Nieto (2000) manifiestan que la formación inicial del profesorado en interculturalidad es una consecuencia lógica, considerando que las aulas se conforman por estudiantes que son diversos culturalmente. Esto representa una realidad cada vez más demanda por las escuelas cuyo desafío principal implica formar a los estudiantes desde el reconocimiento de su identidad personal y cultural (Leiva, 2012). Ante esto, se hace preciso fomentar la educación intercultural desde la formación inicial docente donde el profesorado pueda formarse considerando los desafíos que le aguardan en la escuela una vez terminada su formación.

Teniendo en cuenta que los modelos educativos de las instituciones formadoras de profesores normalmente responden a las necesidades sociales de sus contextos, no es extraño encontrar dentro de los programas alguna asignatura que se dedique a temas relacionados a la diversidad cultural, interculturalidad, multiculturalismo, etc., ya que las universidades son en sí mismas espacios de integración y diversidad estudiantil (Assaf, Garza y Battle, 2010). Sin embargo, esta propuesta curricular resulta insuficiente si se quiere hablar de programas educativos interculturales para la formación inicial docente. Seeberg y Minick (2012) sostienen que para que un programa formativo sea intercultural, su concepción debe permear sus asignaturas. Esto incluiría los campos de formación disciplinar, conocimiento general y práctica profesional; en vez de abogar por el diseño de un curso sobre interculturalidad desagregado de la formación, que normalmente resulta en el estudio pasivo del tema.

Considerando el vínculo entre la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, Ramos (2013) explica que es común la promoción de esta última en las asignaturas que abogan directamente por el desarrollo de las competencias comunicativas. Sin embargo, los

resultados de un estudio impulsado por la autora en un programa de formación inicial docente de inglés en Colombia, fueron alentadores en el sentido que los profesores en formación pudieron desarrollar su conciencia crítica cultural en una asignatura sobre investigación. La autora resalta la importancia de integrar la dimensión intercultural en la transversalidad de los programas de formación docente, puesto que permitiría a los futuros profesores fomentar reflexión crítica en sus futuras aulas de inglés en contextos multiculturales, típicos de la región.

Esta falta de integración curricular entre la competencia comunicativa intercultural y los programas de formación inicial del profesorado de lengua extranjera puede responder a una falta de entendimiento conceptual que puede limitar el diseño de programas de asignatura a sus respectivos campos y especialidades (Banegas, 2014; Hahl y Löfström, 2016). Asimismo, su falta de comprensión puede derivar en una educación que resulte reduccionista consolidado estereotipos y generalizaciones a través de la transmisión de información fáctica sobre las culturas, lo cual tiende a destacar las diferencias que separan a las culturas, más que las similitudes que se comparten (Gorski, 2009).

Ante la necesidad de proveer a los profesores con una formación inicial que los prepare para los desafíos multiculturales que se presentan en las aulas, han surgido algunas orientaciones para fortalecer al profesorado incluyendo la interculturalidad como principio que permee su formación inicial. En primer lugar, el profesor debería desarrollar el rol de mediador intercultural para contribuir a una sociedad más pacífica, promoviendo el entendimiento mutuo y tolerancia entre las culturas. De Mejía (2005) sugiere que el docente en su rol mediador, debe mantener una mente abierta y una postura neutral para poder generar experiencias de aprendizaje culturales libres de estereotipos y generalización y así motivar a los estudiantes a apreciar el mundo desde diferentes perspectivas, que sean dinámicas y no estáticas. Desde una postura más crítica, Apple (1992, en Skubic, 2015) y Gorski (2009) sugieren que los profesores deberían contar con habilidades para cuestionar el origen del conocimiento y el origen del poder, más que solo

apreciar la riqueza cultural propia ajena. De esta manera, podrían promover la conciencia crítica intercultural entre sus estudiantes.

Adicionalmente, Byram (2008) considera que el profesor debe contar con un nivel de competencias comunicativas interculturales aceptable para poder enseñar estas competencias en el aula. El profesor debería asumir un rol modelo y proactivo que permita a los estudiantes aprender competencias interculturales desde el ejemplo vivo del profesor (Liu y Milman, 2010). Ante esto, Paricio (2014) sugiere que el docente mismo debe convertirse en aprendiz cultural para adquirir las mismas competencias interculturales que desea promover en sus estudiantes.

Desde esta revisión, es posible apreciar la necesidad de formar a profesores de inglés en esta competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, esta reflexión debería implicar una acción, llevando al diseño de las asignaturas la intención explícita de desarrollar estas competencias en los profesores que se forman. Bien explican Ramos (2013) y Banegas (2014) que para alcanzar tal propósito, el currículum de formación inicial docente debe garantizar una educación donde el profesor en formación tenga la oportunidad de explorar y poner en práctica tales competencias. Así por tanto, esta preparación facilitará la transferencia de la competencia comunicativa intercultural del futuro docente a través de un rol modelo y la implementación de experiencias interculturales de aprendizaje en aulas con sus futuros estudiantes. Se genera así un proceso concatenado, donde la formación de uno sirve a la formación de otro.

Para esta investigación, el currículum de formación inicial docente de inglés en cuestión se estudiará desde instrumentos curriculares, como su perfil de egreso y programas de asignatura, y también desde las declaraciones de los actores que se involucran en la puesta en marcha de los instrumentos anteriores con el propósito de apreciar dónde están ubicados los énfasis curriculares y las demandas formativas que apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el presente programa de formación inicial de profesores de inglés.

2.5. Currículum como proceso en la investigación curricular

Considerando los objetivos de investigación planteados, se sostiene una mirada curricular que hace referencia tanto a la comprensión de currículum como los contenidos planificados que configuran el proceso educativo, y como experiencia educativa vivida por sus actores, profesores y estudiantes. Tal como explica Bolívar (2007), es complejo apreciar el currículum desde una sola mirada, ya que dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza se puede encontrar un currículum intencionado, lo que se desea sea aprendido, el currículum enseñado, entendido como aquella selección realizada por el profesor dentro del aula, y finalmente, el currículum aprendido, visto de la mirada de los propios estudiantes. A lo anterior, Gimeno (2008) le atribuye el nombre de currículum como proceso, aludiendo a necesidad de investigar el currículum más allá de sus declaraciones de expectativas. Más bien, el autor invita al estudio de las intenciones que persigue el currículum como las prácticas del mismo. Sin poner atención a ambos aspectos, la investigación curricular podría resultar reduccionista y con riesgo de sesgo en su interpretación. Asimismo, Stenhouse (2010) señala la importancia que tiene el estudio del currículum desde su relación intención-realidad, aludiendo precisamente a que esta no es lineal, ya que existen elementos contextuales que mediatizan la implementación del currículum prescrito. El grado de autonomía del que gozan cada uno de estos aspectos del currículum da origen al interés de estudiar tanto aquello que se desea como aquello que realmente sucede en la interacción de los actores en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

La presente investigación considera el estudio del currículum deseado o prescrito desde instrumentos curriculares de la carrera, entendidos como aquellos que tienen la capacidad de estructurar y regular los contenidos y prácticas pedagógicas en el proceso formativo (Gimeno, 2010). Este estudio involucra el análisis del perfil de egreso de la carrera y los programas de asignaturas como instrumentos curriculares. El perfil de egreso se entiende como la declaración y compromiso formativo que hace una institución o carrera frente a la sociedad y frente a su comunidad educativa (Hawes, 2010). En el caso de la carrera estudiada, su perfil de egreso se sustenta en resultados de aprendizaje destacando las áreas

del conocimiento disciplinar, habilidades y destrezas generales, específicas y profesionales, actitudes y valores. Por tanto, este instrumento curricular tiene como propósito dotar de sentido a la carrera y determinar el plan de estudio y programas de asignatura. Respecto a estos últimos, Zabalza (2004) explica que corresponden a un instrumento guía para profesores y estudiantes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza en cada asignatura del plan de estudios. El autor sugiere una estructura para los programas de asignaturas que contempla una descripción de la asignatura y su vínculo con el plan de estudios, objetivos, contenidos teóricos y prácticos, descripción de la metodología de enseñanza y recursos disponibles, y referencias al sistema de evaluación que contempla la asignatura. Sumado al análisis de los instrumentos curriculares mencionados, la investigación también considera el análisis de la puesta en práctica de tales instrumentos a través de las declaraciones de académicos y profesores en formación del programa que experimentan la realidad de su implementación en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

En resumen, la presente investigación busca comprender la presencia curricular de la competencia comunicativa intercultural dentro de un programa de formación inicial docente de profesores de inglés en una universidad pública con sello inclusivo, desde su currículum prescrito en sus instrumentos curriculares, como desde la experiencia declarada por sus actores. Se entiende la presencia curricular como una característica ontológica del currículum, al igual que la ausencia curricular (Wilkinson, 2014). La primera guarda relación con aquello que existe expresamente en el currículum formal a nivel de política y currículum seleccionado para un programa formativo y su gestión. Asimismo, la presencia curricular también se entiende como aquella puesta en marcha en la práctica formativa en el aula (Wilkinson, 2014). Por otro lado, la ausencia curricular se entiende como el currículum anulado en la política educativa, no seleccionado para programas formativos o no puesto en práctica en las aulas (Wilkinson, 2014).

El interés de este estudio se basó en la presencia curricular, la cual se operacionalizó a través del análisis de los instrumentos curriculares del perfil de egreso y programas de asignatura de la carrera en cuestión, y a partir de las declaraciones de académicos y

profesores en formación sobre su experiencia formativa en la sala de clases, identificando referencias hacia aspectos vinculados al concepto de cultura, saberes relacionados a la competencia comunicativa intercultural y demandas de los actores sobre educación intercultural, los que conformaron cada uno de los objetivos específicos del presente estudio.

III. METODOLOGÍA

El presente estudio representa una investigación curricular a nivel de educación superior. Como explica Blanco (2010), hablar de investigación implica hablar de indagación para saber sobre algo en particular, asumiendo una actitud y una forma sistemática de trabajo. En este caso, se busca comprender una realidad curricular respecto del estado del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural dentro de un programa en particular de formación inicial docente de profesores de inglés. Frente a este propósito, Gimeno (2008) comprende el estudio del currículum como la suma entre las declaraciones en los documentos y lo que sucede en la realidad. El autor señala que “sin entender las interacciones entre ambos aspectos no podremos comprender lo que les ocurre realmente a los alumnos y lo que aprenden” (p. 158). Para el caso del presente estudio, se ha comprendido el estudio curricular desde los instrumentos curriculares y declaraciones de sus actores.

3.1. Diseño de la Investigación

Esta investigación curricular responde a un enfoque cualitativo. De acuerdo a Gibbs (2012), la investigación cualitativa se caracteriza por aproximarse a una realidad e intentar comprenderla desde su interior a través de diferentes maneras. Adicionalmente, la presente investigación corresponde a un estudio de caso. George y Bennett (2005) explican que el estudio de caso corresponde a un tipo de diseño de investigación donde una o más instancias de un fenómeno son estudiadas en profundidad. Se refiere a la examinación y descripción detallada para la reconstrucción de una realidad en particular (Flick, 2009; Bogdan y Knopp, 2007). Esta investigación tiene como objetivo principal comprender lo que sucede al interior de un programa de formación inicial docente en términos de la competencia comunicativa intercultural. Esto último con el propósito de enriquecer la reconstrucción de la realidad de este caso en particular.

Respecto al tipo de caso, el estudio implica un caso intrínseco. Stake (2010) explica que este tipo de casos tiene valor en sí mismo puesto que no pretende representar a otros casos,

más bien sus propias características resultan de interés para la investigación. El programa de formación inicial docente de Pedagogía en Inglés, que conforma el caso intrínseco de este estudio, se selecciona por los siguientes criterios.

En primer lugar, el caso de la carrera de Pedagogía en Inglés se ubica en una universidad pública que tradicionalmente se ha caracterizado por su carácter inclusivo, emplazada en un contexto social donde prima la diversidad de sus actores. Adicionalmente cuenta con un modelo educativo institucional construido sobre una misión y valores institucionales que promueven el pluralismo cultural, inclusión y responsabilidad social para el bienestar de la sociedad, donde se insertarán sus profesionales. Esta singularidad convierte a la carrera de Pedagogía en Inglés de esta universidad en el interés primordial de este estudio. En segundo lugar, la carrera manifiesta claramente en su último informe de autoevaluación para la acreditación (2015) que su perfil de egreso está orientado a responder a los actuales estándares orientadores de la Formación Inicial Docente impulsados por el CPEIP, y al Modelo Educativo Institucional de la universidad, los cuales presentan un énfasis en el respeto por la cultura propia y la cultura de otros. Considerando estos criterios, es posible esperar que la formación intercultural esté presente en la propuesta curricular de la carrera y en las experiencias educativas de sus actores.

Finalmente, la carrera se selecciona por contar con informadores motivados en participar e interesados en conocer el estado actual de la carrera en términos de competencia comunicativa intercultural. Esto lo expresan tanto el jefe de carrera como académicos del programa. Parte de este interés radica en que la carrera cuenta con un plan de estudio que se encuentra en su quinto semestre de implementación. Por tanto, los resultados de este estudio podrían contribuir a un ajuste curricular. Este interés facilitó también el acceso al campo de estudio, tanto a la revisión de documentos como a los actores que conforman el estudio.

El objetivo de este estudio de caso intrínseco no será el de generalizar los hallazgos que surjan, más bien que representen al caso estudiado y que el estudio pueda servir a otros

investigadores que consideren que las características de este caso se asemejan a sus propios casos.

Respecto a las características del diseño esta investigación curricular, se establece que este es de carácter recursivo, al considerar una revisión a los supuestos preliminares establecidos en una primera fase de análisis e interpretación. Tal como explica Flick (2010), este diseño permite al investigador reelaborar y profundizar en los supuestos que un análisis preliminar permitió construir. El autor agrega que este tipo de práctica investigativa en los estudios cualitativos favorecen la revisión, evaluación, construcción y reconstrucción más precisa de la realidad del fenómeno estudiado, ya que el desarrollo de los procesos de investigación se encuentran interconectados en este diseño recursivo, al contrario de un proceso lineal por etapas separadas. Fue así, por ejemplo, al revisar los programas de asignatura que la carrera estudiada tenía a disposición y revisar luego las declaraciones de los actores involucrados en el programa, fue que se decidió ajustar el tercer objetivo específico ya que la naturaleza de tales instrumentos curriculares no permitirían dar respuesta al tercer objetivo específico original, y sí era posible relevar las demandas que se encontraron en las declaraciones de académicos y profesores en formación de la carrera, las que no habían sido previstas en la etapa inicial del diseño de la investigación.

El presente estudio considera un proceso inicial de muestreo, generación de información, análisis e interpretación de manera iterativa, lo cual significa que tal proceso se repite luego de obtener los resultados preliminares del estudio, con el fin de facilitar la saturación de la información (Morse, 1995), lo que ayuda a la comprensión y reconstrucción de la realidad curricular estudiada, respondiendo así a los objetivos de investigación del estudio. La siguiente figura 3.1. permite observar lo anterior.

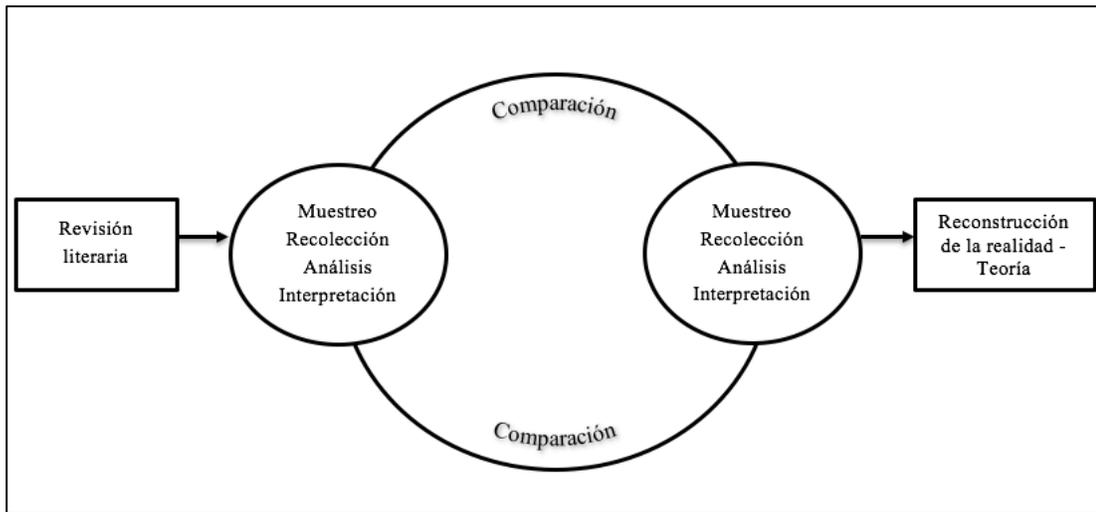


Figura 3.1. Diseño recursivo de la investigación curricular, adaptado desde Flick (2010).

3.2. Descripción del Caso

La presente descripción representa la información entregada por el jefe de carrera a partir del resumen ejecutivo del informe de autoevaluación para la acreditación de la carrera del año 2015, por el modelo educativo institucional de la universidad y por información disponible en la página web de la universidad.

La carrera de Pedagogía en Inglés, que es el caso de estudio de esta investigación, pertenece a una universidad pública con goce de autonomía, ubicada en Santiago de Chile. El Modelo Educativo Institucional de la universidad cuenta con una misión y valores institucionales que definen “un conjunto de atributos que deben formar parte fundamental del perfil de sus egresados, con el fin que éstos aporten en forma distintiva al desarrollo del país” (2013, p.21). La misión de la universidad destaca la formación de profesionales que puedan aportar a la sociedad dentro su propósito principal, el cual se refiere a “crear, preservar, difundir y aplicar el conocimiento para el bienestar de la sociedad a través de la docencia, investigación y extensión” (2013, p.14). Asimismo, dentro de sus valores institucionales, resalta la importancia a la Diversidad y Pluralismo, para lo cual el modelo educativo institucional señala que “Respetamos y reconocemos la diversidad ideológica, política, de género y religiosa. De esta manera valoramos las diferentes identidades personales y culturales como parte de una sociedad plural y diversa” (2013, p.16).

Adicionalmente, los valores institucionales resaltan la Inclusión y Responsabilidad Social, lo que señala que “Seguiremos siendo una institución que impulsa la movilidad social. De la misma forma, nos hacemos cargo de todas las acciones que realizamos y sus efectos, para buscar como un fin último el bienestar general de la sociedad” (2013, p.17). Son estos valores y misión los que facilitaron la selección de la universidad que acogiera un programa de Pedagogía en Inglés para ser el estudio de caso de esta investigación.

La universidad cuenta con siete facultades, una escuela de arquitectura y un programa de bachillerato, los cuales dependen directamente de Rectoría. Dentro de las facultades, se encuentra la Facultad de Educación, la cual cuenta con cuatro departamentos disciplinares y dos escuelas, los que en total acogen alrededor de dos mil estudiantes en los programas de pregrado. Dentro de los departamentos, se encuentra el Departamento de Lingüística y Literatura con tres programas de pregrado, siendo uno de ellos Pedagogía en Inglés.

La carrera de Pedagogía en Inglés de esta universidad tiene una duración de cinco años con un régimen semestral. La carrera otorga el grado académico de Licenciado en Educación en Inglés y el título profesional de Profesor de Estado en Inglés. En su último proceso de acreditación, la carrera recibió una acreditación por un período de seis años, comenzando el año 2015.

Respecto al actual plan de estudios de la carrera, este contempla las áreas de comunicación oral, inglés especializado, ciencias del lenguaje, literatura y cultura de pueblos de habla inglesa, y un área de formación pedagógica. Así también, los estudiantes cuentan con la posibilidad de tomar dos cursos electivos durante su carrera, uno de especialidad y uno de educación. Cabe recalcar en este punto que si bien la mayoría de las asignaturas son impartidas desde el Departamento de Lingüística y Literatura, especialmente aquellos que hacen referencia a la disciplina, también existen asignaturas que imparte directamente el Departamento de Educación, principalmente aquellas relacionadas con la formación pedagógica de los estudiantes. Esta modalidad ha estado presente desde el inicio de la carrera hasta el día de hoy.

En la actualidad, es posible apreciar la implementación de dos mallas curriculares. Una que estuvo vigente hasta el año 2015, por tanto, aún hay una cohorte de estudiantes que siguen su formación bajo esta malla. La nueva malla curricular comienza a implementarse en el año 2016 y ya cuenta con cinco semestres en funcionamiento, al momento de realizar la presente investigación. Se espera contar con su primera cohorte de egreso en el año 2020, ad portas de su nuevo proceso de acreditación.

El perfil de egreso para el nuevo plan de estudio se presenta a continuación.

Tabla 3.1 Perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Inglés estudiada.

<p>Habilidades-Destrezas Profesionales</p> <p>El profesional egresado o egresada de la carrera de Pedagogía en Inglés posee las siguientes habilidades y destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de auto-aprendizaje permanente. • Pensamiento crítico y sistémico. • Capacidad de participar en proyectos de investigación en el campo de su especialidad. • Proporcionar asesoría en el campo de su especialidad a instituciones educativas públicas y privadas. <p>Habilidades generales de los egresados</p> <p>El profesional egresado o egresada de la carrera de Pedagogía en Inglés posee las habilidades que a continuación se señalan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para trabajar en equipo. • Capacidad de comunicación eficiente, tanto en el plano oral como escrito y con énfasis en la formalización técnica y académica. • Capacidad para asumir funciones docentes en distintos espacios y culturas. • Capacidad para responder a las exigencias del medio educacional. • Capacidad de diseñar el currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo educativo y pedagógico y las exigencias del entorno. • Capacidad para introducir aprendizajes significativos y funcionales, potenciando las habilidades del pensamiento reflexivo y crítico de sus estudiantes. • Capacidad de adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza al nivel de conocimientos, capacidades e intereses de sus estudiantes. • Generar ambientes de aprendizaje de respeto y confianza, permitiendo una comunicación efectiva con sus educandos. • Utilizar estrategias de evaluación efectivas, de acuerdo con el nivel de enseñanza y el tiempo otorgado para el logro de los objetivos de aprendizaje. • Capacidad para investigar la realidad educativa, aplicando procesos cuantitativos-cualitativos con rigor científico y ético <p>Habilidades específicas de los egresados</p>
--

- Domina la teoría y metodología de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación), desarrollando en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo.
- Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad, de modo que desarrolla la competencia comunicativa e instrumental de la lengua inglesa a nivel avanzado. (C1)
- Analiza e interpreta textos literarios de habla inglesa en sus correspondientes contextos histórico-culturales.
- Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
- Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
- Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías educativas como recursos de enseñanza aprendizaje.
- Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.

Actitudes y valores

El profesional egresado de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile posee las actitudes y valores que señalamos a continuación:

- Promotor de la participación comunitaria, facilitando procesos de integración y consensos.
- Solidaridad.
- Equidad.
- Respeto de los derechos humanos.
- Tolerancia.
- Actitud innovadora.
- Responsabilidad y compromiso profesional.

Asimismo, el plan de estudio aprobado el 2015 bajo la resolución n° 7481, se presenta a continuación en la figura 3.2. Cabe mencionar que la carrera ha declarado que el plan de estudio podrá ser modificado en función del mejoramiento continuo de la carrera. Para esto, el presente estudio de caso tiene la intención de generar información de utilidad para la mejora del programa.

1° Año		2° Año		3° Año		4° Año		5° Año	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10
Estrategias Básicas de la Comunicación I	Estrategias Básicas de la Comunicación II	Funciones Comunicativas I	Funciones Comunicativas II	Discurso Oral I	Discurso Oral II	Competencias Comunicativas I	Competencias Comunicativas II	Proyecto de Seminario	Seminario de Título
Morfosintaxis Inglesa I	Morfosintaxis Inglesa II	Composición Inglesa I	Composición Inglesa II	Lingüística Aplicada	Paradigmas Lingüísticos	Taller Práctico de Pronunciación Inglesa	ESP para la E. Técnico Profesional	Proyecto de Innovación en Educación	Electivo de Educación
Fonética Aplicada I	Fonética Aplicada II	Fonética y Fonología Inglesa I	Fonética y Fonología Inglesa II	Análisis y Redacción de Ensayos	El Lenguaje en el Discurso	Electivo de Especialidad	Metodología de la Investigación Lingüística	Ética Profesional Docente	Desarrollo Profesional Docente
Fundamentos Filosóficos de la Educación en la Sociedad del Conocimiento	Cultura y Civilización Británica	Gramática Contrastiva	Introducción a la Lingüística	Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I	Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa II	Análisis e Interpretación Literaria	Metodología de la Investigación Literaria	Práctica Profesional Guiada	Práctica Profesional Autónoma
Teorías del Desarrollo	Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos	Cultura y Civilización Norteamericana	Introducción a los Géneros Literarios	Metodología de la Especialidad I	Metodología de la Especialidad II	Investigación Acción en el Aula	Práctica de Acercamiento Profesional		
Taller de Literacidad	Psicología del Aprendizaje Escolar	Curriculum Escolar	TIC en la Escuela	Didáctica General	Evaluación Escolar	Metodología de Evaluación para el Aprendizaje del Inglés	Metodología de la E/A del Inglés a través de la Literatura		
	Taller de Oralidad	Electivo Especialidad	Electivo Especialidad	Taller de Acercamiento a la Comunidad Escolar	Investigación Educativa	Práctica de Análisis de la Realidad Escolar			

Figura 3.2. Plan de estudio de la carrera de Pedagogía en Inglés estudiada.

3.3. Muestreo y Criterios de Selección

El estudio utilizó dos fuentes principales de información: instrumentos curriculares y actores del programa de formación inicial docente en inglés seleccionado. Respecto a la primera fuente, la selección de los instrumentos curriculares correspondió al perfil de egreso de la carrera cuya selección se realizó en base a la intención de analizar sus componentes curriculares, en términos de habilidades, actitudes y valores que se declaran en el documento, para determinar si estos hacen referencia a la competencia comunicativa intercultural y cómo se caracteriza la competencia desde los mismos elementos. Asimismo, se seleccionaron los programas de asignatura de la carrera pues permiten apreciar los resultados u objetivos de aprendizaje general y específicos de cada asignatura (se apreció variedad en sus formatos), así como también sus contenidos, propuesta metodológica y evaluativa. La selección de los programas responde, en primera instancia, a aquellos disponibles al momento de realizar la investigación, por tratarse de un plan de estudio nuevo en su tercer año, quinto semestre, de implementación. Por otro lado, se ha decidido considerar todos los programas de asignatura que fueron facilitados por el jefe de carrera, los cuales correspondieron al 91%, esto es 32 de 35 programas hasta el quinto semestre de la carrera. Considerando que para que un programa de formación de

profesores tenga un sello intercultural, este último debería permear sus asignaturas, incluyendo formación disciplinar y pedagógica, y no tratarlo de manera aislada que resultase en un estudio pasivo del tema (Seeberg y Minick, 2012). Por tanto, la selección de todos los programas responde, además, a la necesidad de apreciar la postura respecto a la competencia comunicativa intercultural desde cada uno de los departamentos donde las asignaturas se imparten.

Respecto a la segunda fuente de información, los actores que se seleccionaron para el estudio fueron: el jefe de carrera, académicos y profesores en formación de la carrera, a través de un muestreo intencionado (Andréu, 2000), por la capacidad de estos actores para informar sobre la realidad educativa en términos de competencia comunicativa intercultural, considerando diversos criterios de selección que se presentan a continuación. La selección del jefe de carrera de Pedagogía en Inglés responde al conocimiento y visión global que él posee sobre el programa de formación de profesores de inglés en esta universidad. Además, sus funciones están normalmente relacionadas con el cumplimiento de los compromisos de carrera, incluyendo perfil de egreso y estándares, revisión y actualización del diseño del programa, y es quien vela por la calidad académica de los docentes del programa y el rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, las opiniones que él entregue podrían facilitar la comprensión del fenómeno en estudio.

Respecto a los académicos del programa, se decidió seleccionar a cuatro de ellos considerando criterios homogeneizante y de contraste. A partir de los primeros, se seleccionaron a profesores que enseñaran en la carrera, que a su vez, hubiesen enseñado alguna asignatura a la cohorte del 2016, y que quisieran participar de manera voluntaria en las entrevistas. Respecto a los criterios de contraste, se seleccionaron dos profesores desde el Departamento de Lingüística y Literatura, quienes están a cargo de la formación disciplinaria de los estudiantes del programa, normalmente realizada en inglés; y otros dos desde el Departamento de Educación de la universidad, quienes están a cargo de la formación pedagógica de los estudiantes de esta carrera. Esta selección permite apreciar las declaraciones que tienen los docentes en cada uno de los departamentos y áreas de formación respecto a la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural, lo que

permite comparar lo que se presenta como currículum prescrito, desde los programas de formación y perfil de egreso, con el currículum que se enseña.

Finalmente, los profesores en formación seleccionados para el grupo focal correspondieron a dos grupos de seis estudiantes de la cohorte 2016, cursando el quinto semestre de la carrera. Esta decisión responde a dos criterios en particular. Primeramente, estos profesores en formación ya han cursado las asignaturas del nuevo plan de estudio. Por tanto, su visión será más global y completa sobre la formación del programa con la nueva malla, que la de aquellos estudiantes provenientes de cohortes más recientes. En segundo lugar, la selección de los dos grupos de profesores en formación para los grupos focales se basó en el criterio de oportunidad. Para el primer grupo focal, se contactó a los estudiantes por medio del correo electrónico. Los dos estudiantes que confirmaron asistencia atrajeron a los cuatro a participar de la instancia. Para el segundo grupo focal, se contactó a los estudiantes directamente en la universidad, ya que no hubo respuesta a través del correo. Aquí dos estudiantes nuevamente confirmaron participación, y fueron quienes atrajeron a los otros cuatro estudiantes a conformar este grupo focal, en una lógica de bola de nieve no prevista (Flick, 2010).

3.4. Instrumentos para la Generación de Información

Teniendo presente que el estudio consideró el análisis de los instrumentos curriculares de la carrera como fuentes de información, para su registro se consideraron matrices de comparación diseñadas en Nvivo (adjunta en Anexos 6.6, 6.7, y 6.8) para la comparación entre la información de los textos escritos y las categorías generadas deductiva e inductivamente.

Por otra parte, el estudio también contempló la generación de información por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Respecto a las primeras, las entrevistas se realizaron al jefe de carrera y a cuatro académicos del programa, dos provenientes del Departamento de Lingüística y Literatura, y dos del Departamento de Educación. La elección de este tipo de técnica, se sustenta en el interés de generar información descriptiva que permita reconstruir la mirada personal de estos actores a través de sus declaraciones,

respecto al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural dentro del programa de formación. Esto se vuelve más factible de realizar a través de entrevistas con preguntas menos rígidas como las que podría presentar una entrevista estructurada o un cuestionario (Flick, 2010). Este tipo de entrevista tiene como particularidades una organización de preguntas en áreas temáticas. Cada pregunta se presenta de manera abierta para que cada entrevistado tenga la posibilidad de exponer su punto de vista sobre el tema consultado. Luego, estas preguntas pueden ir seguidas por otras confrontacionales o de clarificación que permitan comprender la mirada de los actores y evitar una interpretación sesgada (Flick, 2010; Bogdan y Knopp, 2007). Finalmente, la entrevista semiestructurada permite comparar las declaraciones de los actores involucrados, jefe de carrera y académicos, sobre la formación inicial docente respecto a la competencia comunicativa intercultural en este contexto en particular, a partir del análisis de su contenido.

Sobre los grupos focales dirigidos a dos grupos de seis profesores en formación de la carrera, su elección se basa en la estimulación que puede generar una conversación grupal para poder recordar eventos, situaciones y experiencias relacionados con la educación, formal e informal, en la competencia comunicativa intercultural que podrían reconocer los estudiantes del programa. La técnica de grupo focal, visto como un tipo de entrevista (Patton, 2002), facilita la reconstrucción de opiniones que cada participante pueda tener sobre el tema en cuestión. Esta riqueza de información descriptiva difícilmente podría generarse en entrevistas individuales, ya que es justamente la interacción grupal, que asemeja a un contexto cotidiano universitario entre estudiantes, lo que entrega información más detallada respecto al fenómeno en estudio y facilita la eventual reconstrucción de la realidad estudiada (Flick, 2010).

Para el diseño de las entrevistas, individuales y grupos focales, se diseñó un guion y tabla de especificaciones, lo cuales se sometieron a validación de expertos en el curso de Proyecto Magíster II (ver Anexos 6.1., 6.2, y 6.3.). Asimismo, dentro del mismo curso, se pilotaron las entrevistas individuales con un muestreo por conveniencia de un jefe de carrera y un académico de un programa de Pedagogía en Inglés de otra universidad, lo cual permitió definir mejor las preguntas de la entrevista para el caso definido.

3.5. Procedimientos

El proceso de generación de información constó de dos instancias, respondiendo al diseño recursivo de la investigación, el cual detalla a continuación.

En primer lugar, el proceso de generación de información comenzó con una instancia de socialización de los objetivos del proyecto con el jefe de carrera del programa seleccionado. Esta reunión facilitó la obtención de los programas de asignatura, mientras que el resto de los instrumentos curriculares necesarios para el estudio, se obtuvieron a través del sitio web de la carrera. Esta instancia, también sirvió para entrevistar al jefe de carrera, quien además dictó una de las asignaturas a la cohorte 2016.

Para facilitar el acceso a los académicos del programa, el jefe de carrera socializó el propósito de la investigación con ellos a través de un correo y la secretaria del programa compartió el correo de contacto de la cohorte 2016 y la lista de correos de los profesores del programa. Hacia finales de primer semestre del 2018, se contactó a los estudiantes para realizar el primer grupo focal. Al final del primer grupo focal, los estudiantes informaron los nombres de los académicos con quienes habían tenido clase durante estos primeros cinco semestres, en el Departamento de Educación y en el Departamento Lingüística y Literatura. Con esta lista de académicos, la secretaria del programa facilitó la lista de correos de contacto, siempre con la autorización del jefe de carrera. Así se logró fijar entrevista con un académico de cada departamento. Cabe mencionar que esta etapa de generación de información se llevó a cabo en un contexto complejo, considerando el paro de estudiantes durante el período (junio-septiembre, 2018), lo cual dificultó una de las entrevistas agendadas ya que coincidió con fecha de protesta y conflicto con la autoridad policial. Esto llevó a la académica del Departamento de Lingüística y Literatura a desistir de participar de la entrevista. Sin embargo, se contactó a otra académica del departamento, quien demostró interés en participar de manera voluntaria del proceso sin mayores inconvenientes. Por consiguiente, lo anterior conformó la primera etapa de generación de información, la cual sirvió para corroborar los códigos que surgieron en el pilotaje, hacer ajustes al libro de códigos y llegar a un análisis preliminar.

Con el fin de complementar la información que ya se tenía del caso, y favorecer su saturación, se llevó a cabo un segundo grupo focal y dos entrevistas más con académicos, uno de cada departamento al inicio del segundo semestre del 2018. Cabe señalar que se usaron los mismos instrumentos de generación de información en esta segunda etapa. Para contactar a los estudiantes del segundo grupo focal, se enviaron correos electrónicos y además se solicitó su colaboración directamente en la universidad. Respecto a los académicos para las entrevistas, se enviaron correos para contactarlos. Una académica del Departamento de Educación respondió y se concretó la entrevista. Desde el Departamento de Lingüística y Literatura, tres académicas respondieron, pero solo fue posible concretar la entrevista con una de ellas.

Con lo anterior, se complementó la generación de información, el análisis y por consiguiente la reconstrucción de la realidad estudiada.

3.6. Análisis de la Información y Criterios de Rigurosidad

Para responder a los objetivos de investigación planteados a partir de la diversidad de la información obtenida como resultado del trabajo de campo, se consideró la técnica de análisis de contenido. Krippendorf (2004) explica que este tipo de análisis implica un proceso de categorización de la información textual en categorías conceptuales para identificar relaciones o patrones entre las variables o temas. En la investigación cualitativa, este tipo de análisis es interpretativo, donde el texto puede reflejar múltiples significados y está sujeto al contexto y a la interpretación del investigador, resguardando la información generada en este estudio, el proceso de triangulación y la revisión literaria realizada. Cuando se analiza el texto, se producen códigos que luego se traducen en categorías. Estas categorías pueden surgir desde el mismo dato textual o pueden ser determinadas a priori (Krippendorf, 2004). Andréu (2000) explica que este proceso de categorización bien puede ser mixto con categorías que emerjan de la literatura como de los mismos datos. Para el análisis en este estudio se seleccionó un proceso de categorización según objetivo específico planteado. Esto implica que para el primer objetivo de investigación que buscaba *Caracterizar el concepto de cultura a la base de*

los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés, se consideró un proceso de categorización mixta. El análisis se inició con dos categorías teóricas iniciales (Diversidad Cultural y Cultura Etnocéntrica), las que formaron parte del libro de códigos diseñado previo al análisis. Un libro de códigos se entiende como un esquema conceptual construido sin referencia inicial a la información generada, cuyos códigos se utilizan para adentrarse en la información a analizar (Gibbs, 2012). Estas categorías se usaron para analizar, en primera instancia, el perfil de egreso y programas de asignaturas. En este proceso surgieron nuevos códigos, en una lógica de análisis inductivo para identificar nuevos temas relacionados al concepto de cultura. Este mismo procedimiento se llevó a cabo luego con las entrevistas y grupos focales, partiendo por un análisis con las categorías teóricas, y siguiendo con un proceso inductivo de análisis.

Para el segundo objetivo que buscaba *Identificar los saberes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés*, solo se consideraron categorías teóricas, por la naturaleza propia del objetivo ya que los saberes en cuestión ya estaban definidos desde un marco de la literatura, sumando así nueve entradas al libro de códigos diseñado a priori. Considerando el carácter del objetivo, primero se analizaron los programas de asignatura, y desde aquí se construyó una tabla de frecuencia que permitiera ver qué saberes predominaban en el plan de estudios. Luego, estas mismas categorías fueron aplicadas a las entrevistas y grupos focales para corroborar o contrastar lo declarado en los programas con la experiencia formativa declarada por los académicos y profesores en formación.

Finalmente, para el tercer objetivo, el cual buscaba *Identificar las demandas de académicos y estudiantes respecto a la formación en educación intercultural en la carrera de Pedagogía en Inglés*, se implementó un proceso de categorización únicamente inductivo, considerando que este objetivo surge durante el proceso de análisis, sin haber previsto un marco exclusivamente respecto a las demandas en educación intercultural. Para este análisis, por la naturaleza del objetivo, solo se consideraron las entrevistas a

académicos y jefe de carrera, y ambos grupos focales de los profesores en formación, desde donde surgieron los códigos y eventualmente las categorías principales que permitieran reconstruir la realidad respecto a este objetivo de investigación.

Para contribuir a la calidad del análisis de contenido de cada objetivo, se resguardó un proceso de triangulación por tipo de información (Flick, 2010), como deja entrever la descripción anterior. Esto quiere decir que para el primer y segundo objetivo específico de investigación, una primera etapa consistió en analizar los programas de asignatura y perfil de egreso para identificar patrones; luego se analizaron las entrevistas a académicos y jefe de carrera para corroborar o identificar nuevos patrones, y luego se analizaron los grupos focales con el mismo propósito, en cada una de las instancias de generación de información, y luego se compararon entre sí ambas instancias, respondiendo al diseño recursivo de la investigación. Con la ayuda de matrices de comparación, se eliminaron códigos con significados similares o escasa consistencia, y se mantuvieron aquellos que contenían ideas centrales. Una segunda etapa de comparación consistió en integrar los códigos que trataban temas similares o idénticos (Mayring, 1983 en Flick, 2010). Luego de esto, se generaron las categorías centrales del análisis, lo que eventualmente dio origen a la interpretación sobre la reconstrucción de la realidad del fenómeno estudiado. Este proceso de análisis fue apoyado por el software NVivo (Anexos 6.6, 6.7 y 6.8).

Es importante señalar que el proceso de categorización implicó un proceso iterativo que requirió de la revisión constante de las categorías definidas, para verificar su consistencia, coherencia y posibles contradicciones y traslapes que pudiesen aparecer. De hecho, el análisis del primer objetivo fue realizado dos veces, ya que inicialmente se consideraron solo categorías teóricas para su análisis. Sin embargo, luego de la primera revisión con la profesora de tesis, se decidió reducir el número de categorías teóricas y considerar el surgimiento de las categorías inductivas para mejor representar el concepto de cultura que se presentaba explícita e implícitamente en la carrera. Respecto al análisis del segundo objetivo, se solicitó un control de calidad a una lingüista profesional dedicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, para evaluar la coherencia del esquema de categorías teóricas generado a priori y el proceso de análisis. Respecto al análisis del tercer

objetivo de investigación, se resguardó su rigurosidad a través de la repetición y revisión del proceso de codificación para corroborar las categorías inductivas que surgieron.

A continuación, se presenta un cuadro resumen detallando el proceso de generación y análisis de información. Cabe señalar que este proceso no se presentó de manera lineal ya que algunas de sus etapas se desarrollaron simultánea y/o iterativamente. Por ejemplo, las etapas 4-7 se destacaron por su naturaleza recursiva, donde el primer análisis retroalimentó el segundo proceso de generación de información y a su vez, el segundo proceso de análisis retroalimentó al primero, corroborando las categorías definidas y emergentes.

Tabla 3.2. Resumen proceso de generación y análisis de información.

Etapas	Propósito	Fuentes, participantes, instrumentos
Etapa 1	Contacto inicial y formalización del trabajo en campo	Jefe de Carrera de Pedagogía en Inglés
Etapa 2	Recolección de instrumentos curriculares	Perfil de egreso y programas de asignatura
Etapa 3	Diseño, validación y pilotaje de entrevistas	Validación de expertos Pilotaje entrevista individuales con muestreo por conveniencia con una jefe de carrera y un académico de otro programa de Pedagogía en inglés, de otra universidad.
Etapa 4	Primera instancia de generación de información a través de entrevistas individuales y grupo focal 1.	Jefe de carrera, dos académicos y seis profesores en formación de la cohorte 2016 del caso elegido.
Etapa 5	Análisis de contenido, por categorías teóricas e inductivas, según objetivo específico de investigación.	Transcripciones entrevistas, instrumentos curriculares, matrices de reducción y comparación
Etapa 6	Segunda instancia de generación de información a través de entrevistas individuales y grupo focal 2.	Jefe de carrera, dos académicos y seis profesores en formación de la cohorte 2016 del caso elegido.
Etapa 7	Análisis de contenido, por categorías teóricas e inductivas, según objetivo específico de investigación.	Transcripciones entrevistas, instrumentos curriculares, matrices de reducción y comparación
Etapa 8	Triangulación de la información y control de calidad	Matrices de comparación. Profesora tesis Profesional lingüista.
Etapa 9	Interpretación de la información, reconstrucción de la realidad del fenómeno.	

3.7. Consideraciones Éticas del Estudio

Para facilitar el acceso al campo de estudio, se solicitó una carta al Director del Magíster (ver Anexo 6.4.), la cual informaba al jefe de carrera del programa de Pedagogía en Inglés, sobre los objetivos de la investigación y mi calidad como estudiante del programa de Magíster en Educación, realizando el proyecto de tesis.

Este estudio también consideró el uso de consentimientos informados para todos los actores que participaron de las entrevistas y grupos focales (ver Anexo 6.5.). Este documento informó sobre los propósitos del estudio, la participación requerida de cada actor y los usos de la información proveída. Adicionalmente, el documento garantizó confidencialidad de la información y anonimato de los participantes. Cada participante firmó el documento en señal de aprobación y participación voluntaria. Asimismo, se garantizó a los participantes que los datos personales no serían divulgados, y que solo la investigadora manipularía la información entregada de acuerdo a lo estipulado en el consentimiento informado. Finalmente, se aseguró a los participantes que una vez culminado el proceso de investigación, la información compartida sería destruida.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los capítulos previos se presentó el marco referencial y metodológico para el estudio del presente caso. En este capítulo, se presentan los resultados y discusión asociados a los objetivos específicos de investigación planteados que surgieron en el proceso de análisis y triangulación de los datos cualitativos generados y obtenidos a partir de la revisión documental y declaraciones de los actores involucrados

Este capítulo se organiza en tres secciones, una para cada objetivo específico planteado. Dentro de cada sección, se presentan las categorías que surgieron luego del proceso de análisis y triangulación llevado a cabo para cada objetivo, y sub-secciones que informan las subcategorías que surgieron del mismo proceso. Finalmente, cada una de las categorías y subcategorías es discutida a la luz de sus mismos hallazgos y de la literatura previamente revisada.

4.1. Sección 1: Resultados y discusión sobre el concepto de cultura del programa de formación

Este primer objetivo específico de investigación buscaba *Caracterizar el concepto de cultura a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés*. Para responder a este objetivo, se generaron los datos desde el perfil de egreso de la carrera, los programas de asignatura del nuevo plan de estudio en términos de sus descripciones, objetivos y contenidos asociados, entrevistas a jefe de carrera y académicos del programa, y entrevistas grupales con profesores en formación del quinto semestre de la carrera. El análisis de contenido cualitativo consideró un enfoque mixto de categorización. Por tanto, se presentan dos categorías teóricas centrales y subcategorías emergentes, las que se ilustran en la siguiente síntesis de la Figura 4.1., como resultado del proceso de triangulación.

Esta figura 4.1. sistematiza los principales resultados del análisis del concepto de cultura. Este análisis permitió identificar dos temas claves agrupadas en las categorías centrales de Diversidad Cultural y Cultura Etnocéntrica. A continuación, se compartirán con mayor

detalle cada una de las categorías y subcategorías identificadas al interior del concepto de Cultura.

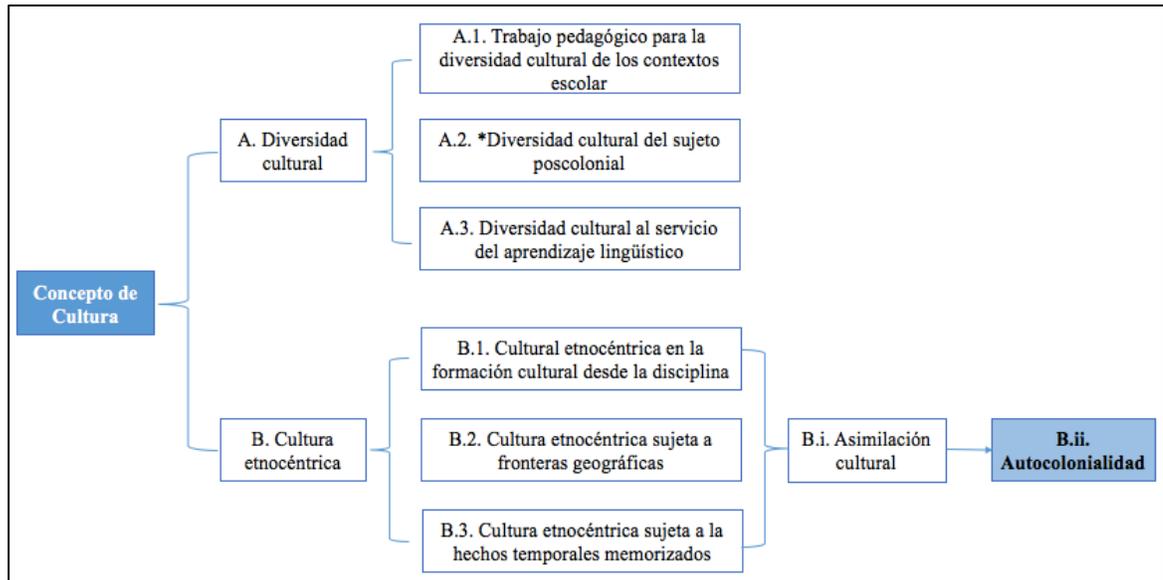


Figura 4.1. Síntesis del análisis en torno al objetivo de investigación: Caracterizar el concepto de cultura a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés.

En primer lugar, la categoría central de a) diversidad cultural, se entiende en esta investigación, como una característica propia del multiculturalismo, que se refiere a la diversidad de características culturales de cada persona o grupo (UNESCO, 2006), que se promueve en un escenario de equidad donde cada persona tiene el derecho a mantener y desarrollar su propia cultura y respetar la cultura del otro (García y Oliveras, 1999). Finalmente, desde el aprendizaje de un idioma extranjero, se aprecia la diversidad cultural como la diversidad en valores y creencias de aquellos que formen parte de las interacciones comunicativas, sea entre hablantes nativos y no nativos,

En segundo lugar, la categoría central de b) cultura etnocéntrica, se entiende para esta investigación, como la mirada monolítica de la cultura enfocada principalmente en el interés por conocer la cultura del hablante nativo del idioma (Alptekin, 2002); conjunto de conocimientos internamente homogéneo, delimitado e inalterable de valores morales, comportamientos e instituciones sociales compartidos entre un grupo de personas (Wikan,

2002); y finalmente, entendida como un modelo a seguir e imitar, basado en el estereotipo cultural y la idealización del hablante nativo (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002), del inglés, para el caso de esta investigación.

La Figura 4.1. exhibe las subcategorías por similitud y con complementariedad. A partir de este análisis, no fue posible identificar discrepancias. A continuación se presentan los hallazgos y discusión respecto a las categorías centrales y subcategorías que resultaron del proceso de análisis y triangulación (ver detalles en Anexo 6.6).

A. Diversidad cultural

Para el análisis de esta categoría central, primeramente se identificó si se manifestaba en el perfil de egreso y programas de asignatura. Respecto al primero, la diversidad cultural como se comprende en este estudio, se manifiesta de manera implícita en el área de “Actitudes y valores” del perfil de egreso, que el futuro profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés de esta universidad debería poseer. El documento indica que el futuro profesor es “Promotor de la participación comunitaria, facilitando procesos de integración y consensos”. Asimismo, el área de “Habilidades generales de los egresados” indica que el egresado debe demostrar las capacidades para “asumir funciones docentes en distintos espacios y culturas”, “responder a las exigencias del medio educacional” y “adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza al nivel de conocimientos, capacidades e intereses de sus estudiantes”. Finalmente, el área de “Habilidades específicas de los egresados” señala que el futuro profesional debe saber “Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos”. Como se observa, la manifestación de la categoría no es siempre directa, aunque uno podría inferir que aspectos como los “procesos de integración” o “exigencias del medio educacional”, podrían estar vinculados a la diversidad cultural. Es interesante notar, también, que estas habilidades se relacionan principalmente al trabajo técnico-pedagógico del futuro docente, lo cual es consistente con los hallazgos de esta categoría en los programas de asignatura.

Respecto a los programas de asignatura, la presencia de esta categoría se advierte en las asignaturas, objetivos de aprendizaje y contenidos que muestra la síntesis de la Tabla 4.1.

a continuación. Cabe mencionar que este análisis no consideró el cálculo de frecuencia ni porcentaje de su presencia en contraste con la segunda categoría central, ya que no era el objetivo que perseguía, sino identificar el concepto que pudiera subyacer a la presencia de cada una, inicialmente desde los instrumentos curriculares.

Tabla 4.1. Síntesis de la presencia de la categoría de Diversidad Cultural en los programas de asignatura de la carrera.

Asignatura	Objetivos de Aprendizaje	Contenidos
Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos	Se espera que los estudiantes conozcan y apliquen conceptos básicos de las ciencias sociales a fin de que sean capaces de observar y comprender su propia práctica profesional desde una perspectiva reflexiva que les permita ajustar ésta a las necesidades y características de las comunidades educativas donde deban trabajar.	Estudiantes inmigrantes, Convivencia escolar, Multiculturalidad y Educación
Currículum Escolar	Analizar los componentes del diseño curricular, entregados por el currículum oficial y los contextos de aprendizaje. Evaluar los principios, componentes, programas y líneas de acción que conforman la Reforma Educacional Chilena, en general y, de la Reforma Curricular, en particular, teniendo como referencia los actuales desafíos de desarrollo que enfrenta el país en el marco de los procesos de globalización.	Reforma Curricular Chilena: Fundamentos sociales, políticos, culturales y pedagógicos.
Didáctica General	Conocer los principios didácticos dirigidos a atender la diversidad y promover la integración en el aula. Diseñar una unidad didáctica, incorporando métodos, estrategias, técnicas, actividades y recursos, articulándolos con el currículum y considerando diversos contextos de enseñanza.	El programa no presenta contenidos.
Metodología de la Especialidad I	La cátedra de Metodología de la Especialidad consolida la formación de un profesional de la Educación capaz de proporcionar un modelo docente pertinente a la situación curricular que nuestro sistema educativo está enfrentando, y así transmitir los valores y orientaciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje que este contexto requiere. Trainees will be expected to demonstrate the ability to plan, implement and evaluate appropriate learning experiences for their students. (*Se espera que los profesores en formación demuestren su capacidad para planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje apropiadas para sus estudiantes)	Factors affecting Second Language Learning (*Factores que afectan el aprendizaje de un segundo idioma)

Taller de Acercamiento a la Comunidad Escolar	Interesa que la y el estudiante pueda apropiarse significativamente de esta experiencia, de modo tal que pueda aproximarse a la cultura institucional, sus formas de gestión, su historia, los actores, los desafíos de la convivencia y de la diversidad, a la luz de las preocupaciones locales y de las políticas públicas nacionales en dichas materias.	Definición de Convivencia Escolar. Políticas Educativas en torno a la Convivencia Escolar. Convivencia e inclusión
---	--	---

A partir de los hallazgos encontrados en los programas de asignatura revisados, se pudo identificar una relación entre la diversidad cultural y el trabajo pedagógico del futuro profesor, vinculado principalmente al contexto escolar, en algunas ocasiones explícitas y otras implícitamente. Es a partir de esta tabla, entonces, que emerge la primera subcategoría ligada a Diversidad Cultural. En este punto, es necesario señalar que primero se presentarán los resultados de cada subcategoría correspondiente a ‘Diversidad Cultural’, y luego la discusión correspondiente al conjunto de los resultados de tal categoría. En el caso de la categoría ‘Cultura Etnocéntrica’, el resultado de cada subcategoría será acompañado de su respectiva discusión.

A.1. Trabajo pedagógico para la diversidad cultural de los contextos escolares

Esta categoría nace para destacar que la diversidad cultural se relega al área de formación pedagógica del programa estudiado. Si bien en algunas de las asignaturas mencionadas en la Tabla 4.1. no es posible identificar explícitamente una referencia el concepto de diversidad cultural, términos como: características del contexto, factores que influyen en el aprendizaje, fundamentos culturales de la política, necesidades del contexto, y diversidad, podrían entregar señales de la relación entre diversidad cultural y trabajo pedagógico del futuro profesor. Sin embargo, esta relación se esclarece al momento de consultar a los actores posteriormente.

Al consultar al docente que dictó la asignatura Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos a esta cohorte, se pudo observar la existencia de esta relación. El docente explica que la asignatura se aborda “desde las políticas educativas, desde el enfoque de formación ciudadana, inclusión, comunidad educativa”, teniendo como uno de los objetivos el “Analizar también el enfoque de inclusión, qué significa este, apoyar y tratar

de integrar a la diversidad (...) Por ejemplo, fenómenos que están pasando donde en muchos colegios chicos haitianos están entrando a establecimientos educativos hablando creole (...) es muy complejo trabajar con ellos en los establecimientos educativos” (académico 1, 2018).

Asimismo, desde la asignatura de Currículum Escolar, la docente explica que si bien “el programa no lo declara explícitamente”, sí promueve el desarrollo de “competencias que les permitan tomar decisiones sobre las propuestas curriculares escolares en la diversidad, que hagan una lectura de los contextos en los que se desempeñan y una lectura que valora y reconoce la diversidad y no que la consigna como un *handicap*, sino que como algo propio de las características humanas” (académica 3, 2018).

Por otro lado, desde las asignaturas de didáctica, si bien aquí la relación entre diversidad cultural y trabajo pedagógico se vuelve más evidente, el docente que enseña Metodología de la Especialidad I, menciona que “cada vez es más relevante en nuestras aulas (...) porque ahora ya no es un curso donde todos hablan la misma lengua materna que hablo yo, entonces, ya hay una diferencia. Por ejemplo, ahora hay un curso donde hay personas que no hablan el idioma materno del profesor, o que hablan diferente idiomas de sus estudiantes y por lo tanto, ya hay una modificación. (...) debe existir esa conciencia multicultural” (jefe de carrera, 2018). Adicionalmente, en la segunda entrevista grupal, uno de los estudiantes señala que “sabemos por lo que nos han pasado en Metodología [de la Especialidad I], que hay que contextualizar mucho la enseñanza del inglés, al menos para las aulas chilenas, dado que, si empezamos a hablar de buses de dos pisos o cosas así, los niños y niñas no van a entender mucho porque no están familiarizados con eso” (estudiante 6, grupo focal 2, 2018)

Finalmente, desde las experiencias de práctica que facilita el Taller de Acercamiento a la Comunidad Escolar, los estudiantes señalan que “con la profesora hablamos de cultura escolar y comunidad escolar, y también la inclusión” (estudiante 5, grupo focal 1, 2018); “Si no fuera por los profes nunca hubiéramos visto esto, de las diferentes culturas, sino que solamente habíamos ido a observar, pero la profesora nos dijo fijense en estas cosas

(estudiante 4, grupo focal 1, 2018). Adicionalmente, agregan que “en las prácticas de observación, estamos investigando el contexto y lo que se lleva a cabo dentro del colegio, las mismas personas van formando eso, entonces los ramos relacionados con el trabajo con personas dan el pie a la interculturalidad” (estudiante 6, grupo focal 1, 2018).

Las siguientes dos subcategorías surgen a partir de los relatos de académicos y profesores en formación respecto a la categoría de Diversidad Cultural.

A.2. Diversidad cultural del sujeto poscolonial ²

En ambos grupos focales, los estudiantes mencionaron a una asignatura electiva llamada Literatura Poscolonial como la instancia donde se acercan a la diversidad cultural “en los países de habla inglesa del Caribe, donde se analizaron textos de Haití y otros países” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018). Señalan además que este electivo “nos abrió los ojos de que hay muchos escritores y muchos otros países a parte de Estados Unidos y del Reino Unido que hablan en inglés, y que tienen su literatura, y tienen su historia y que solo pudimos aprender en esos pocos espacios” (estudiante 1, grupo focal 2, 2018).

A.3. Diversidad cultural al servicio del aprendizaje lingüístico

Adicional a los hallazgos presentados anteriormente, fue posible observar, en las declaraciones de una de las docentes que dicta asignaturas relacionadas al desarrollo de la lengua inglesa, que la diversidad cultural es tratada como medio para acceder al conocimiento lingüístico del inglés. La docente explica que las características del libro de inglés (*Life de National Geographic*) usado en sus clases “permite trabajar la competencia lingüística mediante el conocimiento de otras culturas” (docente 4, 2018). Cabe señalar que al revisar los programas de estudio asociados al desarrollo del inglés, no fue posible

² Lamentablemente, el programa de estudio de este electivo no fue facilitado por la carrera ni institución estudiada, ni tampoco el docente que dictó esta asignatura ofreció disponibilidad para una entrevista. Por tanto, el presente análisis debe ser apreciado desde estas limitaciones.

observar referencias asociadas a la diversidad cultural. Por tanto, el estudio de diferentes culturas podría estar asociado a los contenidos que presente el libro, más que a las declaraciones del mismo programa, o podría ser también que el libro de estudio determine las decisiones curriculares de los diferentes niveles de inglés, o a la interpretación curricular que la profesora hace del texto de estudio. Sin embargo, lo anterior corresponde a supuesto puesto que no se analizó el texto de inglés en contraste con el programa de asignatura, ni con las creencias de la profesora respecto al tema para este estudio. Sin embargo, se consideró importante señalar por el tratamiento instrumental de la diversidad cultural.

Como se pudo apreciar a partir de la categoría central de Diversidad Cultural y las subcategorías que surgieron del análisis y triangulación, se puede concluir que la idea de cultura entendida desde su diversidad cultural se encuentra principalmente ligada a la formación pedagógica y práctica de los profesores en formación, sin hacer mayor acercamiento a la formación disciplinar más que una experiencia electiva donde un número reducido de estudiante (ocho) tuvieron la posibilidad de acceder, y otras instancias formativas donde la diversidad cultural tiene una característica instrumental que sirve de apoyo para presentar contenidos vinculados al estudio lingüístico del idioma.

Es posible comprender las razones detrás de esta relación entre diversidad cultural y trabajo pedagógico y de aula que realizan los futuros profesores en este programa, desde lo que indica la literatura. Como explica Dietz (2012), coexistimos con una diversidad de personas, y la escuela no es una excepción. Las aulas y las comunidades educativas se caracterizan por sus contextos multiculturales, en el marco de un contexto nacional cada vez más diverso (Quintriqueo, Torres, Sanhueza y Friz, 2017). En este sentido, Quintriqueo et al (2017) sugieren que los profesores en formación cuenten con las posibilidades y capacidades para explorar la diversidad cultural presente en el aula con el propósito de contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características propias del espacio formativo y sus actores.

Esta realidad ha sido considerada en la Ley General de Educación chilena, que señala a través de uno de sus principios que “*El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia*” (Art. 3). Al apreciar su influencia en el currículum nacional para inglés, se confirma que la promoción y apreciación por la diversidad cultural en contextos locales y globales, donde el inglés se reconoce como el vehículo que facilita los procesos de intercambio y aproximación a la cultura (MINEDUC, 2013).

Será este espacio multicultural de las aulas donde los profesores en formación necesitarán tensionar y resignificar lo aprendido sobre el trabajo pedagógico a partir de los desafíos que presentan las aulas para poder adecuar la enseñanza e ir al encuentro de las necesidades y características del contexto, contribuyendo así a un mayor nivel de equidad (Fernández, 2014). Sin embargo, la escasa vinculación que se observa entre la diversidad cultural y el conocimiento disciplinar del inglés, salvo en experiencias esporádicas o electivas, da cuenta de un programa de formación inicial docente que incluye la diversidad cultural de manera parcial (Hinojosa-Pareja y López-López, 2016), especialmente considerando que el estudio cultural del programa se vincula, principalmente, a uno de carácter *eurocentrista* y *americanocentrista*, perpetuando estructuras colonizadoras (Gorski, 2006). Lo anterior se explica a continuación.

B. Cultura Etnocéntrica

Al igual que para la categoría central anterior, el análisis de esta se realizó inicialmente desde su presencia en el perfil de egreso y programas de asignatura. En el primer documento, solo es posible apreciar una referencia a esta categoría en el área de “Habilidades específicas de los egresados”, donde se señala que el profesional egresado debe ser capaz de “Analizar e interpretar textos literarios de habla inglesa en sus correspondientes contextos histórico-culturales”. Esto es consistente con los hallazgos luego de analizar los programas de asignatura donde se releva el estudio de la cultura asociada a la lengua extranjera que se estudia.

Respecto a los programas de asignatura, la presencia de esta categoría se advierte en las asignaturas, objetivos de aprendizaje y contenidos que muestra la síntesis de la Tabla 4.2. a continuación, que busca caracterizar el concepto de cultura que subyace, inicialmente desde los instrumentos curriculares.

Tabla 4.2. Síntesis de la presencia de la categoría de Cultura Etnocéntrica en los programas de asignatura de la carrera.

Asignatura	Objetivos de Aprendizaje	Contenidos
Cultura y Civilización Británica	<p>El curso Cultura y Civilización Británica permite a los alumnos conocer los orígenes de la nación y la evolución del pueblo británico estudiando los personajes y eventos más representativos de su historia.</p> <p>Comprender la evolución histórico-cultural del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte contribuye a una expansión del bagaje cultural de los estudiantes además de expandir su lenguaje al estar al tanto de la evolución de la lengua Inglesa, sus influencias y expresiones idiomáticas como reflejo de la cultura e historia.</p> <p>Familiarizarse con la historia y cultura Británica con un enfoque que destacará eventos relevantes de la historia del Reino Unido desde sus orígenes hasta la actualidad.</p> <p>Analizar de manera crítica los ideales, personajes históricos, cultura, textos y documentos que forman parte de la historia del pueblo británico.</p>	<p>Is it Britain? UK? England? British Islands? General Information. Kingdom of Trade and Enterprise. Building an Empire. The imperial Century. Father of the British Industry. Decline of a World Power. Language Developments in British English. Speaking British English. Slang and Misunderstandings, Regional Variations. Living life the British way. How the Empire shaped the world. Schooling and Culture British popular music, popular culture and exclusivity. Sport and Entertainment.</p>
Cultura y Civilización Norteamericana	<p>En este curso, los estudiantes se familiarizarán con la historia y cultura Norteamericana desde sus orígenes hasta la actualidad, con un gran énfasis en el desarrollo de los ideales e instituciones que sirven como pilares fundamentales de Estados Unidos.</p> <p>Conocer los orígenes de la nación y la evolución del pueblo estadounidense estudiando los periodos más</p>	<p>Beginnings: Pre-history to 1763 / 1763 – 1789: Revolution, Constitution, a new nation. 1789 – 1850: The promise of a new nation. 1850 – 1865: Slavery and Civil War. 1866 – 1900: Industrialization and its consequences. 1900 – 1920: Reform and war. 1920 – 1945: From conflict to global power.</p>

	<p>representativos de su historia. Estos contenidos contribuyen a una expansión del bagaje cultural de los estudiantes y les permiten comprender la evolución histórico-cultural de los Estados Unidos.</p> <p>Analizar de manera crítica los ideales, personajes históricos, textos y documentos que forman parte de la historia del pueblo estadounidense. Además de reconocer hechos históricos y el pensamiento imperante durante los distintos periodos de la historia.</p>	<p>1945 – 1968: Affluence and social unrest. The current nation.</p>
Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I	<p>El curso de Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I es el primer acercamiento a la literatura escrita en distintos países de habla inglesa. En este semestre el curso se enfocará a las manifestaciones literarias de distintos grupos socio-culturales que comprende la historia de Gran Bretaña.</p>	<p>Mitología Celta Literatura Heroica Literatura Feudal Literatura Renacentista Literatura del Romanticismo Literatura de la Época Victoriana Literatura del Modernismo (primera mitad del s. XX) Literatura de la Post-Guerra (segunda mitad del s. XX)</p>

A partir del análisis de la información anterior, emergen las siguientes subcategorías: i) cultura etnocéntrica ligada a la formación cultural desde la disciplina; ii) cultura sujeta a fronteras geográficas; y iii) cultura sujeta a hechos temporales memorizados.

B.1. Cultura etnocéntrica en la formación cultural desde la disciplina

A partir de los hallazgos generados en los programas de asignatura, objetivos de aprendizaje y contenidos revisados en la Tabla 4.2., se pudo identificar una relación entre el concepto de cultura etnocéntrica vinculado al estudio cultural y literario de Estados Unidos y Gran Bretaña. Complementando la revisión de los programas de asignatura, esta mirada de cultura etnocéntrica también es reconocida por los profesores en formación y académicos del programa. Los primeros declaran que su experiencia de aprendizaje dentro del programa da cuenta de una cultura *eurocéntrica* y *americanocéntrica*. Una de las estudiantes señala:

A nosotros siempre nos refuerzan, por lo menos en los ramos que tuvimos, el hecho de vernos más inmersos en la cultura norteamericana y británica, y siempre estamos leyendo textos de autores de esos países, pero en verdad nunca nos metemos en otro tipo de cultura (...) se enfocan mayoritariamente en la literatura inglesa y norteamericana. Tampoco en la literatura chilena, de hecho, yo diría que nada. (estudiante 3, grupo focal 2, 2018)

Al entrevistar a los académicos y jefe de carrera, se puede distinguir una consistencia en la mirada etnocéntrica de la cultura, realizando alusiones como: “Confieso que me he centrado mucho lo que es la cultura foránea, tanto en los cursos de cultura como en los cursos de literatura, no he hecho explícita la conexión [con la cultura local del profesor en formación]. Esa es una falta que tengo en este momento” (académica 2, 2018). Asimismo, el jefe de carrera señala que en las asignaturas de Cultura Civilización Británica y Norteamericana, “se hace un recorrido histórico cultural desde la formación del pueblo británico. Por lo tanto, creo que ahí hay un espacio muy rico de poder entender y apreciar otra cultura; y en Cultura y Civilización Norteamericana también se ve desde una perspectiva; eso sí, colonizadora” (jefe de carrera, 2008).

Las declaraciones anteriores dan cuenta de un reconocimiento respecto a la mirada unidireccional de la cultura, donde académicos y profesores en formación se involucran en un proceso de enseñanza y aprendizaje que fomenta el etnocentrismo, ignorando así la riqueza cultural con la que ellos se presentan a las instancias de formación.

Para Quijano (2000), esta mirada etnocentrista de la cultura responde a la conservación de las colonialidades, aludiendo a la existencia subyacente de una configuración que ha sometido a América Latina a una dominación de un otro occidental colonizador, a través de la imposición de su pensamiento, formas de conocer, significados, perspectivas, y valores que han penetrado y desvirtuado la identidad propia de aquellos colonizados. Ortiz, Arias y Pedraza (2018) señalan que esta permanencia de las colonialidades no solo ha representado una colonialidad política donde el otro extranjero oprime al otro local, sino también la perpetuación de una colonialidad epistémica y axiológica. De acuerdo a la primera, se observa en los resultados analizados que el programa de formación docente

ha ignorado, subalternado e invisibilizado el saber cultural y legado histórico propio de los profesores en formación (y académicos), reafirmando con esto la cultura del colonizador como la única válida y merecedora de ser estudiada.

Con la cultura local constreñida y coartada de los aprendices, la experiencia de aprendizaje centrada en la cultura del colonizador reprime también sus propias identidades, por medio de una colonialidad axiológica o del ser. Fanon (2016) establece que este etnocentrismo resulta en la no existencia del colonizado, de los estudiantes en este caso, puesto que se niegan todas sus formas de configuración humana. Los estudiantes desaparecen del proceso de formación y pasan a ser objetos de la cultura foránea que recae sobre ellos, sin tener la posibilidad de interactuar con ella desde su propia identidad, ser, cultura e historia.

B.2. Cultura etnocéntrica asociada a países dominantes

Complementando la noción etnocéntrica de la cultura que se presenta declarativamente en el programa de formación analizado, se puede apreciar que el concepto de cultura se sitúa estrechamente vinculado a unos países dominantes, tanto en las asignaturas de cultura como literatura. Al revisar aquellos programas de asignaturas, se puede apreciar, por ejemplo, que en las asignaturas de Cultura y Civilización Norteamericana y Británica, como sus nombres lo dicen, se sitúa a la cultura desde una perspectiva hegemónica de estas naciones. Sus objetivos de aprendizaje están vinculados con conocer los orígenes de aquellas naciones, al igual que su evolución histórica-cultural, con el propósito de ver cómo esto “contribuye a una expansión del bagaje cultural de los estudiantes” (programa de Cultura y Civilización Británica, 2018).

Asimismo, una de las académicas que dicta estos cursos confirma el estudio de la cultura foránea, refiriéndose a la cultura “Norteamericana y de los países de habla inglesa en general, porque en las clases de literatura ahí vemos más abierto el espectro. Vemos Inglaterra, Escocia, Irlanda, en términos de su literatura. Cuando hablo de clases de cultura, mi área siempre ha sido la cultura norteamericana” (académica 2, 2018). Si bien la académica hace hincapié a “los países de habla inglesa en general”, estos únicamente

considera aquellos pertenecientes al Reino Unido y Estados Unidos, al igual que en en los programas de dichas asignaturas.

De igual forma, esto se constata luego con las declaraciones de los profesores en formación de la primera entrevista grupal, quienes señalan que los contenidos ocurren, “enfocándonos siempre en Reino Unido. El próximo semestre vamos a seguir en lo mismo. La profe no tiene planes de cambiar el país. Es que es un ramo 1 y 2, entonces tenemos que terminar el 1 primero” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018). Como se observa, la cultura está sujeta a dos naciones en particular, sin hacer referencia a lo que existe culturalmente fuera de sus fronteras.

Lo anterior es consistente con la mirada de los profesores en formación de la segunda entrevista grupal, donde se aprecia el estudio por la cultura de las naciones mencionadas en desconexión con las demás culturas, y donde el estudio referente a la cultura “aun así es algo lejano a nuestra realidad” (estudiante 6, grupo focal 2, 2018).

A la luz de lo anterior, se reconoce un concepto de cultura tradicional, donde la experiencia educativa está sujeta a estas dos naciones en particular. Montiel (2003) sostiene que esta mirada tradicional responde a la producción social de la cultura típica del siglo XVIII, como un intento de “homogenizar los rasgos de cada población” (p. 2), para alcanzar una cohesión nacional y promocionar las generalizaciones culturales (Meadows, 2016). A su vez, Montiel (2003) cuestiona la permanencia de este enfoque en la actualidad, especialmente considerando el fenómeno de la globalización y el reconocimiento de la diversidad cultural. Barbero (1991) identificó originalmente este fenómeno como la *desterritorialización* de la cultura, previendo que la influencia de las migraciones y la tecnología llevarían al derrocamiento de una noción cultural unívoca, de identidades permanentes. Justamente, hoy por hoy es posible observar que las experiencias culturales se encuentran desligadas de territorio y la identidad cultural no está sujeta a límites fronterizos, más bien a las interacciones que ocurren con la diversidad y coexistencia de la población tanto física como digitalmente (Montiel, 2003). En esta línea, Atkinson (1999) desafía esta mirada de cultura dominante e invita a apreciar la cultura desde una perspectiva que releva al individuo, tanto lo cultural en el individuo y el individuo en lo

cultural respecto a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, especialmente para el contexto educativo del siglo XXI, donde se aprecia un tránsito de la cultura colectiva a una cultura individual mediatizado por los contextos multiculturales (Kumaravadivelu, 2008). En esta perspectiva individual, Atkinson (1999) sugiere el hecho de no basar la enseñanza de la cultura desde una mirada monolítica, ya que la cultura en sí es plural y diversa. Por tanto, el proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas debiese considerar la gran diversidad cultural, no limitada al estudio de naciones dominantes, y que considerase las diferencias que existen incluso dentro de los diversos grupos culturales y el estudio de las minorías culturales; asimismo, estar consciente que los individuos pueden pertenecer a diferentes grupos simultáneamente (Risager, 2007).

B.3. Cultura etnocéntrica sujeta a la hechos temporales memorizados

Para esta subcategoría, se puede observar que los programas, especialmente aquellos de cultura británica y norteamericana apuntan a la familiarización de la historia de aquellos pueblos, donde se destacan eventos históricos relevantes, tal como se puede apreciar en la lista de contenidos organizados temporalmente en el programa de Cultura y Civilización Norteamericana.

Lo anterior con el propósito de “conocer los orígenes de la nación y la evolución del pueblo estadounidense estudiando los periodos más representativos de su historia.”, contribuyendo así a “una expansión del bagaje cultural de los estudiantes y les permiten comprender la evolución histórico-cultural de los Estados Unidos” (programa de Cultura y Civilización Norteamericana, 2018).

Respecto a lo anterior, los profesores en formación asocian el estudio de cultura de acuerdo a condiciones de tiempo, incluso en la asignatura de Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa. Ellos señalan que “este semestre tenemos un ramo de Literatura de los pueblos de habla inglesa, y este semestre hemos aprendido más de eso [de la cultura], pero sigue siendo del pasado, hemos ido avanzando en la historia, vimos los celtas, anglosajones” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018). Asimismo, agregan que las asignaturas que han tenido de cultura, y las actividades de aprendizaje asociadas, han estado “basadas

en *powers* y en fechas, como historia. Entonces, finalmente, no es como que entramos o escuchamos una cultura, fue solo la historia de un país” (estudiante 5, grupo focal 1, 2018). Este estudio de la cultura sujeta a un espacio temporal, principalmente pasado, lleva a situar el proceso de aprendizaje y enseñanza en un enfoque basado en “aprender la fecha, y solo se queda en eso, no en un análisis profundo. Se queda solo en recordar datos. A mí ya se me olvidó lo que aprendí hace dos años” (estudiante 2, grupo focal 2, 2018). Los profesores en formación consideran que este enfoque estático temporal de la cultura podría ser “de un análisis más profundo, para así entender más las culturas, y abarcar no solo datos y fechas, sino que entender la cultura como algo más” (estudiante 1, grupo focal 2, 2018). Agregan que si bien no está mal saber de fechas y datos de un país, “hay cosas que pueden ayudarnos a tener una relación con otra persona, de una manera mucho mejor que sabiendo quién fue el presidente de tal país, o la fecha equis” (estudiante 1, grupo focal 2, 2018). Sin embargo, recalcan el hecho que “te enseñan las fechas, lo que hizo tal persona o cosas así, (...) pero en ningún momento te dan la opción de poder criticarlos o darles otra vuelta a todos esos temas” (estudiante 2, grupo focal 2, 2018).

Adicionalmente, los estudiantes señalan que esta mirada de la cultura, trae consigo un proceso de aprendizaje poco significativo y de bajo nivel cognitivo, que luego se refleja en las evaluaciones. Ellos catalogan la experiencia de aprendizaje como “un desagrado total, porque las pruebas eran preguntas sobre lo que decía un autor en una página específica, entonces tú no aprendías la cultura, te memorizaste la cultura y era malo porque era el pasado de la cultura, sumamente estresante. Yo lo sentía muy mecánico, como matemática. Yo no aprendí nada, para las pruebas solamente” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018). Sumado a este enfoque estático temporal y memorístico de la cultura, los estudiantes también aprecian que las evaluaciones son “cero contextualizada, no es significativo, no puedes aplicar después. Es para pasar el ramo” (estudiante 6, grupo focal 1, 2018).

Los resultados anteriores son consistentes con el carácter factual o informacional de la cultura (Stern, 1992). Liddicoat (2002) explica que estos conocimientos fácticos sobre las culturas se enfocan principalmente en la acumulación de conocimientos memorizados.

Así también, se comprende la cultura como aquella que está fuera del individuo y que es limitada a un número finito de conocimientos conceptuales sobre eventos históricos, patrones de comportamiento y creencias, permanentes e inalterables. Kumaravadivelu (2008) critica esta visión de la cultura, aludiendo a que ésta debiese estar relacionada con un proceso dinámico donde ocurre y se genera cultura en la interacción entre personas mediada, a su vez, por los contextos donde esta interacción toma lugar. El autor defiende que esta característica dinámica permite a los individuos formar parte de la cultura, manipulándola, construyéndola y reconstruyéndola directamente, y no reservarse a un rol de espectador de una cultura que sucede, o sucedió, independientemente de ellos.

A lo anterior se suma que las declaraciones encontradas en los programas como también en los actores se relacionan directamente con una cultura que Kramsch y Hua (2016) catalogan con C (cé) mayúscula. Esta cultura se comprende como el conocimiento asociado a las Artes, la historia y la literatura de una cultura en particular, en este caso de dos culturas hegemónicas que llegan a regular la formación de los profesores en este programa. Si bien el conocimiento cultural sobre la historia y las Artes puede contribuir al bagaje cultural de los profesores en formación, vale cuestionarse la posición de la cultura que ocurre a través de las acciones e interacciones del día a día, también llamada cultura con c (cé) minúscula (Kramsch y Hua, 2016). Meadows (2016) defiende el valor de la cultura cotidiana para comprender comportamientos, valores, creencias y costumbres de aquellos con quienes se interactúa. Frente a esto, se observa una carencia de oportunidades de aprendizaje para los profesores en formación que les permita aprender la cultura y sobre la cultura desde esta perspectiva. Más bien este proceso de aprendizaje parece quedar a responsabilidad de los mismos aprendices. Kramsch y Hua (2016) sugieren que la cultura se manifiesta a través del discurso, del lenguaje verbal y no verbal, y que es dependiente del tiempo y del contexto. Esto último parece un factor a considerar en un programa de formación inicial docente ligado a un idioma extranjero, donde el inglés se valora como un vehículo de interacción social. Stern (1992) agrega que este tipo de cultura, ligada al comportamiento, resulta ser de la más relevante para los estudiantes de

una lengua extranjera, ya que el lenguaje verbal junto con las expresiones corporales resultan de gran importancia para una comunicación exitosa.

Ante la apreciación de la cultura sujeta a tiempo y espacio, Scollon, Scollon y Jones (2012) invita a un cambio de enfoque y a percibir la idea de cultura como una acción, en el sentido que el foco debería estar puesto en la construcción de significado, a través de lo que las personas hacen y cómo lo hacen a través de la interacción y el discurso, en vez de etiquetar a las personas de acuerdo a sus lugares de procedencia (por ejemplo: los asiáticos, los latinos etc.) y a los grupos a los cuales pertenecen (por ejemplo: los católicos, los mapuches, los *gays*, etc.). Esto último a menudo resulta en la enseñanza y aprendizaje de estereotipos que pueden ser mal comprendidos y luego reproducidos por los aprendices. La cultura como se ha presentado anteriormente en el análisis ofrece una mirada limitada de su significado, incluso una mirada restringida y condicionada de los mismos países estudiados en el programa de formación docente. Kramsch (2006) explica que la cultura vista desde estos límites resulta en generalizaciones que finalmente carecen de representatividad.

B. i. Asimilación cultural

Sumando al análisis de las tres subcategorías anteriores, se aprecia en las declaraciones de los profesores en formación, que el programa intenta limitar su propia identidad cultural en un intento de prepararlos “para mimetizarse y no como para nosotros ir e interactuar con gente y hablar de nuestras diferencias. Sino simplemente para que no se den cuenta de que vienes de otra parte” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018). Específicamente, los estudiantes afirman que en general el programa de formación “intenta que nos mimeticemos en la cultura europea y de Estados Unidos” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018). A su vez, perciben una estrecha vinculación entre el aprendizaje del lenguaje y la cultura de ambas naciones, para que este proceso sea lo más similar al de los hablantes nativos. Por tanto, los profesores en formación concluyen que “nosotros nos formamos para ser parte de esas culturas e ignoramos la riqueza que existe en nuestro propio

contexto” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018). Asimismo, agregan que “estamos representando a los países que hablan el idioma; tenemos una carga detrás como pseudo representantes el inglés. Como no somos nativos, pero enseñamos el idioma, somos los representantes de esos países” (estudiante 5, grupo focal 2, 2018).

La promoción de estereotipos, sumada a la perspectiva *eurocéntrica* y *americanocéntrica* que se distingue en las declaraciones del programa y sus actores, puede facilitar un proceso denominado como asimilación cultural (Kumaravadivelu, 2008). Aunque si bien el autor declara que han existido múltiples definiciones, y que también el término se ha utilizado alternativamente con otros como aculturación, enculturación, adopción, entre otros, comprende la asimilación cultural desde la mirada de Zhou (1999), quien se refiere a un proceso que consiste en el despojo gradual de los propios patrones de comportamiento, valores y creencias a favor de los nuevos a los cuales se está expuesto. Kumaravadivelu (2008) sugiere que este proceso responde a una creencia nativista que implica que a mayor asimilación cultural con la cultura dominante, en este sentido el Reino Unido y Estados Unidos, mayor sería el éxito de un individuo de dominar la lengua extranjera, en este caso inglés. Esta creencia llega a minimizar la importancia del lenguaje y la cultura propia del aprendiz.

A pesar de lo anterior, Kumaravadivelu (2008) explica que el proceso de asimilación cultural corresponde a un proceso selectivo individual, en vez de uno colectivo. El autor explica que será cada individuo quien decida asimilarse culturalmente a la cultura dominante, e incluso en ese proceso, será el mismo individuo quien decida asimilar qué aspectos y qué no asimilar. Wolf y Spencer (1996) agregan que esta decisión pueda estar condicionada por una amenaza que sienta cada individuo hacia su autoestima en un contexto social. Por tanto, la asimilación cultural podría responder al hecho de sucumbir frente a esta fuerza o presiones educativas, políticas y de los medios de comunicación por parecerse lo más posible a un miembro de la cultura dominante, especialmente cuando se aprecia al otro y su cultura como esencialista.

B. ii. Autocolonialidad

Luego del análisis anterior, es posible concluir que tanto el jefe de carrera como académicos del programa se muestran conscientes de este *eurocentrismo* y *americanocentrismo*, promoviendo aun así el alcance de los objetivos de aprendizaje sin un aparente cuestionamiento de las consecuencias de este proceso de enseñanza etnocentrista. Ortiz (2017) clasifica este fenómeno como autocolonialidad. Para este caso, los individuos autocolonizados no son capaces de reconocerse así mismos, su historia, valores y cultura como digno de ser incorporado en la instancia de aprendizaje, mientras que sobrevaloran los mismos componentes norteamericanos y británicos, apoyados en asignaturas específicas, lecturas y recursos destinados al respecto. Esta autoimposición resulta en el sometimiento a una subalternación voluntaria que normaliza la identidad del colonizador e invisibiliza al colonizado epistémicamente, su cultura, su historia y su identidad. Mignolo (2014) explica que parte de esta autocolonialidad se debe a la existencia de una colonialidad global, donde no somos capaces de reconocernos a nosotros mismos ni a quienes son similares a nosotros, con quienes compartimos códigos culturales, sino que reconocemos y sobrevaloramos al otro que está en una posición superior, al extranjero, en este caso al americano o británico. Se aprecia que declarativamente el programa y sus actores, principalmente su jefe de carrera y académicos de la disciplina han verticalizado las experiencias de aprendizaje y enseñanza en lo que se refiere a cultura, autocolonializando el saber, el ser y el saber hacer en este programa de formación.

En resumen, el concepto de cultura que se despliega del programa se relaciona con uno que valida la diversidad cultural, aunque de manera parcial desde la formación pedagógica y práctica, especialmente considerando los contextos multiculturales de los colegios donde se desempeñan los practicantes como parte de su formación. Sin embargo, esta presencia parcial de la diversidad cultural en la carrera estudiada se debe principalmente a la mirada etnocéntrica de las naciones como Estados Unidos y el Reino Unido que se aloja en los programas de asignaturas disciplinares y prácticas pedagógicas descritas por

académicos y profesores en formación, perpetuando de esta manera estereotipos culturales y una relación jerárquica con la cultura, donde las culturas personales del aprendiz y del académico son subalternas a la cultura del hablante nativo perteneciente a estas naciones ya que no son relevadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza, potenciando así procesos de asimilación cultural y una autocolonialidad consciente.

4.2. Sección 2: Resultados y discusión sobre los saberes asociados al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Este segundo objetivo específico de investigación buscaba *Identificar los saberes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés*. Para responder a este objetivo, se utilizaron categorías teóricas sobre las diferentes competencias y saberes asociadas a la competencia comunicativa intercultural. Como explica Byram (1997), la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de idiomas, se constituye por la competencia lingüística, pragmática, sociolingüística e intercultural. Las categorías teóricas se aplicaron primeramente en los 32 programas de asignatura de la carrera, especialmente sobre sus descripciones, objetivos de aprendizaje y contenidos declarativos de cada programa, y perfil de egreso de la carrera, a través de un análisis de contenido por frecuencia que permitiera identificar los tipos de saberes y la cantidad de veces que estos se presentaban en estos instrumentos curriculares, generando así la Tabla 4.3. que se presenta a continuación.

Posteriormente, las categorías se aplicaron a las declaraciones de académicos y profesores en formación, con el fin de triangular la información y enriquecer el análisis. Cabe señalar nuevamente, que el programa asociado a la asignatura electiva de la carrera “Literatura Poscolonial”, no estuvo disponible para su análisis, cuyos objetivos de aprendizaje y contenidos habrían enriquecido el siguiente análisis.

A partir de lo anterior, se puede distinguir que los saberes asociados a la competencia comunicativa intercultural que predominan pertenecen a la competencia lingüística en

primer lugar, seguido por la competencia pragmática, luego la competencia sociolingüística, y con menor presencia la competencia intercultural, tal como se muestra en la siguiente síntesis de la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Síntesis del análisis de contenidos respecto a los saberes asociados a la competencia comunicativa intercultural en los instrumentos curriculares de la carrera.

Categoría	Definición y ejemplos	n (%)
Competencia Lingüística	Conocimiento que se tiene sobre el lenguaje incluyendo el vocabulario, fonología, sintaxis, morfología, y las habilidades del lenguaje como comprensión auditiva y lectora y producción oral y escrita (Banchman, 1990)	62 (43%)
	<i>Ejemplo: Desarrollar la competencia lingüística necesaria para resolver problemas sintácticos puntuales generados en el proceso de aprendizaje y adquisición del sistema estructural de la lengua inglesa. (Morfosintaxis Inglesa II)</i>	
Competencia Pragmática	Uso funcional de los elementos lingüísticos del lenguaje, aquello que logramos a través del lenguaje (Brown, 2000)	46 (31,9%)
	<i>Ejemplo: Referirse a situaciones cotidianas y contrastarlas con procesos, tendencias y cambios a través del uso de funciones. (Discurso Oral I)</i>	
Competencia Sociolingüística	Uso del lenguaje según la comprensión del contexto donde se usa, rescatando la sensibilidad del uso del lenguaje para expresarse según género, registro según formalidad, clases y grupos sociales, reglas de comportamiento, etc. (Brown, 2000)	26 (18%)
	<i>Ejemplo: Producir lenguaje pertinente de acuerdo a distintos contextos y situaciones comunicativas, tanto académicos como de la vida cotidiana, a través de diálogos y roleplays. (Taller de Oralidad)</i>	
Competencia Intercultural	Habilidad para asegurar el entendimiento mutuo entre personas de diferentes identidades sociales, y la habilidad para interactuar con personas como sujetos complejos con múltiples identidades y propia individualidad (Byram, Gribkova y Starkey, 2002)	10 (6,9%)- desglosado en:
Saber	Tener conocimiento de grupos sociales, sus productos y prácticas de la propia cultura y de la cultura del interlocutor; y de los procesos sociales de sus grupos y de las interacciones individuales. (Byram, 1997)	2
	<i>Ejemplo: Estudiantes migrantes (Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos)</i>	
Saber comprender	Habilidad para interpretar y entender las realidades sociales (documentos o eventos) de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con aquellas experiencias (documentos o eventos) de la cultura propia. (Byram, 1997)	2

	<i>Ejemplo: The ability to analyse the social, psychological and educational contexts in which teaching and learning take place (Metodología de la Espacialidad I)</i>	
Saber comprometerse	Habilidad para evaluar críticamente y sobre la base de criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia como de la cultura del interlocutor. (Byram, 1997)	3
	<i>Ejemplo: discusión sobre la hegemonía de las teorías importadas y la necesidad de construir conocimiento contextualizado en las necesidades percibidas localmente (Lingüística Aplicada)</i>	
Saber hacer-aprender	Habilidad para descubrir e interactuar. Habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y prácticas culturales y la habilidad para operar el conocimiento, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real. (Byram, 1997)	0
	<i>Ejemplo: No se observaron en la revisión de los programas de asignatura</i>	
Saber ser	Curiosidad y apertura y la disposición para desechar incredulidades sobre otras culturas y creencias de la propia cultura. Tener una actitud intercultural para poner en tensión los valores, creencias y comportamientos de uno, desde un marco más amplio, y valorar las creencias y comportamientos de los otros. (Byram, 1997)	3
	<i>Ejemplo: Conocer los principios didácticos dirigidos a atender la diversidad y promover la integración en el aula (Didáctica General)</i>	
Total		144 (100%)

A continuación se detallan los resultados para cada una de las competencias transformadas en categorías de análisis: a) Lingüística, b) Pragmática, c) Sociolingüística y d) Intercultural. Para esta última, se han considerado subcompetencias asociadas a los saberes propios constituyentes de la Competencia Intercultural según Byram (1997), considerando que es aquí donde radica el interés principal de este objetivo específico de investigación. Luego de la presentación de los resultados de las categorías y subcategorías, se presentará la discusión correspondiente al conjunto de los resultados de este objetivo.

A. Competencia Lingüística

Como se puede apreciar, la competencia lingüística se presenta en un mayor número de unidades de significados, y por su naturaleza, se presenta en las asignaturas destinadas al saber disciplinar de la carrera, tanto vinculadas al estudio de los componentes estructurales del lenguaje (Morfosintaxis Inglesa I y II, Fonética Aplicada I y II, Fonética y Fonología Inglesa I y II, y Gramática Contrastiva), como al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés (Estrategias Básicas de la Comunicación I y II, Funciones Comunicativas I y II, Composición Inglesa I y II, Taller de Oralidad, y Taller de Literacidad). Se puede apreciar que la intención de desarrollar esta competencia se manifiesta de manera explícita en los programas de asignaturas, tanto en sus descripciones y objetivos de aprendizaje como en sus contenidos. Por ejemplo, la asignatura Estrategias Básicas de la Comunicación I, ubicada en el primer semestre de la carrera, presenta una descripción que señala que “El curso contempla actividades que faciliten el progreso y la consolidación de la competencia lingüística y comunicativa del estudiante en el nivel A2 de acuerdo al CEF (Common European Framework)”.

Asimismo, la asignatura Morfosintaxis Inglesa I, también de primer semestre, presenta como objetivos: “Describir, analizar y explicar ítemes morfosintácticos de alta complejidad estructural, constituyentes de los mecanismos formales que dan cuenta de la actuación y competencia lingüística del hablante nativo”.

Lo anterior, luego se alinea con los contenidos de tal asignatura, donde se aprecia un listado destinado al desarrollo de la competencia lingüística, enfocados principalmente al estudio de los componentes estructurales del idioma inglés.

CONTENIDOS

1. Revisión general. Patrones oracionales: Conceptos básicos unidades funcionales, tabla de implicancias, análisis sintáctico.
2. Ítemes de clase cerrado.
3. La oración compuesta y sus conectores. Su estructura, coordinadores: conjunciones, conjunciones correlativas y otros conectores.

4. La oración compleja. Las cláusulas nominal, adjetiva y la adverbial. Subordinadores.
5. Cláusulas no finitas: ‘El infinitivo, el gerundio y el participio presente y pasado.

Luego de aplicar las categorías teóricas en las entrevistas a académicos y entrevistas grupales a profesores en formación, es posible constatar varios de los hallazgos descritos en la Tabla 4.3. Para el desarrollo de la competencia lingüística, una de las académicas explica que su instrucción dentro de este programa de formación es:

el mayor aporte, porque una de las partes del perfil de egreso, si no mal recuerdo, tiene que ver con ser capaz de usar la lengua efectivamente, usar la lengua y hablar inglés bien en sentido fonético, gramatical, semántico. En ese aspecto aportan los ramos de lengua. (académica 4, 2018)

Asimismo, lo anterior se relaciona con las impresiones de los profesores en formación, en el sentido que ven relevada esta competencia lingüística en el programa de formación inicial, donde el tema de la pronunciación pasa a determinar qué tan competente es cada estudiante en el desarrollo del inglés. Esto se observa al indicar que “todos partimos con alcanzar una pronunciación y una fluidez que sea prácticamente igual a las personas nativas del idioma” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018). En este sentido, se retoma la idealización del hablante nativo a través de la imitación de una competencia lingüística. Por tanto, no será solo en la cultura, sino también y con mayor predominio, en el lenguaje donde los estudiantes se invisibilizan como individuos para alcanzar un nivel de competencia que los haga lo más parecido posible a un hablante nativo, desvinculándolos a la vez de sus características identitarias.

B. Competencia Pragmática

Respecto a la competencia pragmática, es posible identificar declarativamente su presencia en un número importante de unidades de significados tanto en descripciones y objetivos de aprendizaje como en los contenidos asociados, como muestra la Tabla 4.3. Lo anterior se aprecia en asignaturas dedicadas al desarrollo de la formación disciplinar,

como en Funciones Comunicativas I y II, Estrategias Básicas de la Comunicación I y II, Taller de Oralidad, Composición Inglesa I y II, Discurso Oral I, Análisis y Redacción de Ensayos, y Taller de Literacidad. Por ejemplo, la asignatura Estrategias Básicas I presenta el siguiente objetivo: “Referirse a situaciones cotidianas, permanentes y rutinarias. Describir situaciones y eventos en desarrollo”. Asimismo, es posible apreciar en esta asignatura una lista de contenidos vinculados a la competencia pragmática en inglés, como se muestra a continuación:

- Referirse a planes futuros.
- Predecir eventos.
- Referirse a compromisos futuros.
- Entregar información adicional y relevante con respecto a un elemento en particular.
- Referirse a hechos recientes.
- Referirse a experiencias de vida.
- Realizar comparaciones.

Esto se refuerza con la declaración de una académica consultada, quien señala que el propósito de las asignaturas destinadas al desarrollo de la disciplina no es tan solo el estudio de los componentes del lenguaje, sino que estos apoyen la comunicación efectiva. La docente agrega que el objetivo principal recae en “Interactuar con estas personas de habla inglesa mayormente, y entenderlos, no sólo lo que dicen semánticamente, sino que pragmáticamente también” (académica 4, 2018). Por tanto, lo anterior consolida la intención declarativa de desarrollar ambas competencias: lingüística y pragmática, sin realizar un vínculo con aspectos culturales derivados de la lengua, sino a superar conflictos referidos únicamente al uso estructural y funcional del idioma inglés, posicionando a la formación disciplinar en una de carácter instrumental desligándose de las propiedades culturales propias del aprendizaje de una lengua.

C. Competencia Sociolingüística

En relación a la competencia sociolingüística, se identifica la intención declarativa por su desarrollo, principalmente en asignaturas destinadas al aprendizaje de la lengua, vinculados a saberes como pertinencia y uso de registro formal e informal del inglés de acuerdo a la audiencia a la que se quiera dirigir. Por ejemplo, la asignatura “Composición Inglesa II”, presenta el siguiente objetivo de aprendizaje: “Identificar apropiadamente algunas distinciones sociolingüísticas fundamentalmente entre estilo formal y familiar”. Algo similar es posible encontrar en las asignaturas de “Funciones Comunicativas I y II”, “Redacción y Análisis de Ensayos”, “Taller de Literacidad” y “Composición Inglesa I”. Respecto a contenidos declarativos, en esta última asignatura, es posible identificar contenidos como el “Análisis del discurso escrito: variables en propósitos y audiencia”.

Otra variable relacionada al desarrollo de la competencia sociolingüística guarda relación con factores sociales y culturales, incluyendo diferencias regionales, de clases, etc. Dentro del programa de formación, es posible identificar referencias hacia esta variable en la asignatura de “Cultura y Civilización Británica”, que presenta como uno de sus objetivos “Conocer la evolución de la Lengua Inglesa como consecuencia de eventos históricos e identificar el origen de las diferentes influencias léxicas y sintácticas”. Asimismo, la asignatura presenta contenidos referidos a expresiones idiomáticas de acuerdo a variaciones regionales de inglés “*Slang and Misunderstandings-Regional Variations*”. Sin embargo, es importante señalar que esta referencia cultural desde el lenguaje, se realiza a partir de la cultura a la cual el inglés pertenece como lengua materna. Es decir, el estudio cultural desde la competencia sociolingüística se realiza solo desde la cultura del hablante nativo. Esto resulta ser consistente con los hallazgos respecto al primer objetivo que concluye la hegemonía de la cultura del hablante nativo, perteneciente al Reino Unido y Estados Unidos. De hecho, el jefe de carrera explica que “el desarrollo de la línea de lengua siempre referencia a la cultura inglesa, quiero decir mundo anglo. Por lo tanto, ahí siempre hay una relación con esas culturas de la lengua que estamos estudiando” (jefe de carrera, 2018).

En resumen, es posible observar el predominio de las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística en los programas de asignatura analizados, que en su conjunto desarrollan la competencia comunicativa del inglés. Esto, a su vez, se plasma en el perfil de egreso de la carrera, que indica que el futuro profesor “domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad, de modo de desarrollar la competencia comunicativa de la lengua a nivel avanzado”. Cabe indicar que tales asignaturas también se vinculan al saber disciplinar de la carrera que impulsa, dictadas en el Departamento de Lingüística y Literatura, donde se aloja el programa de formación.

D. Competencia Intercultural

Esta arista de la competencia comunicativa intercultural es la que se presenta con menor predominio declarativo en los programas de asignatura analizados en la Tabla 4.3., solo un 6,9% de las unidades de significado hacen referencia a esta competencia. De acuerdo al marco de Byram 1997, esta competencia está conformada por el saber, saber comprender, saber comprometerse, saber hacer-aprender, y saber ser, los que se han transformado en subcategorías para su análisis. A continuación, se despliegan sus resultados, complementado con las declaraciones de los académicos y profesores en formación entrevistados.

D.1. Saber

Este saber propio de la competencia intercultural, se relaciona con el conocimiento de grupos sociales, sus productos y prácticas de la propia cultura y de la cultura del interlocutor; y de los procesos sociales de sus grupos y de las interacciones individuales (Byram, 1997). Luego del análisis, solo fue posible identificar contenidos relacionados a “estudiantes migrantes” y “multiculturalidad y educación” dentro del contexto nacional en la asignatura de Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos, vinculados a la unidad sobre investigación educativa y ciencias sociales. Cabe mencionar que este programa se dicta a través del Departamento de Educación de la universidad, lo que podría representar alguna dificultad para vincular tanto el conocimiento pedagógico con el conocimiento disciplinar de la carrera.

Respecto a las experiencias de académicos y profesores en formación, se aprecian referencias a este saber en instancias formativas dentro de la sala de clases. Por ejemplo, los futuros profesores hacen referencias a un curso electivo llamado Literatura Postcolonial, donde “el profesor se enfocó no sólo en leer sino explicar por qué ciertos países tenían ciertos problemas, de la identidad de un país y cómo llegó a tenerla, qué lo afectó, y me dio la capacidad de reflexionar por qué es así y hacer contrastes” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018). Los estudiantes, además, señalan que este proceso formativo involucró “investigar la cultura, el contexto y fue súper provechoso porque yo aprendía de lo que mis compañeros disfrutaban, y aprendimos de muchas culturas” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018). Como bien dice el nombre de la asignatura, los saberes vinculados no se enfocaron en las culturas de Estados Unidos o del Reino Unido, como sí ocurrió en las otras asignaturas sobre cultura y literatura, lo que facilitó que los estudiantes se vincularan con las culturas estudiadas en esta asignatura, por compartir características de pueblos que originalmente fueron colonizados, como Chile. Cabe insistir que el programa de este electivo fue el único al que no se pudo acceder. Por tanto, el número de referencias respecto al desarrollo de este y otros saberes de esta competencia intercultural podría haber aumentado de haber sido analizado el programa. Aun así, resulta ser una asignatura electiva donde solo ocho estudiantes de la cohorte participaron; por tanto vale cuestionarse si tal desarrollo y relevancia en la formación debiese permanecer con carácter electivo.

Finalmente, el jefe de carrera, que a la vez es el académico responsable de la asignatura de “Metodología de la Especialidad I”, declaró que el desarrollo de la competencia intercultural “tampoco es algo sistemático y que esté declarado en ningún papel oficial de la carrera”, sí “hay un énfasis [en esta asignatura] en hacer consciente a este futuro profesor de que aprender una lengua extranjera no es solamente aprender lo lingüístico sino que aprender acerca de esa cultura y que al mismo tiempo a través de aprender de esa cultura, vas a poder entender la propia” (jefe de carrera, 2018). Esto último es posible vincularlo a este saber específico de la competencia intercultural. A partir de este tipo de instancias es que los profesores en formación tendrían la posibilidad de vincular el conocimiento pedagógico con el disciplinar, en esta asignatura.

D.2. Saber comprender

Este saber de la competencia intercultural, se define como la habilidad para interpretar y entender las realidades sociales (documentos o eventos) de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con aquellas experiencias (documentos o eventos) de la cultura propia (Byram, 1997). Respecto a este saber de la competencia intercultural, fue posible vincularlo con las asignaturas de Didáctica General y Didáctica de la Especialidad I, considerando la necesidad de comprender el contexto educativo y las características sociales de sus estudiantes donde se llevará a cabo la enseñanza del inglés. Esta contextualización de la enseñanza se confirma en las declaraciones de los profesores en formación respecto a la asignatura de Didáctica de la Especialidad I. Uno de ellos opina que:

Nosotros sabemos que para que el aprendizaje sea efectivo, tiene que ser algo memorable, significativo y contextualizado (...), tenemos que empezar a contextualizar y a bajarle los aires a los países del hemisferio norte, e intentar buscar como nosotros nos asemejamos. (...) tenemos que encontrar un punto en común. (estudiante 6, grupo focal 2, 2018)

Lo anterior es consistente con lo declarado en el perfil de egreso de la carrera, en Habilidades específicas de los egresados, donde se indica que estos últimos “Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos”, y que tienen la “Capacidad de diseñar el currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo educativo y pedagógico y las exigencias del entorno”, como se indica en las Habilidades generales de los egresados, en el mismo documento.

Adicionalmente, se puede identificar el desarrollo de este saber a partir de experiencias de aprendizaje de los profesores en formación. Por ejemplo, a través de la experiencia del electivo sobre Literatura Postcolonial, los estudiantes señalan que “al investigar y leer sobre otros países, te das cuenta que todos compartimos vivencias fuertes y que nos conectan” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018). Ante esto se observa la intención de

comprender otras culturas y relacionar tal conocimiento adquirido con el de la cultura propia.

Por otro lado, se observaron intenciones de los académicos por el desarrollo de este saber que no se ubicaron inicialmente en los programas de asignatura. Por una parte, una de las académicas dedicada al desarrollo cultural del programa reconoce que solo al final del curso intenciona una conversación donde los estudiantes sean capaces de comparar los contenidos de la asignatura con su propia realidad cultural e identidad. Así, ella indica que “no es algo que haga explícito a través del curso sino que como te digo, es algo que hacemos en la última sesión, como un *round up* del tema” (académica 2, 2018). Esto resulta ser concordante con los resultados del primer objetivo de investigación, donde se observó que las asignaturas de cultura promovían principalmente una perspectiva etnocéntrica ligada al eurocentrismo y americanocentrismo.

Una situación similar a la anterior se puede apreciar en una de las asignaturas destinadas al desarrollo de la lengua, que por programa no intenciona este saber comprender; sin embargo, la académica realiza intervenciones en clases que podrían contribuir a su desarrollo. Ella explica que a través de actividades que promueven el pensamiento crítico es que incita a los estudiantes a interpretar y comparar realidades sociales, con el fin de “analizar lo qué está pasando, extrapolarlo a diferentes situaciones, compararlo con la situación personal de los alumnos y lo que sale en el libro o la situación del otro. Generar una opinión, *take stands*, tomar una posición y expresarlo con argumentos” (académica 4, 2018).

En resumen, se aprecia el desarrollo de este saber en instancias de contextualización de la enseñanza, y experiencias electivas o esporádicas como iniciativas de las formadoras. En este sentido, tampoco es posible apreciar que la competencia se presente de manera transversal o consistente con alguna línea formativa de la carrera.

D.3. Saber comprometerse

Este saber de la competencia intercultural, se entiende como la habilidad para evaluar críticamente y sobre la base de criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos

de la cultura propia como de la cultura del interlocutor (Byram, 1997). Para este saber, fue posible identificar su presencia en los programas de Lingüística Aplicada y Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos, los cuales intencionan la evaluación de corrientes teóricas de la enseñanza y aprendizaje y su aplicabilidad en el contexto nacional. Por ejemplo, la descripción del programa de Lingüística Aplicada invita a una “discusión sobre la hegemonía de las teorías importadas y la necesidad de construir conocimiento contextualizado en las necesidades percibidas localmente”, a través del análisis del marco curricular nacional del inglés.

Considerando los hallazgos del primer objetivo específico de investigación, donde prima la apreciación de la cultura hegemónica de Estados Unidos y del Reino Unido, el desarrollo del presente saber en estas asignaturas podría representar un desafío considerando que los profesores en formación han tenido mayor número de experiencias formativas donde lo extranjero es mayormente apreciado que aquello que les pertenece. Si se desea incentivar la habilidad de evaluar críticamente perspectivas, teorías o prácticas de la cultura, se vuelve necesario acompañar a los profesores en formación en este desarrollo, no tan solo en asignaturas específicas, pero en la transversalidad de su formación.

Respecto a las experiencias de los actores, estas son limitadas. La académica vinculada a la enseñanza del idioma describe su interés por ayudar a los estudiantes a evaluar las prácticas de su propia y otras culturas, ilustrando esta intención en el siguiente ejemplo que se desprende de un contenido del libro de inglés de estudio tratado en clase:

Entonces a raíz de eso [de la temática tratada en clase] se conversó para entender por qué eran un problema, qué se intentaba hacer y si se pensaba que estaba bien o no. Entonces, los alumnos opinaban. Y ahí algunos alumnos estaban de acuerdo porque se les intentaba dar bienestar y otros en contra porque se oponía a su cultura y su forma de vida. Se genera un debate y a mí me gusta que a raíz de los textos se discuta qué se trata de decir (...) Y que se traiga a contexto de si [la temática tratada en clase] pasa en Chile (académica 4, 2018)

Esto da cuenta que el desarrollo de este saber no se encuentra declarado en los programas disciplinares, más bien surge por iniciativa personal de la docente y por la temática que presentan los textos de estudio. Otra académica que trabaje con ese mismo material en la otra sección de la asignatura podría no detenerse a realizar una actividad similar y continuar con los contenidos del programa o texto de estudio.

D.4. Saber hacer-aprender

Este saber de la competencia intercultural, se comprende como la habilidad para descubrir e interactuar, y adquirir nuevo conocimiento de una cultura y prácticas culturales y la habilidad para operar el conocimiento, actitudes y habilidades bajo las limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real (Byram, 1997). Considerando su definición, no fue posible identificar declarativamente una intención por su desarrollo dentro de los programas de asignaturas analizados, como tampoco en las declaraciones de profesores y estudiantes.

Sin embargo, a partir de las declaraciones de los estudiantes, fue posible identificar la necesidad de abordar este saber considerando las condiciones sociales y culturales que facilita la línea de práctica de la carrera, que expone a los profesores en formación a contextos donde es probable que surja la necesidad de poner en práctica tal saber. Es así, como uno de los estudiantes señala, desde su experiencia de observador en una de sus prácticas, que:

en la práctica que me tocó un colegio de estación central y había un curso lleno de chicas extranjeras y cualquier profe que me tocó observar, decían que no saben cómo lidiar con ellas, porque hablaban más fuerte que las chilenas, tienen otras personalidades, entonces no saben cómo abordar esa problemática, entonces sería importante que eso lo incluyeran en todas las pedagogías, no solo a nosotros (estudiante 2, grupo focal 1, 2018).

La falta de referencias asociadas al desarrollo de este saber resulta preocupante considerando el contexto educativo nacional en el que se desempeñará el futuro profesor, caracterizado por salas de clases multiculturales. El desarrollo de este saber ayuda al

futuro profesor, no solo a descubrir nuevo conocimiento a través de interacciones, sino también a actuar como mediador entre personas de diferentes orígenes e identidades (Byram, 1997). Si bien, es probable que tales saberes aparezcan luego en la malla, cuando se releve aún más la formación práctica, es importante señalar que este saber no se aprecia en la primera mitad del plan de estudios de la carrera. Frente a esto, es inevitable preguntarse cómo o qué estrategias tiene este programa para cumplir con una de las Habilidades generales de los egresados de su perfil de egreso en términos de “generar ambientes de aprendizaje de respeto y confianza, permitiendo una comunicación efectiva con sus educandos”, entendiendo la comunicación efectiva como aquella que es mediada por factores sociales y culturales, entre otros.

D.5. Saber ser

Este saber de la competencia intercultural, se comprende como la curiosidad y apertura y la disposición para desechar incredulidades sobre otras culturas y creencias de la propia cultura; y contar con una actitud intercultural para poner en tensión los valores, creencias y comportamientos de uno, desde un marco más amplio, y valorar las creencias y comportamientos de los otros (Byram, 1997). Luego del análisis, fue posible vincular este saber al desarrollo del conocimiento pedagógico dentro de este programa de formación, aunque en dos instancias solamente. En primer lugar, el Taller de Acercamiento a la Comunidad Escolar presenta como contenidos de su cuarta unidad de aprendizaje lo siguiente:

- Definición de Convivencia Escolar.
- Políticas Educativas en torno a la Convivencia Escolar.
- Convivencia e inclusión

Al revisar la política educativa respecto a la convivencia escolar, se confirmó que esta se “enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz” (MINEDUC, 2015, p. 11). Asimismo, dentro de esta política una de las formas de comprender la diversidad se relaciona con la diversidad cultural y de étnica, como “elementos constitutivos de la

realidad que los establecimientos educacionales ya tienen” (MINEDUC, 2015, p. 31). Finalmente, esta política brinda orientaciones para su implementación, destacando la “Promoción y resguardo de derecho con mirada inclusiva”, cuyo proceso “reconoce y valora la riqueza de la diversidad y las oportunidades de aprendizaje que éstas brindan” (p. 38). A partir de lo anterior, es posible interpretar que dentro de la asignatura Taller de Acercamiento a la Comunidad Escolar, se intenciona declarativamente el saber ser de la competencia intercultural, donde se destaca la valoración por la diversidad cultural de la comunidad educativa.

Finalmente, también fue posible identificar, a partir de las declaraciones de la académica que enseña la asignatura de Currículum Escolar, más no desde una intención prescrita en el programa de la asignatura, una intención por el desarrollo del saber ser, invitando a los estudiantes a considerar y valorar el contexto social y cultural donde las bases curriculares se vayan a aplicar. La docente señala que intenta:

desarrollar en ellos [los estudiantes] competencias que les permitan tomar decisiones sobre las propuestas curriculares escolares en la diversidad, que hagan una lectura de los contextos en los que se desempeñan y una lectura que valora y reconoce la diversidad y no que la consigna como un hándicap, sino que como algo propio de las características humanas y sociales y por lo tanto, que ellos sean capaces de mirar las propuestas curriculares a enseñar, de manera crítica, reflexiva y propositiva (académica 3, 2018)

A partir de lo anterior, se aprecia la intención por brindar una experiencia educativa donde los estudiantes sean capaces de valorar la diversidad como una característica inherente de la sociedad y comunidad educativa.

Las declaraciones anteriores son consistentes con las Actitudes y Valores del perfil de egreso, en términos de “Equidad” y “Respeto de los derechos humanos”. Sin embargo, no es consistente a lo largo del currículum del programa revisado ni experiencias de aprendizaje y enseñanza declaradas por los actores del programa.

Los resultados del análisis del perfil de egreso y los programas de asignatura de la carrera dejan ver claramente la predominancia del desarrollo de la competencia comunicativa (93%) bien por sobre el desarrollo de la competencia intercultural (7%) del lenguaje, lo que a su vez es concordante con la experiencia de aprendizaje y enseñanza de académicos y estudiantes. Es relevante volver a mencionar que para el análisis no fue posible contar con el programa de la asignatura electiva “Literatura Poscolonial”, pues no fue facilitado luego de haberlo solicitado a la carrera, registro curricular y al mismo académico que dictó tal curso.

Esta realidad formativa ha sido altamente cuestionada en las últimas décadas, donde se ha apreciado un cambio en el foco de interés investigativo en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, de uno lingüístico instrumental a otro ligado a la interculturalidad (Byram, 2006; Lázár, 2003; Marczak, 2010; Kumaravadivelu, 2016). Una de las principales premisas detrás es que el enfoque intercultural implica que el lenguaje y la cultura son interdependientes (Byram, 2006). Por tanto, aprender y enseñar una lengua extranjera también implica aprender y enseñar la cultura propia y ajena, vinculada principalmente a los interlocutores que participan del proceso de interacción en el idioma. Por tanto, el papel que la cultura juega bajo este enfoque tiene la misma importancia que el desarrollo lingüístico y comunicativo del inglés.

Considerando lo anterior, la literatura ha abogado por formar a un hablante del inglés que tenga la capacidad de mediar entre lenguaje y cultura para dialogar en la heterogeneidad de antecedentes e identidades culturales existentes, en un ambiente de respeto y equidad. De tal manera, queda desplazada la idea de formarse para imitar a un estereotipo cultural hegemónico, como el hablante nativo del inglés, normalmente potenciado por el mero desarrollo de la competencia comunicativa del idioma extranjero (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002; Marczak, 2010), lo cual pareciera ser el propósito del programa de formación inicial docente estudiado, considerando los resultados de este y el objetivo de investigación anterior.

En la realidad mundial y nacional actual, es difícil pensar que la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera deba continuar desarrollándose con una mirada centrada en los elementos estructurales del lenguaje y donde la cultura que acompaña el lenguaje y las interacciones que suceden entre sus hablantes, se trata de manera secundaria, fragmentada y monolítica. Por el contrario, es en la enseñanza y aprendizaje de idiomas donde el lenguaje y la cultura entran en contacto y relación directa. Como se mencionó anteriormente desde la mirada intercultural, el lenguaje y la cultura son interdependientes y conllevan el mismo nivel de importancia fomentarlos en el aula para que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan intercambiar información y generar una relación con el interlocutor, sea nativo o no, de manera efectiva.

Ante lo anterior, Siqueira (2017) concuerda con que sería desactualizado pensar en la enseñanza de idiomas sin conectarlo a nivel cultural, especialmente desde el fundamento de la interculturalidad, que implica valoración por la cultura propia y ajena desde un plano de respeto y equidad. El autor es imperativo al señalar que la condición intercultural en la enseñanza de idiomas se ha vuelto cada día más reconocida y relevante. Por tanto, enfatiza en que los programas formadores de profesores de idiomas releven la formación de profesionales interculturales del lenguaje, que egresen con las habilidades necesarias para enseñar en el mundo de hoy, sensibles a las necesidades de los estudiantes, quienes no solo requerirán aprender el idioma, inglés en este caso, sino también apropiarse de él desde sus propias necesidades, características e intereses, para interactuar con personas que son culturalmente distintos, a través de relaciones simétricas y horizontales para el enriquecimiento mutuo y la plenitud humana (Estermann, 2010). Asimismo, Mendes (2012) destaca la importancia de incluir la interculturalidad en la formación de profesores de idiomas, pues permite a profesores y estudiantes construir puentes a través del lenguaje, para fomentar el diálogo entre los interlocutores que son culturalmente diversos y, así, contribuir a una convivencia más democrática. Por lo tanto, mantener un currículum de formación de profesores de idiomas, inglés en este caso, sustentado en prácticas tradicionales y anacrónicas, donde prima la formación teórica del idioma, parece no contar con sustento suficiente para las necesidades del contexto escolar y global actual.

En resumen, la inclusión de la interculturalidad en los programa de formación de profesores de inglés no resulta ser un lujo, más bien una necesidad. Ya no puede ser visto como un tema secundario a la formación, sino primordial. Considerando la movilidad de las personas por consecuencia de la globalización, las salas de clases ya no son las mismas de antes donde primaba una cultura general común, ya sea por pertenecer a la misma región o hablar la misma lengua materna. Las salas de clases en el contexto nacional han cambiado y es necesario, por tanto, ajustar la formación de profesores, para responder a las necesidades del contexto y estudiantes, en especial de aquellos en situaciones más desventajosas, ya sea por discriminación racial, étnica, de género, capacidad cognitiva, etc. En este sentido, es indispensable evaluar la formación de profesores, pues parece, por lo menos en el caso estudiado, apuntar a un objetivo que no existe, irreal, sin dar respuesta a las necesidades del sistema escolar o educativo chileno. De acuerdo a los resultados de este y el objetivo de investigación anterior, se puede observar que si bien formadores y profesores en formación demuestran estar consciente de este dilema, parecen estar atrapados en prácticas que se han mantenido en el tiempo sin detenerse a ser cuestionadas respecto del valor que aporta la formación a la realidad educativa nacional. Como se presenta este programa, se aprecia que este continúa mostrando una realidad diferente a la que sucede fuera de la universidad, disociada del contexto donde estos y los futuros profesores se insertarán.

4.3. Sección 3: Resultados y discusión sobre las demandas de los actores por educación intercultural.

Este tercer objetivo específico de investigación buscaba *Identificar las demandas de académicos y estudiantes respecto a la formación en educación intercultural en la carrera de Pedagogía en Inglés*. Para responder a este objetivo, se utilizaron categorías inductivas a partir de las entrevistas y grupos focales, con el fin de dar a conocer las demandas declaradas por los actores involucrados respecto a la formación intercultural.

La siguiente figura 4.2. muestra los principales resultados del análisis vinculado a estas demandas, las cuales se vinculan con a) Un nuevo perfil de profesor de inglés que se necesita hoy, b) Un nuevo perfil del formador de formadores, y c) Un nuevo currículum de formación inicial de profesores de inglés. Cada una de estas categorías se explica a continuación, seguido por la categoría central que se desprende del análisis completo de este objetivo, y que se relaciona con la necesidad de contar con un proceso de reconfiguración de la formación de profesores de inglés en el contexto estudiado.

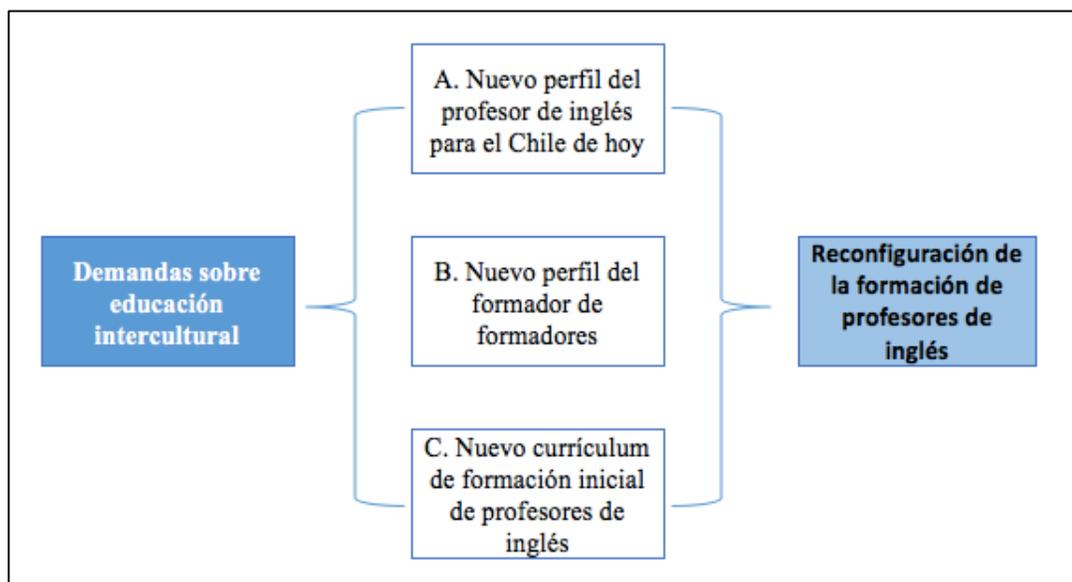


Figura 4.2. Síntesis del análisis en torno al objetivo de investigación: Identificar las demandas de académicos y estudiantes respecto a la formación en educación intercultural en la carrera de Pedagogía en Inglés.

En este punto, es necesario señalar que primero se presentarán los resultados de las categorías A, B y C y sus respectivas subcategorías, y luego la discusión correspondiente al conjunto de los resultados para este objetivo.

Categoría A: Nuevo perfil del profesor de inglés para el Chile de hoy

En esta categoría, se han relevado las demandas respecto a contar con un nuevo perfil de profesor de inglés que responda a las necesidades del contexto nacional actual desde su propia práctica pedagógica. La figura 4.3. sistematiza los principales hallazgos, donde se destacan dos ideas centrales que guían este análisis, partiendo por la necesidad de reconocernos como sociedad desde quienes somos y dónde estamos, con el propósito central de contextualizar el proceso enseñanza del inglés a los contextos e identidades de los educandos. A continuación, se presenta mas detalladamente cada una de estas ideas y las cuatro subcategorías que se desprenden respecto a la demanda de un nuevo perfil del profesor de inglés.

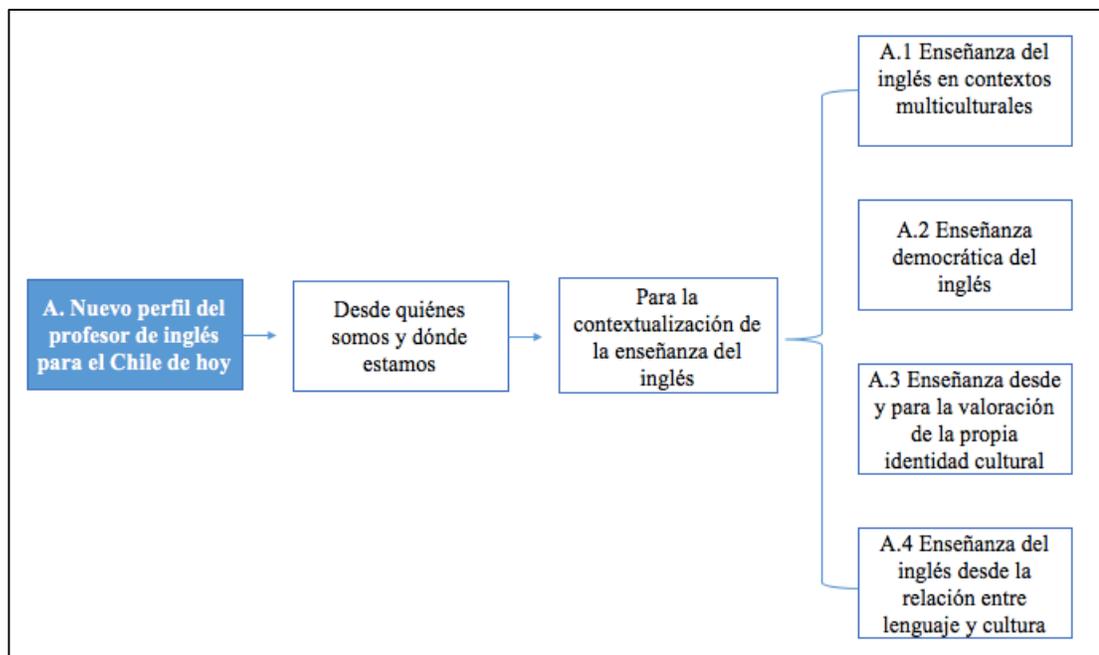


Figura 4.3. Síntesis para la Categoría 1: Nuevo perfil del profesor de inglés para el Chile de hoy.

La siguiente información surge a partir de la experiencia de los actores en el contexto de formación dentro de la carrera analizada. Aquí el jefe de carrera declara que la constante evaluación del programa de formación lo ha llevado a él y a académicos a “hacer un repensar del profesor que queremos”, lo cual “va a arrojar como resultado un profesor de inglés formado acorde a los tiempos actuales, que sea un profesor que veas que tiene desarrollada claramente la competencia intercultural, que sepa de inclusión”. Asimismo, el actor agrega que esto “nos ayuda a ser una mejor sociedad, más civilizada” (jefe de carrera, 2018). Además, en relación al actual sistema educativo, él señala que “no solamente le falta tener conciencia multicultural sino que conciencia **de quiénes somos y dónde estamos**” (jefe de carrera, 2018). Asimismo, agrega que esto “parece sumamente relevante porque hoy día tenemos estudiantes de otras culturas y el no reconocer otra cultura y no reconocer una diferencia con otros, muchas veces lleva a fanatismo, *bullying*, o aislación, rechazo en perjuicio de estas culturas” (jefe de carrera, 2018). Complementando, uno de los académicos sostiene que “toda sociedad nace en su origen desde la heterogeneidad. Entonces, entender eso es un elemento muy importante dentro del aspecto formativo” (académico 1, 2018).

En relación a este desafío de la heterogeneidad y su papel en el proceso formativo, una académica del programa releva **la contextualización la enseñanza del inglés**, insistiendo en que los futuros docentes sean capaces de “identificar que a los estudiantes a los cuales ellos les van a hacer clases, tienen diferentes saberes culturales que deben incorporar en sus quehaceres educativos” (académica 3, 2018). Frente a lo anterior, los profesores en formación reconocen que “entonces tenemos que empezar a contextualizar [la enseñanza del inglés] y a bajarle los aires a los países del hemisferio norte”, ya que “además de contextualizarla, atraemos el interés de los y las estudiantes” (estudiante 6, grupo focal 2, 2018).

En síntesis, tanto académicos como profesores en formación plantean que el profesor de inglés que se requiere hoy es un profesional que responde a la diversidad cultural de los estudiantes en las aulas y advierten la importancia de reconocer esta realidad, con el fin de adecuar el proceso formativo del idioma extranjero a la realidad cultural de los

educandos. Así el análisis de los relatos que a continuación se presenta, identifica cuatro subcategorías que deberían operar en esta contextualización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las actuales aulas multiculturales. Dentro de estos aspectos se reconoció la enseñanza del inglés i) en contextos multiculturales; ii) para una sociedad democrática; iii) desde y para la valoración de la propia identidad cultural; y iv) desde la relación entre lenguaje y cultura.

A.1. Enseñanza del inglés en contextos multiculturales

Los profesores en formación señalan que en el contexto nacional “nosotros vamos a educar a los hijos de extranjeros, de personas del sur, del norte” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018). Por tanto, el contexto multicultural no se comprende solo por los estudiantes extranjeros, sino que considera a todo quien “tiene una cultura diferente, y eso no solamente con los extranjeros, sino mapuches, rapa nui, etcétera (...) y es más profundo que solo aceptar a gente de diferente cultura” (jefe de carrera, 2018). De todas maneras, los profesores en formación destacan la llegada de inmigrantes a las aulas y agregan que “ahora en este momento estamos viviendo en un país donde ha llegado bastante inmigrante y nosotros vamos a estar con los hijos de ellos” (estudiante 5, grupo focal 1, 2018). Asimismo, frente a esta realidad, uno de ellos indica que:

nosotros vamos a hacerle clases a los hijos de quienes están emigrando a Chile, entonces no basta solamente con que ellos se adapten y aprendan español y nuestra cultura, sino que nosotros también deberíamos aprender de ellos, para enriquecer el trato con el estudiante, porque no sacamos nada con esperar que ellos aprendan si nosotros también podemos aprender de ellos. Es algo que va en ambas direcciones (estudiante 3, grupo focal 1, 2018)

De acuerdo a las experiencias que los profesores en formación han tenido a través de la observación en sus prácticas, ellos también señalan que “las competencias de la interculturalidad son totalmente necesarias ahora más que antes, por los países que nos rodean y la inmigración. Encuentro que es necesario que uno como futuro docente pueda

unir esas culturas y enseñar para todos” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018). Complementan lo anterior agregando que la formación intercultural es lo “que tenemos que tener en un mundo, sobre todo en Chile, que tenemos tantas culturas, y como profesores tenemos que desarrollar ese tipo de competencias en que podamos comprender la cultura de la otra persona, tratar de conocerla” (estudiante 5, grupo focal 1, 2018). Finalmente, los profesores en formación señalan que “he visto la falta de esas competencias muy fuertes dentro del aula. Por eso creo que es muy necesario en el Chile de hoy y para hacer un Chile mejor” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018).

De esta forma esta subcategoría de análisis, nos indica que tanto académicos como profesores en formación de este programa de Pedagogía en Inglés han sido capaces de reconocer la diversidad cultural de estudiantes chilenos y extranjeros presentes en las aulas hoy. Así también, han sido capaces de reconocer la necesidad de formarse en educación intercultural considerando su contribución para aprender de otras culturas e incluirlas en el proceso de aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

A.2. Enseñanza democrática del inglés

Desde el desarrollo de la subcategoría anterior, los profesores en formación y académicos del programa hacen referencia a una educación donde se enseñe a todos para hacer un Chile mejor. Según el relato de una académica del programa, el desafío para los futuros profesores recae en “la construcción lógica y democrática del conocimiento educativo donde todos participen” (académica 3, 2018). Al respecto, los profesores en formación señalan una perspectiva similar que apunta a “no dejar a ningún niño atrás, romper las barreras que hayan en el curso para ser útil y respetar a cada niño independiente de su condición (...) y aprender siempre del alumno como profesor, que sea algo horizontal más que vertical” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018). Para lo cual, explica el jefe de carrera, se requiere “ser un agente de cambio (...) precisamente pensando en una mejor sociedad” (2018). Agregan los profesores en formación, que frente al mundo que se les presenta, ellos desearían “tratar de mejorar la vida de los demás educandos” (estudiante 1, grupo focal 1, 2018).

Respecto a esta subcategoría, académicos y profesores en formación recalcan la demanda de profesores de inglés que puedan generar espacios formativos democráticos donde profesores y estudiantes aprenden mutuamente en una relación horizontal, con el fin de contribuir a la calidad de vida de los estudiantes y sociedad en general.

A.3. Enseñanza del inglés desde y para la valoración de la propia identidad cultural

Desde el relato de académicos y profesores en formación fue posible identificar una demanda relacionada a esta subcategoría vinculada principalmente a la valoración de la identidad cultural que cada uno tiene. Una de las académicas señala que es necesario “romper con la noción tradicional de cultura como un grupo étnico específico, sino que en tanto poseedor de características diversas y que habita un espacio físico o contexto específico, es poseedor de rasgos identitarios y que por los cuales debe dialogar, reconocer, valorar y construir. Entonces desde ahí avanzar en esa noción de cultura” (académica 3, 2018). Bajo esta misma mirada de valoración de la identidad cultural que le pertenece a cada persona, los profesores en formación indican que es necesario “romper esta idea, que se da mucho en nuestro país, de mirar las culturas del primer mundo, del hemisferio norte, como algo bueno, mientras que las culturas que están al lado de nosotros, como la boliviana, peruana, uruguaya etcétera, como algo menor, o algo como que no vale la pena estudiar porque somos del tercer mundo. Siento que eso hay que quebrar, el hacer que todas las culturas tienen un peso igual, y que todas son importantes y nos pueden enriquecer” (estudiante 1, grupo focal 2, 2018).

Asimismo, los profesores en formación agregan que “el enfoque de la enseñanza de inglés debe cambiar, porque se representa a los países de habla inglesa, como Estados Unidos o el Reino Unido, como extremadamente buenos, pero un alumno puede ver las diferencias y brechas, y dejan a esos países muy altos, cuando podemos incluso celebrar nuestras similitudes (estudiante 1, grupo focal 2, 2018). También señalan que “no está mucho ese contraste porque se quiere ocultar todo. Es el enfoque clasista [de la enseñanza del inglés], también porque se muestra a esa gente blanca, entonces es difícil. Tendremos que abrir nuestro mundo, para abrir el de ellos [de los estudiantes]” (estudiante 1, grupo focal 1,

2018). A modo de responder a lo anterior, los profesores en formación señalan que “me gustaría enseñarle a mis alumnos que todos somos migrantes, todos viajamos por la tierra y todos somos iguales no importa la raza, etnia, color de piel y ninguna de esas cosas” (estudiante 3, grupo focal 1, 2018).

En resumen, esta subcategoría releva la demanda de académicos y profesores en formación por vincular la enseñanza del inglés a la valoración de la propia identidad cultural, sin ver esta que solo pertenece a grupos étnicos en particular o a los países donde el inglés es lengua materna, relevando por tanto la propia cultura e identidad. La demanda está dirigida a reconocernos como personas, estudiantes y profesores con una identidad propia con la cual nos presentamos a la experiencia de aprendizaje.

A.4. Enseñanza del inglés desde la relación entre lenguaje y cultura

Dentro de los relatos de académicos y profesores en formación se identifica esta subcategoría relacionada a la relación interdependiente entre lenguaje y cultura en el proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma. El jefe de carrera señala que enseñar inglés hoy:

va más allá de meramente enseñar una lengua, es la dimensión afectiva dentro de una sala de clases, cómo yo manejo un grupo donde reconozco gente de diferentes culturas con diferentes costumbres y cómo hago que esos estudiantes míos también comiencen a aceptar y tener conciencia de lo otro que es diferente y que no solo haya aceptación sino integración igual (jefe de carrera, 2018)

A esto se suman las palabras de un académico del programa cuando dice que “es muy importante de la perspectiva de dominar no solamente los saberes que propician cada una de las asignaturas, en este caso Inglés. No deben [lo profesores de inglés] dominar solamente la lengua inglesa, sino también lo cultural” (académico 1, 2018). Asimismo, una de las académicas del programa indica que el desafío se presenta en “esa naturalización que existe de la disciplina y pensar sobre las finalidades y cómo eso dialoga con otros elementos culturales que implica el manejo de la lengua”. Para lo cual sugiere

“exploremos las diversidades, no solamente la herramienta lingüística, sino el componente cultural que se va adoptando” (académico 3, 2018).

Respecto del relato de los profesores en formación, ellos también señalan que este desafío demanda de los profesores de inglés tomar conciencia que los estudiantes “estarán aprendiendo inglés, pero entre ellos también estarán aprendiendo sus propias culturas” (estudiante 2, grupo focal 2, 2018). Adicionalmente, uno de ellos señala que:

no es llegar y enseñar solo el idioma; ser profesor va más allá de eso, son las enseñanzas que una debe darla a los estudiantes. Están los valores, y la realidad de Chile actual, no tendremos 45 alumnos chilenos, por lo que tendremos que incluir y estar al tanto de estas diferentes culturas, además de solo enseñar el idioma (estudiante 3, grupo focal 2, 2018)

El propósito que los profesores en formación ven dentro de la relación interdependiente entre lenguaje y cultura se relaciona con tener “la capacidad de entenderlos emocionalmente o como es su cultura, podríamos comunicarnos un poco más” (estudiante 5, grupo focal 1, 2018) y “poder comunicarnos efectivamente” (estudiante 1, grupo focal 2, 2018). En resumen, desde los relatos de académicos y profesores en formación se reconoce la demanda de por una enseñanza del inglés que se vincule directamente con el conocimiento cultural que la interacción lingüística implica.

En consecuencia, la primera categoría describe demandas vinculadas al nuevo profesor de inglés que se requiere hoy, que sea capaz de contextualizar la enseñanza al espacio cultural donde ocurre el aprendizaje.

Categoría B: Nuevo perfil del formador de formadores

En esta categoría, se han identificado las demandas de los actores respecto a contar con un nuevo perfil del formador de formadores. La siguiente figura 4.4. se presenta el resultado del análisis de esta categoría. Aquí se destacan tres subcategorías para este nuevo formador quien debiese ser un profesional que: i) valora la formación pedagógica asociada a la disciplina; ii) asume un rol modelo en la formación respecto a la inclusión cultural; y

iii) se capacita continuamente de acuerdo a las demandas que surgen en el aula. A continuación, se entrega mayor detalle de la categoría central y subcategorías.

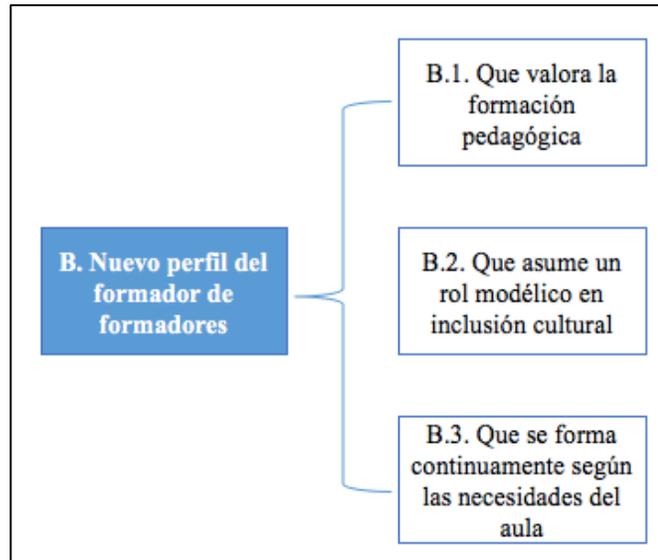


Figura 4.4. Síntesis de la Categoría 2: Nuevo perfil del formador de formadores.

B.1. Un formador de formadores que valora la formación pedagógica asociada a la disciplina

Dentro de esta subcategoría, se destaca la idea principal que se relación con la sobrevaloración del saber disciplinar por sobre el pedagógico. Una de las académicas del programa señala que:

Gran parte de los formadores de profesores no piensan en la escuela, en el currículum, en Chile, entonces es muy desde la disciplina y adquisición de este saber, hay poco diálogo con las comunidades, las culturas y eso hace que los estudiantes tiendan a encapsular este saber disciplinar (...) porque claro, es un profesor en una disciplina, pero es profesor primero (...) hay una formación disociada como planteaba y que los formadores desde las disciplinas tampoco colaboran mucho. Lo relevante es el manejo del inglés (...) también desde la carrera ha existido una desvalorización a los profesores que trabajan en el sistema

[escolar], los profesores de inglés, de decir que ellos no manejan bien el idioma. Entonces también hay un desprecio al saber pedagógico y disciplinar de los propios colegas que están colaborando con la formación de otros profesores. Están tan encapsulados con que son una elite, porque manejan el inglés y los otros no (académica 3, 2018)

Por tanto, la demanda que se aprecia aquí se relaciona con contar con formadores que valoren los diferentes saberes asociados al programa de Pedagogía en Inglés estudiado, que en su totalidad conforman la formación de un profesor de inglés.

B.2. Un formador de formadores que asume un rol modelo en la formación respecto a la educación intercultural

Desde las declaraciones de los profesores en formación se identificó la relevancia de contar con formadores de profesores que modelen a partir del ejemplo prácticas pedagógicas deseadas, respecto a educación intercultural. En relación a lo anterior, los profesores en formación señalan que lo relevante “tiene que ver con lo que nos enseñaron a enseñarle al resto” (estudiante 4, grupo focal 2, 2018). Dentro de esto, uno de ellos destaca que:

el ejemplo porque si uno simplemente no se expresa de una manera cerrada al mundo, se percibe y se sabe. Se puede reconocer a los profesores que tienen cierto enfoque y se aprecia diferente. No es como que te enseñen a ser intercultural, sino que se aprende mirando y reflexionando desde eso. Te dan cosas para pensar, y uno saca sus conclusiones y lo aplica después (estudiante 4, grupo focal 1, 2018)

Asimismo, insisten que:

en base al ejemplo de nuestros profes, desarrollamos la capacidad de aplicarlo en nuestras clases y ser el profesor que los alumnos aprendan interculturalidad, aunque sea un ramo de inglés, si partimos aceptando [la diversidad cultural], se tiene que hacer costumbre en el salón de clases (estudiante 1, grupo focal 1, 2018)

En resumen, los profesores en formación valoran contar con académicos que formen a partir del ejemplo a través de sus prácticas pedagógicas.

B.3. Un formador de formadores que se forma continuamente según las necesidades del aula

Esta subcategoría surge desde el relato de una de las académicas del programa, quien señala que:

a los profesores nos falta ser capacitados o que nos pidan, porque también funcionamos así. Que haya algún organismo técnico que te ayuda a capacitarte en esta habilidad [competencia comunicativa intercultural] para fomentarla en los estudiantes y no solamente en la competencia, sino en muchas otras. Debe haber una capacitación de profesores para formar profesores, porque un profesor que forma profesores no es el mismo que formar a estudiantes. Tienen habilidades diferentes, algunas más técnicas para fomentar el desarrollo de esas habilidades en quienes serán profesores, para que ellos puedan fomentarla a su vez, en otros, no para sí mismos (...) Es bien complicado, idílico, pero me gustaría que los profesores pudiéramos estar capacitados para eso (académica 4, 2018)

Por tanto, se aprecia una demanda de formar a los académicos más allá de la formación de pre y posgrado que han recibido, para responder a los desafíos que surgen por producto de un cambio en la sociedad.

Categoría C: Nuevo currículum de formación inicial de profesores de inglés

En esta categoría, se han identificado demandas relacionadas con un cambio en el currículum de formación inicial de profesores de inglés. La figura 4.5. despliega los resultados más destacados del análisis de esta categoría, donde se distingue en primera instancia la existencia de un equilibrio entre la formación disciplinar y la pedagógica del futuro profesor de inglés. En segundo lugar, la inclusión de la competencia comunicativa intercultural desde una perspectiva transversal en el programa, en vez de verlo en

instancias electivas; y finalmente, la vinculación entre la formación inicial docente de profesores de inglés y la realidad multicultural de las aulas en Chile hoy. Seguido de la figura, se entregan mayores detalles para la categoría central y sus principales subcategorías.

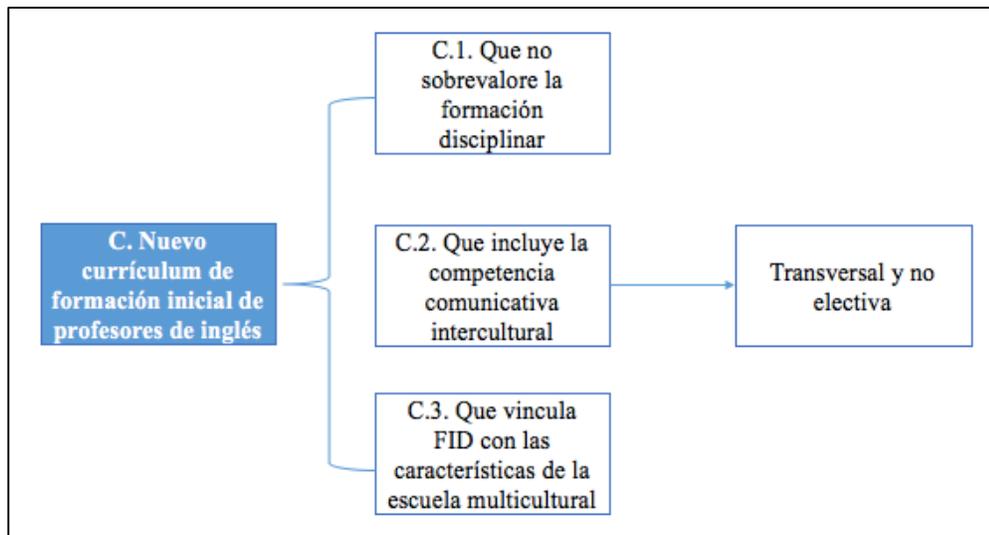


Figura 4.5. Síntesis de la Categoría 3: Nuevo currículum de formación inicial de profesores de inglés.

C.1. Un currículum de formación inicial de profesores de inglés que no sobrevalore la formación disciplinar

Dentro de esta subcategoría, se destaca la idea principal que se relaciona con valorar la formación pedagógica y transversal dentro del carrera de pedagogía en inglés, no por sobre la disciplinar, pero dentro de un equilibrio. Una de las académicas del programa señala que la carrera de pedagogía en inglés:

tiene un exceso de formación disciplinar. Creo que esta universidad tiene una sobrevaloración a esa formación como suficiente en sí misma. Hay una desvalorización al componente pedagógico y aún más a otros componentes de formación transversal como sería esta competencia [competencia comunicativa intercultural]. No hay un equilibrio (...) siento que las mallas no han transitado a hacerse cargo de lo que el título promete, porque claro, es un profesor en una disciplina, pero es

profesor primero y tiene esta complejidad de que además es una lengua que no es propia de nuestra cultura (académica 3, 2018)

Los profesores en formación, a su vez, reconocen que hay saberes que son relegados a la formación pedagógica, sin tener espacio dentro de la formación disciplinar, como sería el caso de la competencia comunicativa intercultural. Unos de los profesores en formación agrega que “encuentro que en educación se pueden dar más estas conversaciones [sobre la formación intercultural], porque, uno en este aspecto, la práctica está como ramo de educación, (...) pero en lingüística o en una clase de gramática, nunca te van a meter la interculturalidad” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018).

En resumen, desde los relatos de los actores, es posible identificar una demanda para que el actual currículum de profesores de inglés estudiado ofrezca una formación donde el saber disciplinar se enseñe en equilibrio con saberes disciplinares y transversales propios de un profesor.

C.2. Un currículum de formación inicial de profesores de inglés que incluye la competencia comunicativa intercultural

Esta subcategoría representa la demanda de incluir la competencia comunicativa intercultural dentro del currículum de formación inicial de profesores de inglés analizado. Desde el relato del jefe de carrera, académicos y profesores en formación, se releva la inclusión de esta competencia considerando el contexto educativo actual. Por ejemplo, el jefe de carrera señala que “si esto [la competencia comunicativa intercultural] fuese parte del currículum, una parte importante, creo que estaríamos preparando un mejor profesor. Un profesor que está no solamente en una mejor posición, no solo técnica, sino también afectiva y de conciencia social más lúcida” (jefe de carrera, 2018).

En relación a esta inclusión de la competencia comunicativa intercultural, los profesores en formación señalan que “es fundamental para todas las pedagogías y debiera implementarse no solo en esta universidad, pero fundamentalmente por esta universidad que elegimos por el ámbito social, porque queremos trabajar en terreno, no desde una

oficina. Encuentro que es súper fundamental” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018). Los profesores en formación destacan esta demanda considerando que:

siempre está la leve conciencia de que todos los profesores de pedagogía saben lo mismo, entonces por ser las clases de pedagogía en español, los profes creen que tenemos un conocimiento muy avanzado de igualdad, inclusión, entonces no se molestan en presentarnos el concepto. Entonces, nosotros nos quedamos con lo que sabemos y ahí lo vamos desarrollando. Pero clases de interculturalidad explícita, son súper necesarias. Como que asumen que ya lo sabemos por estudiar para profesores, pero no se aborda (estudiante 1, grupo focal 1, 2018)

Esta preocupación surge, en parte, por “el tema de cómo abordaremos y desarrollaremos nuestra propia metodología cuando tengamos a chicos de diferentes culturas y capacidades. En ese sentido, creo que ese saber [competencia comunicativa intercultural] (...) cómo proceder ante un caso particular, debiese estar” (estudiante 2, grupo focal 1, 2018).

Una de las dificultades que han observado los profesores en formación respecto la competencia comunicativa intercultural es que:

quizás un semestre para verlo es muy poco, y el que sea electivo y con profesores hora que se van, también afecta. Al final saldremos todos los de la malla con perspectivas fragmentadas, porque pasan ese tipo de cosas, estamos preparados de distintas formas. La idea es que seamos integrales si ellos quieren que seamos eso, la gente que ve los programas (estudiante 6, grupo focal 1, 2018)

Ellos agregan que “hasta el momento todo lo que, ahora sabemos que se llama interculturalidad, ha sido muy explícito, todo con ramos electivos que quizá nadie más tendrá” (estudiante 2, grupo focal 1, 2018). Lo que los profesores en formación proponen respecto a la formación en competencia comunicativa intercultural es que “debería ser algo transversal que cruce todas las pedagogías. (...) sería un trabajo que funcionaría de mejor manera (...) Y no como electivos, sino como dentro de la malla y que sean obligatorios (estudiante 1, grupo focal 2, 2018). Para complementar esta demanda por

incluir transversalmente la competencia comunicativa intercultural dentro del programa en cuestión, una de las académicas del programa señala que la formación de profesores en esta universidad debiese ir más allá de la actividad instrumental del profesor, como planificación, evaluación y hacer clases, y que la formación debiese fortalecer:

saberes más transversales, más complejos, que te permiten no solamente abordar tu planificación sino que también tu interacción en el aula, tu relación con la comunidad educativa, que no es posible situarla en un solo ámbito de desempeño sino que son mucho más transversales, como la competencia intercultural (académica 3, 2018)

Para resumir, esta subcategoría revela la demanda que existe por incluir la competencia comunicativa intercultural de manera transversal dentro del programa de Pedagogía en Inglés de esta universidad, con el propósito de enriquecer la experiencia educativa.

C.3. Un currículum de formación inicial de profesores de inglés que se vincula con las características de la escuela multicultural

Desde los relatos del jefe de carrera, académicos y profesores en formación surge esta subcategoría que describe una demanda asociada a relacionar la formación inicial de profesores de inglés a las características y necesidades del sistema escolar actual. Frente a esto, el jefe de carrera explica que:

hoy día existe una diferencia en cómo el profesor de inglés pensaba hacer las cosas en comparación a como se hacía antes, porque ahora ya no es un curso donde todos hablan la misma lengua materna que hablo yo, entonces, como te decía, ya hay una diferencia. Por ejemplo, ya no se puede descansar en hacer una aclaración en la lengua materna si fuese necesario. Ahora hay un curso donde hay personas que no hablan el idioma materno del profesor, o que hablan diferente idioma de sus estudiantes y por lo tanto, ya hay una modificación (jefe de carrera, 2018)

Respecto al contexto actual de los profesores en formación de la carrera, una de las académicas del programa señala que:

la mayoría de los estudiantes que entra tiene la beca Vocación del Profesor, que exige que trabaje tres años por lo menos en un colegio municipal o particular subvencionado. Debido a eso, la realidad de los egresados cambió. Al tener que desempeñarse en colegios, tienen que encontrarse con este contexto (...) entonces, con esa normativa es necesario desarrollarla [la competencia comunicativa intercultural] porque se van a encontrar esa realidad que en los colegios se necesitan profesores que estén informados de que hay otras culturas, cómo funcionan y afectan a los alumnos que no han salido de Chile nunca, entonces es esencial el desarrollo de esa habilidad (académica 4, 2018)

Frente a la inserción laboral en contextos escolares multiculturales, los profesores en formación relevan la necesidad de formarse en la competencia comunicativa intercultural, considerando que:

en el colegio no habrá una persona que venga de Estados Unidos probablemente, sino que vendrá de Colombia u otros países, por eso es importante que, a quien le hagamos clases, lo entiendan así, que las diferencias nos hacen únicos. Tenemos que convivir con todas esas culturas, y respetarnos y a nuestras culturas. Puede que no nos gusten algunos aspectos, pero se deben entender esas culturas (estudiante 2, grupo focal 2, 2018)

Asimismo, agregan que en “la mayoría de los colegios con alta vulnerabilidad, hay muchos extranjeros, porque esas familias llegan sin nada, y ahí me gustaría trabajar por eso encuentro que es necesario, y como decía mi compañero, es fundamental para todas las pedagogías” (estudiante 4, grupo focal 1, 2018).

Conjuntamente, los profesores en formación relacionan la experiencia de práctica con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Uno de los estudiantes señala que:

Las competencias de la interculturalidad son totalmente necesarias ahora más que antes, por los países que nos rodean, la inmigración, encuentro que es necesario que uno como futuro docente pueda unir esas culturas y enseñar para todos (...) en el colegio que estoy haciendo las visitas hay muchos haitianos, y los profesores encuentran que son un poco violentos, pero puede ser porque su cultura es así. Yo encuentro que un profesor debe tratar amablemente a esas personas (...) Esas competencias [competencia comunicativa intercultural] necesitamos, y yo he visto la falta de esas competencias muy fuertes dentro del aula. Por eso creo que es muy necesario en el Chile de hoy y para hacer un Chile mejor (estudiante 4, grupo focal 1, 2018)

Finalmente, uno de los académicos del programa señala que “el problema intercultural, si gusta o no, ya es un fenómeno global y hay que hacerse cargo. Y qué mejor que hacerse cargo desde el aspecto formativo para los profesores que van a tener estas tensiones y problemáticas en las escuelas” (académico 1, 2018).

En resumen, esta subcategoría describe una demanda relacionada al currículum de formación de profesores, para el caso profesores de inglés, para que sirva a la preparación de profesionales que desarrollarán sus prácticas pedagógicas en contextos escolares multiculturales, considerando las necesidades, tensiones y características que tales contextos y sus actores pueden representar, lo que es coherente con la discusión que se presenta a continuación.

Como se pudo apreciar en los resultados y discusión del segundo objetivo de investigación, el programa de formación inicial docente de profesores de inglés que ha conformado el presente estudio de caso, presenta un número considerablemente menor de referencias asociadas al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en comparación a la competencia comunicativa del inglés. Lo anterior ha sido percibido por los distintos actores del programa: jefe de carrera, académicos y profesores en formación, lo cual, se releva nuevamente en el análisis de este tercer objetivo de investigación, a partir de demandas de los mismos actores, en relación a contar con un nuevo perfil de profesores

de inglés y formadores de formadores y un nuevo currículum de formación que puedan satisfacer las necesidades de las aulas multiculturales del sistema escolar chileno.

Lo anterior no es nuevo considerando la literatura existente a nivel latinoamericano y chileno sobre la formación del profesorado en interculturalidad. Como Santos y Nieto (2000) señalan, esto corresponde a una consecuencia lógica considerando que históricamente las aulas se han compuesto por estudiantes que son diversos culturalmente. Por tanto, es primordial que la escuela y los profesores faciliten la formación de los estudiantes desde el reconocimiento de su propia identidad personal y cultural (Leiva, 2012). Adicionalmente, Valverde (2010) resalta que los profesores deben implementar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de la diversidad estudiantil presente en la sala de clases. Con el mismo afán el autor recalca que para esto no es suficiente aplicar el conocimiento disciplinar que maneja el profesor, más bien debe recurrir también al conocimiento intercultural, para promover cambios tanto dentro como fuera de la sala de clases. El autor explica que estos cambios se relacionan con la promoción del encuentro entre estudiantes que son diversos culturalmente en un plano de equidad y respeto, fortaleciendo el diálogo e interacción entre ellos, y que traspase el contexto escolar (Valverde, 2010).

Lo anterior es consistente con la investigación nacional. Quintriqueo et al (2017) agregan que el nuevo profesor, ya sea en territorios indígenas como en contextos multiculturales, necesita contar con capacidades para interpretar perspectivas culturales y patrones de comportamiento para que los estudiantes puedan comprender el sentido del nuevo contenido que presenta el profesor. Así también, el profesor requiere diversificar las formas de comunicarse y aproximarse al conocimiento en contextos diversos culturalmente, con el objetivo de “superar la hegemonía de la educación monocultural, que sigue vigente en el contexto poscolonial chileno” (p. 248).

Considerando el nuevo perfil de profesor de inglés para el Chile de hoy que demandan los académicos y profesores en formación de la carrera analizada, se aprecia consistencia respecto a los hallazgos en la literatura considerando la idea de contar con un profesor que sitúe la enseñanza de acuerdo al contexto multicultural del aula actual, que se preocupe

por la valoración de la propia identidad cultural de sus estudiantes y que esto contribuya a generar ambientes más democráticos, promoviendo el diálogo e interacción en un plano de equidad y respeto entre los estudiantes, y entre estudiantes y profesor. Asimismo, se aprecia consistencia en la relación entre lenguaje y cultura que demandan los actores al momento de enseñar el inglés con lo que propone la literatura, en el sentido que es relevante interpretar patrones y perspectivas culturales (de los interlocutores en este caso) para que el nuevo conocimiento (el inglés) tenga sentido para los estudiantes.

Respecto a la segunda demanda que se identificó en el análisis sobre un nuevo perfil del formador de formadores, la literatura también hace referencias a esta necesidad al momento de promover la educación intercultural en la formación de profesores. Tal como explica Liu y Milman (2010), para formar profesores con competencias comunicativas interculturales, es necesario contar con formadores que asuman un rol de ejemplo para los futuros profesores, modelando los saberes que se desea que estos últimos promuevan en sus futuras aulas (Paricio, 2014), y experiencias de aprendizaje libres de estereotipos culturales y generalizaciones para motivar a los estudiantes a apreciar la cultura desde su perspectiva dinámica (De Mejía, 2005). Lo anterior, con la intención de generar un proceso concatenado, donde la formación de uno sirve a la formación de otro.

Ahora bien, este rol modelo no es probable que surja si el formador de formadores no se detiene a cuestionar las mismas prácticas que ha llevado a cabo por tanto tiempo y que normalmente se basan en la promoción de una monocultura, o como se vio en el análisis de los objetivos anteriores, en la promoción de culturas hegemónicas. Tal como explica Rajagopalan (2004), muchas de las prácticas del formador de formadores se han orientado en concepciones y premisas que han demostrado ser obsoletas, sin tener la capacidad de dar respuesta a los desafíos de los tiempos actuales. Siqueira (2017) señala que los formadores de formadores deben salir de su zona de confort y volver a estudiar, revisar conceptos y actualizarse respecto a lo que se ha producido en las diferentes áreas de la enseñanza del idioma, incluyendo la educación intercultural. Para esto, es necesario mantener una actitud que les permita aprender, desaprender y volver a aprender, para

reestructurar y reconfigurar sus prácticas y sumarse a los desafíos de la escuela multicultural, a la que sus estudiantes se integrarán.

Sin embargo, esta reconfiguración de prácticas requiere de los formadores, no solo reconocer la diversidad cultural, sino reflexionar y cuestionar el origen del conocimiento y el origen del poder y fuerzas hegemónicas detrás de sus decisiones pedagógicas (Gorski, 2009; Siqueira, 2017); por tanto, desarrollar una consciencia crítica intercultural, que a su vez, modelen para los profesores en formación. Esto con el propósito de comprender aspectos como identidad, racismo, poder, entre otros, que se alojan, muchas veces de manera implícita, en la enseñanza del inglés, y poder situar la enseñanza de este idioma en contextos reales, en contextos chilenos multiculturales. Por consiguiente, tanto el formador de formadores como el profesor en formación debiesen empoderarse de sus prácticas situadas, buscando y diseñando experiencias de aprendizaje pertinentes al contexto local de sus estudiantes.

En resumen, esta segunda demanda por formadores de formadores que valoran la formación pedagógica, que modelan prácticas y que están dispuestos a seguir formándose, representan para este programa de Pedagogía en Inglés un punto de partida para un eventual cambio, no solamente desde las decisiones pedagógicas que ellos toma, sino desde un cambio más amplio que permea el currículum de formación inicial docente y los actores que lo conformen. Es justamente el currículum la tercera demanda que surge del análisis en este objetivo de investigación.

Respecto a la tercera demanda, los relatos del jefe de carrera, académicos del programa y profesores en formación dan cuenta de la necesidad de contar con un nuevo currículum de formación inicial de profesores de inglés. Igual a los casos anteriores, la literatura se refiere ampliamente al respecto, destacando la idea que este currículum debe garantizar una educación donde el profesor en formación tenga la oportunidad de explorar y poner en práctica el conocimiento intercultural, por ejemplo a través del desarrollo de las competencias comunicativas interculturales (Ramos, 2013; Banegas, 2014). Para tal efecto, se requiere de un cuerpo académico que no solamente reflexione y cuestione, sino

que además diseñe un programa de formación con la intención explícita de desarrollar una educación intercultural.

No obstante, este diseño debiese contemplar una propuesta curricular donde la educación intercultural permee transversalmente todas las líneas formativas y asignaturas que la conforman, y no tratarla de manera aislada en asignaturas específicas o electivos (Seeberg y Minick, 2012), tal como también señalan los profesores en formación del programa en sus relatos, ya que de otro modo resultaría insuficiente, pasiva y reduccionista, consolidando estereotipos y generalizaciones a través de la transmisión de información fáctica y estática sobre las culturas (Gorski, 2009), tal como se observó en el análisis del primer objetivo de investigación.

Quintriqueo et al (2017) relevan el hecho que formadores de formadores y profesores en formación necesitan repensar la preparación que entregan las universidades considerando las necesidades de formación en interculturalidad en el contexto poscolonial chileno y sus aulas. Como se ha mencionado anteriormente, la actual formación inicial docente requiere responder a las necesidades y desafíos de las aulas del siglo XXI, que en el contexto nacional se caracterizan por ser plurales y diversas culturalmente, que acogen a estudiantes con distintas cosmovisiones e incluso distintas lenguas maternas. En este sentido, se vuelve imperativo avanzar en una formación intercultural de profesores que otorgue a los escolares mayor igualdad de oportunidades, especialmente para aquellos que sufren algún tipo de marginalización social y cultural o trato discriminatorio, y así ser incluidos en la experiencia de aprender dentro un plano de respeto y valoración de su ser. Para esto, Valverde (2010) sugiere una formación donde se fomente el respeto y la valoración por la diversidad cultural, junto con la revisión y análisis de la estructura curricular de los programas para replantear prácticas obsoletas y plantear soluciones locales en pos de la atención a la diversidad presente en la escuela, y a las demandas y reconfiguración del actual contexto global, que experimentará el futuro profesor (Siqueira, 2017).

En consecuencia, el análisis de este objetivo permite identificar una necesidad por reconfigurar el presente programa de Pedagogía en Inglés de acuerdo a las demandas

señaladas. A continuación se discute el concepto de reconfiguración como elemento de la categoría central de este objetivo específico de investigación.

Reconfiguración de la formación de profesores de inglés

Luego de haber culminado con el análisis y discusión de este objetivo a partir de las declaraciones de sus actores, surge la necesidad de la investigadora de englobar el principal resultado, que releva el deseo o la necesidad de un proceso de reconfiguración de las prácticas formativas del caso estudiado. Para este proceso reconfigurativo, es necesario apreciar la interculturalidad como aquella, que no solo reconoce la diversidad cultural, sino que visibiliza otras posibilidades de ser, pensar, actuar, vivir y generar conocimiento, desde el reconocimiento del propio ser, el cual ha sido deslegitimado y subalternado en este caso, a través de las diversas formas de colonialidad o auto-colonialidad. Así de este modo, generar cambios en el proceso formativo de los futuros profesores, quienes luego puedan modelar tal cambio en sus respectivas escuelas. Albán (2008, en Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018) señala que la interculturalidad vista como un proceso reconfigurativo no es suficiente si no está acompañado de una acción decolonial. Por tanto, interculturalidad y decolonialidad se entrelazan dentro de este proceso reconfigurativo para visibilizar estas otras posibilidades de existir y para desafiar el currículum y las prácticas de académicos y profesores en formación donde subyacen las colonialidades, a través de un proceso reflexivo que lleve a los actores a cuestionar lo que existe y lo que se hace, identificando patrones de comportamiento y recursos que promueven el paradigma eurocéntrico y americanocéntrico dominante que reprime, deslegitima y no reconoce el ser que aprende ni al que enseña.

Por tanto, pensar la interculturalidad y la decolonialidad juntas en un proceso reconfigurativo de la formación de profesores de inglés podrían aportar al desarrollo de las relaciones humanas simétricas, desde el respeto, reconocimiento y amor propio de quien se presenta a la instancia de aprender, y luego por el respeto, reconocimiento y apreciación por el otro que está al lado. Asimismo, desde la decolonialidad, (re)establecer la existencia de la propia identidad cultural de los actores que interactúan en el proceso de

aprendizaje y enseñanza, desafiando la subalternación y racialización, donde formas de pensar, ser, vivir y conocer se posicionan por encima de otros, de los propios (Walsh, 2009).

IV. CONCLUSIONES

La presente investigación surgió desde la necesidad de saber sobre las decisiones y prácticas curriculares dentro de un programa de formación inicial docente de profesores de inglés situado en una universidad pública promotora de la inclusión y participación social, respecto a una formación que facilitara la inserción de nuevos profesionales en escuelas multiculturales. Frente a esta inquietud inicial, se propusieron tres objetivos específico y uno general que guiaron el diseño y ejecución del presente estudio. Luego de los resultados y discusión presentados en el capítulo anterior, a continuación se dan a conocer las conclusiones del trabajo de investigación, organizadas según objetivo planteado. Así también, se presentan las implicancias del estudio, sus limitaciones y proyecciones para futuras investigaciones.

Haciendo referencia al primer objetivo específico de investigación, relativo a *Caracterizar el concepto de cultura a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés*, se puede señalar que ha sido posible concluir que el concepto de cultura dentro de este programa de formación se caracteriza por uno que considera la diversidad cultural, pero que al mismo tiempo releva el concepto de cultura desde una perspectiva etnocéntrica. Respecto a esta diversidad cultural, su promoción se vincula principalmente al desarrollo de los saberes pedagógicos de los futuros profesores, especialmente en relación a la contextualización de la enseñanza. Sin embargo, esto ocurre en un contexto formativo, principalmente desligado de la disciplina. La formación pedagógica del programa ocurre en el Departamento de Educación de la Universidad, mientras que la formación disciplinar sucede en el Departamento de Lingüística y Literatura y con distintos académicos, lo cual podría dificultar la apreciación de la diversidad cultural en el trabajo de contextualización de la enseñanza de inglés, ya que la vinculación de los saberes pedagógicos y disciplinares pasa a manos de los propios profesores en formación y su capacidad para transferir saberes, en vez de una responsabilidad formativa del programa.

Lo anterior también se complejiza considerando que la formación disciplinar se caracteriza por promover un concepto de cultura etnocéntrica, estática y promotora de

estereotipos culturales, donde prevalece el estudio de la cultura proveniente del Reino Unido y Estados Unidos, la cultura del hablante nativo del idioma. Cabe señalar que en los primeros cinco semestres del plan de estudio, existe un número mayor de asignaturas disciplinares, algunas incluso destinadas a promover exclusivamente este concepto de cultura etnocéntrico. A pesar que el jefe de carrera y académicos están conscientes de esta situación y presentan argumentos críticos al respecto, este concepto monolítico de la cultura se sigue intencionando, resultando en una automarginación y autocolonialidad, devaluando la propia cultura de quienes conforman el programa de formación. Hay quienes podrían defender que el programa aún contribuye al enriquecimiento del bagaje cultural de los profesores en formación; sin embargo, no es posible apreciar cómo este concepto de cultura servirá a las necesidades educativas que existen en centros educativos multiculturales, donde se vuelve imperativo respetar y valorar la diversidad cultural de los estudiantes.

En relación al segundo objetivo específico, alusivo a **Identificar los saberes que subyacen a la competencia comunicativa intercultural a la base de los instrumentos curriculares y declaraciones de los actores de la carrera de Pedagogía en Inglés**, se concluye que el programa principalmente intenciona saberes relacionados a la competencia comunicativa del idioma, especialmente su competencia lingüística y pragmática; mientras que los saberes interculturales de la competencia se aprecian de manera disminuida en los programas de asignatura, así como también en los relatos de académicos y profesores en formación.

Este resultado no es inesperado, considerando la relevancia de la disciplina y perspectiva monolítica de la cultura en este programa de formación, ya que no solamente se aprecia al hablante nativo como alguien de quien se aprende su cultura, sino también su lenguaje, al punto de asimilarse lo más posible. Si bien el programa reconoce el aprendizaje del inglés desde diferentes variaciones y desde su uso comunicativo a nivel global, no es posible apreciar referencias o una discusión respecto a lo que implica aprender inglés en un contexto chileno multicultural, con estudiantes diversos en culturas, lenguas y cosmovisiones.

Haciendo referencia al tercer objetivo específico de investigación reelaborado, relativo a **Identificar las demandas de académicos y estudiantes respecto a la formación en educación intercultural en la carrera de Pedagogía en Inglés**, se encontraron demandas por una educación intercultural que principalmente apuntan a la reconfiguración de la formación de profesores de inglés en el caso estudiado, aunque estas conclusiones locales también corresponden a demandas globales, especialmente a nivel latinoamericano. Una de las demandas apunta a un cambio en el currículum de formación, donde los saberes interculturales se traten a nivel transversal en la carrera, y no superficialmente a través de iniciativas electivas, con el propósito de transformar el programa de formación y construir un currículum más pertinente a la realidad escolar multicultural, donde se insertará el futuro profesor de inglés. Relacionado a esto último, otra de las demandas apunta a plantear un nuevo perfil de profesores de inglés, que cuente con la preparación y capacidad para contextualizar la enseñanza de acuerdo a las características locales de la escuela y estudiantes, valore la identidad cultural de quienes participan del proceso de aprendizaje y enseñanza, y que reconozca la interdependencia que existe entre lenguaje y cultural a la hora de enseñar el idioma. Finalmente, también surge la demanda por contar con formadores de formadores capaces de modelar prácticas interculturales en la enseñanza del inglés, valorando la propia identidad del futuro profesor de inglés. Así también, los mismos académicos demandan apoyo del programa para su continuo desarrollo profesional respecto a educación intercultural, pues reconocen su necesidad y valor para el enriquecimiento de la formación.

En resumen, las demandas declaradas por los actores del programa invitan a cuestionar y repensar las prácticas tradicionales que se presentan en la carrera, con el fin de responder a las necesidades locales del actual sistema educativo escolar.

El análisis de los objetivos específicos permite apreciar que la competencia comunicativa intercultural se presenta de manera deficitaria, restrictiva y superficial dentro del programa, a través de experiencias de aprendizaje electivas, iniciativas propias e individuales de los académicos interesados en saberes interculturales y reflexiones que

llevan a cabo los estudiantes como producto de las observaciones que realizan en contextos de práctica. Asimismo, se observa que la formación se ha caracterizado por sustentarse en prácticas que promueven diferentes colonialidades y la autocolonialidad también. Por tanto, este repensar de la formación inicial de profesores de inglés implica no solamente intencionar la educación intercultural en el currículum, pero también pensar e implementar estrategias que apoyen la decolonización de la carrera de Pedagogía en Inglés estudiada, para poder relevar la identidad de sus actores, diversas formas de pensar la enseñanza del inglés y generar conocimiento y respuestas inclusivas desde el mismo programa, que sirva a los propósitos y prioridades de sus profesores en formación y los futuros contextos escolares donde se desempeñarán; pensado esto no como un favor, sino como la responsabilidad ética y política que las instituciones formadoras de profesores tienen con la escuela, para generar espacios democráticos y de respeto donde todos los estudiantes puedan participar de la alegría de aprender inglés y convertirse en hablantes del idioma para poder comunicarse tanto dentro del contexto nacional como internacional.

Las conclusiones presentadas anteriormente permiten apreciar los desafíos que tiene la política pública sobre la formación de profesores de inglés en Chile, especialmente respecto a comprender la preparación que necesitan los futuros profesionales para enseñar inglés en contextos escolares multiculturales, que demandan la consideración de la diversidad cultural de los estudiantes en las decisiones pedagógicas, lo que implica no solamente tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes sobre la disciplina, sino también las estrategias con que ellos se aproximan al conocimiento, que pueden variar de cultura en cultura. En este sentido, se vuelve esencial indagar si los futuros profesores se sienten preparados para asumir tal labor, y también ampliar el conocimiento respecto a las prácticas de las instituciones formadoras de profesores para responder a tal necesidad.

Frente a esto, es inevitable pensar en otro desafío que tiene la política pública respecto a la relación entre programas de formación de profesores y la escuela. Si bien la política ha avanzado en promover prácticas tempranas y progresivas a través de la Ley de Desarrollo

Profesional Docente, vale cuestionar la naturaleza de aquellas prácticas y vinculación que generan las carreras de pedagogía con el contexto escolar. Parece necesario fomentar relaciones horizontales entre los programas de formación y la escuela, cuyo diálogo facilite la autoevaluación y reconstrucción constante del currículum de formación de profesores, con el fin de servir a los propósitos de la escuela a los cuales se debe la formación docente, evitando así una relación instrumental que, muchas veces, se limita a la asignación de cupos de práctica e incentivos materiales. Ante esta realidad, se ha de valorar la investigación, reflexión y desarrollo profesional que lleven a cabo los programas de pedagogía en inglés, para proveer una formación más pertinente al escenario escolar nacional, mejorando así la preparación de profesores y, por consecuencia, facilitar mejores experiencias inclusivas de aprendizaje para los estudiantes en contextos multiculturales.

Respecto a lo anterior, el análisis de las demandas expresadas por académicos y profesores en formación que participaron del estudio fue posible relevar el aporte conceptual vinculado a la **reconfiguración** de la formación inicial docente de profesores de inglés. El presente estudio permitió relacionar este proceso reconfigurativo desde el reconocimiento de la diversidad cultural, visibilizando y reconociendo diversas maneras de ser, pensar, actuar, aproximarse y generar conocimiento, especialmente desde los mismo actores, profesores en formación y académicos, que conviven en este proceso formativo. Para aproximarse a esta reconfiguración, Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) sugieren contar con espacios de reflexión y acción donde se puedan validar esta diversidad, a través de un proyecto formativo en constante construcción, adaptativo a las diferentes identidades y contextos que conforman la experiencia de aprendizaje. En este sentido, no basta con aplicar las estrategias interculturales o decoloniales existentes, probadas en otros contextos, sino que es necesario transformar desde dentro, con académicos y profesores en formación, sin restar, a su vez, la voz de la escuela y su comunidad educativa, para el cuestionamiento de prácticas pedagógicas tradicionales y la resignificación de la enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos locales. Finalmente, es necesario pensar

y actuar para una reconfiguración de la formación de profesores, para la transformación de las aulas, y por tanto, la transformación de la sociedad.

Asimismo, a partir del análisis y discusión que dio respuesta al primer objetivo específico, surge el concepto de *autocolonialidad* como aporte conceptual relacionado a la formación inicial docente de profesores de inglés. A través de este estudio fue posible observar una sobrevaloración de la cultura europea y norteamericana siendo objeto de estudio en este programa de formación a través de diferentes asignaturas, sin reconocer la relevancia de la cultura propia de los mismos profesores en formación y académicos que forman parte del proceso de aprendizaje y enseñanza, resultando en el sometimiento a una invisibilidad cultural e identitaria epistémica y subalternación consciente, voluntaria y normalizada. Como explica Mignolo (2014), esto se debe a la incapacidad de mirarnos y reconocernos a nosotros mismos y a nuestros pares con quienes compartimos códigos culturales. Por el contrario, tales rasgos son auto-reprimidos para apreciar y valorar al otro extranjero y posicionarlo conscientemente como referente cultural digno de ser imitado, verticalizando así la cultura y la experiencia de aprender y enseñar.

Haciendo referencias a acciones concretas que faciliten la reconfiguración del programa de formación inicial docente de profesores de inglés y su decolonización para favorecer a una educación intercultural, se realizan las siguientes sugerencias.

1. En carreras de formación inicial docente de profesores de inglés insertas en universidades con especial sello inclusivo, se sugiere evaluar la consistencia curricular entre el modelo educativo de la universidad, perfil de egreso de la carrera, programas de asignaturas, plan de evaluación y prácticas de aula.
2. Incentivar la reflexión e investigación de académicos de la carrera sobre sus propias prácticas y las del programa, con el propósito de generar conocimiento local y contextualizado relacionado a la formación de profesores, limitando así el consumo de teorías y conocimiento generado en contextos extranjeros, especialmente aquel proveniente de Europa y Estados Unidos, cuyos constructos pueden carecer de pertinencia en el contexto nacional.

3. Construir y fortalecer vínculos con la escuela a través de relaciones bidireccionales, y no utilitarias, que permitan la retroalimentación de las carreras de pedagogía en inglés, para diseñar perfiles de egreso y programas de estudios situados a la necesidades del contexto escolar donde se desempeñarán los futuros profesores.
4. Promover comunidades de práctica entre los académicos que inviten al cuestionamiento de estrategias y recursos pedagógicos preexistentes y el planteamiento y diseño de otros nuevos recursos educativos, pertinentes a las características de los profesores en formación y sus futuros contextos laborales, pudiendo ser estos locales y también globales.
5. Incentivar la participación de los académicos en programas de desarrollo docente orientados a expandir el conocimiento teórico-práctico sobre educación intercultural desde la disciplina, que permitan al cuerpo académico modelar prácticas deseables en los futuros profesores y crear consciencia sobre acciones etnocéntrica y xenofóbicas en contextos educativos.

Para finalizar este trabajo, se mencionan las limitaciones y proyecciones de esta investigación. Una de las principales dificultades fue dar respuesta a uno de los objetivos específicos propuestos inicialmente para este estudio, el cual buscaba identificar los énfasis curriculares que facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural dentro de la carrera de Pedagogía en Inglés, ya que la naturaleza del diseño de los programas de asignatura no facilitaron tal análisis. Los programas de asignatura presentaban principalmente los objetivos o resultados de aprendizaje de la asignatura, los contenidos para cada unidad de aprendizaje y referencias generales a la metodología de enseñanza y aprendizaje y mecanismos de evaluación para la asignatura, sin poder contar con información suficiente de estas dos últimas secciones para identificar tales énfasis que pudiesen evidenciar un alineamiento curricular o falta de este. En consecuencia, se decidió renunciar a este objetivo específico de investigación. No obstante, esta renuncia dio paso a considerar hallazgos que no fueron vislumbrados inicialmente en el diseño de esta investigación, los que tomaron la forma del tercer objetivo específico del estudio y

enriquecieron la investigación, evidenciando las necesidades sentidas por académicos y profesores en formación del programa de pedagogía en inglés estudiado respecto a reconfigurar tal programa con el fin de avanzar hacia una educación intercultural.

Una limitación adicional tiene que ver con que la apreciación y reconstrucción de la realidad estudiada se realizó únicamente desde el perfil de egreso, programas de asignatura y declaraciones de los actores del programa, sin considerar una generación de información que permitiera apreciar el currículum desde sus prácticas *in situ*, a través de observaciones de clase, revisión del material pedagógico e instancias evaluativas que también conforman parte de la carrera estudiada, lo cual serviría para comprender en mayor profundidad la presencia curricular de la competencia comunicativa intercultural en dicho contexto.

Por otro lado, el presente estudio consideró el análisis del actual plan de estudio de la carrera, que al momento de la investigación se encontraba en el semestre quinto de implementación. Por consiguiente, una de las limitaciones inevitables de esta investigación radica en el estudio parcial del plan de estudio, ya que aquellos programas de asignatura destinados para su implementación en los siguientes semestres, no estaban disponibles aun. En consecuencia, se vuelve necesario expandir el estudio de estos instrumentos curriculares para contar con el análisis e interpretación de la realidad desde esta arista de manera más acabada.

Finalmente, el presente estudio consideró las declaraciones de actores del programa como el jefe de carrera, dos académicos del programa desde el Departamento de Lingüística y Literatura, dos académicos del programa desde el Departamento de Educación, y 12 profesores en formación cursando el quinto semestre de la carrera. En consecuencia, otra de las limitaciones del presente estudio radica por defecto en el número y características de los actores considerados para el estudio. El presente estudio no consideró estudiantes de otras cohortes o académicos de las diferentes líneas formativas, ya que no fue posible entrevistar a académicos vinculados a la formación práctica de la carrera, cuyos relatos hubieran contribuido a la construcción más enriquecida de la realidad del caso.

Respecto a las proyecciones de esta investigación, y considerando que la realidad educativa del caso se estudió desde las declaraciones de los instrumentos curriculares y relatos de los actores, surge la necesidad de estimar otros métodos y técnicas que permitan su indagación desde diferentes aristas, para contribuir a la expansión del conocimiento de esta realidad. Se sugiere considerar el estudio de la realidad educativa desde lo que sucede en las aulas respecto a la implementación de los programas de asignatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje e interacciones que suceden entre académicos y estudiantes en el aula. Asimismo, el diseño del estudio tampoco consideró el análisis de las evaluaciones o instancias evaluativas que forman parte de este programa. Por tanto, esta perspectiva podría ser relevada en el futuro.

En resumen, si bien el presente estudio permitió una aproximación a la realidad del caso a partir de las declaraciones de diferentes actores y desde instrumentos curriculares como perfil de egreso y programas de asignatura disponibles, se releva la necesidad de contar con métodos y técnicas adicionales, como la etnografía, para una triangulación de datos más diversos, y facilitar la comprensión de una realidad más compleja.

Finalmente, sería interesante indagar la realidad de los programas de formación inicial docente de profesores de inglés en otras universidades, públicas o privadas, en términos de educación intercultural, y medidas consideradas para aportar a la decolonialidad en estos programas, cuya formación ha estado tradicionalmente marcada por prácticas eurocéntricas.

V. REFERENCIAS

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.
- Ali, S., Kazemian, B., y Mahar, I. (2015). The importance of culture in second and foreign language learning. *Dinamika Ilmu*, 15(1), 1-10.
- Andréu, A. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10 (2) 1-34. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Assaf, L., Garza, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37 (2), 115-135.
- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33, 625-654.
- Banchman, L. (1990). Fundamental considerations in language testing. New York: Oxford University Press
- Banegas, D. (2014). Initial English language teacher education: Process and tensions towards a unifying curriculum in an Argentinian province. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(1), 224-237.
- Barbero, J. (1991). Dinámicas Urbanas de la Cultura. *Gaceta de Colcultura*, 12.
- Blanco, N. (2010). La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 569-587). Madrid: Morata.
- Bogdan, R. & Knopp, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Bolívar, A. (2007). El currículum como un ámbito de estudio. En J. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid, España: Síntesis.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Trans. M. Adamson. Stanford: Stanford University Press.

- Breidenbach, J., y Nyiri, P. D. (2009). *Seeing culture everywhere, from Genocide to consumer habits*. Washington: University of Washington Press.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). Language teaching for intercultural citizenship: The European situation. *Paper presented at the NZALT conference* (págs. 1-13). University of Auckland.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for Intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B, y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- De Mejía, A. M. (2005). *Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective*. In A. M. De Mejia (Ed.), *Bilingual education in South America* (pp. 48-64). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: vivir la diversidad*. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *POLIS, 38*.
Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/10164>
- Fanon, F. (2016). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Fernández, C. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente

- permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 161-174.
- Flick, U. (2010). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- García, M. y Oliveras, E. (1999). Formación del profesorado en educación intercultural: Un caso práctico. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 36, 199-209.
- George, A., y Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Moratas.
- Gimeno, J. (2008). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno & A. Pérez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 137-170). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 15 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es
- Gómez, L. (2012). Fostering intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced Colombian EFL classroom: A constructivist perspective. *Profile Journal*, 14 (1), 49-66.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching & Teacher Education*, 25 (2), 309-318.
- Granados-Beltrán, C. (2017). Revisiting the need for critical research in undergraduate Colombian English Language Teaching. *HOW*, 25(1), 174-193.
- Hahl, K., & Löfström, E. (2016). Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education. *Journal of Multicultural Discourses*, 11(3), 300-314.
- Hawes, G. (2010). *Glosario básico para la modernización curricular*. Santiago de Chile:

Universidad de Chile.

- Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. En M. Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language* (págs. 443-458). Boston MA: Heinle & Heinle.
- Hinojosa-Pareja, E., y López-López, M. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Revista Convergencia*, 23(71), 89-110.
- Ho, S. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 63-76.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- Kramsch, C. (2002). In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics*, 6(2), 275-285.
- Kramsch, C. (2006). Culture in Language Learning. En H. L. Andersen, K. Lund, & K. Risager (Eds.), *Culture in Language Learning* (pp. 27-44). Aarhus: Aarhus University Press.
- Kramsch, C., y Hua, Z. (2016). Language, Culture and Language Teaching. En G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp.38-50). London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004) *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kumaravadivelu, B. (2002). Paying attention to inter- in intercultural communication. *TESOL Journal*, 11 (1), 3-4.
- Kumaravadivelu, B. (2008). Cultural globalization and language education. New Haven, CT Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2016) The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.
- Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language*

- teacher education*. Strasbourg: European Centre of Modern Languages - Council of Europe Publishing.
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, Número Monográfico*, 8-31.
- Ley N° 18.962, 1990.
- Ley N° 20.370, 2009.
- Liddicoat, A. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3), 4–11.
- Liu, L. & Milman, N. (2010). Preparing teacher candidates to teach diverse student populations through reflective practice. *Reflective Practice*, 11(5), 619–630.
- Marczak, M. (2010). New trends in teaching language and culture. En H. Komorowska, & L. Aleksandrowicz-Pedich, *Coping with diversity: Language and culture education*, 13-28. Warszawa: Wydawnictwo.
- Meadows, B. (2016). Culture Teaching in Historical Review: On the Occasion of ASOCPOI's Fiftieth Anniversary. *HOW*, 23(2), 148-169.
- Mendes, E. (2012). Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. En D. Scheyerl y D. S. P. Siqueira (eds.), *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições* (pp. 355–378). Salvador: EDUFBA.
- Mignolo, W. (2014). Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Del Signo.
- MINEDUC. (2013). Bases Curriculares de Inglés. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC.
- MINEDUC. (2014). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés. Disponible en: <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Ingles.pdf>
- MINEDUC. (2015). Política nacional de convivencia escolar 2015/2018. Disponible

en: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>

- MINEDUC. (2016). Bases Curriculares de Inglés. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC.
- Montiel, E. (2003). El nuevo orden simbólico: la diversidad cultural en la era de la globalización. *Literatura y Lingüística*, 14, 61-91.
- Morse J. (1995). The significance of saturation. *Qual Health Res*, 5(2), 147-149.
- Ortiz, A. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Revista Praxis*, 13(1).
- Ortiz, A., Arias, M., y Pedrozo, Z. (2018). Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta: Editorial Universidad del Magdalena.
- Palys, T. S. , y Atchison, C. (2008). *Research decisions: Quantitative and qualitative perspectives* (4th ed.). Toronto, ON: Thompson-Nelson Canada.
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed.). London: SAGE.
- Piatkowska, K. (2014). Fostering foreign language teachers' ability to teach intercultural communicate competence: A social constructivist perspective. *International Journal of Arts & Sciences* , 7(6), 39-47.
- Piller, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Porto, M. (2013). A model for describing, analysing, and investigating cultural understanding in EFL Reading settings. *The Language Learning Journal* 41(3), 284-296.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245). Caracas: CLACSO.

- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, 45, 235-254.
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of ‘world English’ and its implications for ELT. *ELT Journal*, 58(2): 111–117.
- Ramos, B. (2013). Towards the development of intercultural competence skills: A pedagogical experience with pre-service teachers. *HOW*, 20(1), 206-225.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robertson, R. (2003). *Three waves of globalization: A history of a developing global culture*. London: Sage.
- Santos, M. y Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 413–427.
- Scollon, R., Scollon, S. W. y Jones, R. H. (2012). *Intercultural Communication: A Discourse Approach* (3rd edition). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Seeberg, V., y Minick, T. (2012). Enhancing Cross-cultural Competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in Global Learning. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1–13.
- Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 28(4), 390-407.
- Skubic, K. (2015). Educating teachers for intercultural education. Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (13th, Sofia, Bulgaria, Jun 10-13, 2015)
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stefoni, C., Rojas, M., Riedemann, A., y Stang, F. (2020). Interculturalidad en los contextos migratorios: Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En M. Corvera y G. Muñoz. (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el*

- sistema educativo chileno* (pp. 168-189). Bibliotecas de Congreso Nacional de Chile.
- Stenhouse, H. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO. (2005). Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, Article 8. Disponible en:
http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: UNESCO. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 45-56.
- Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 48, 133-147.
- Van den Akker, J., Fasoglio, D. y Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Enschede: SLO.
- Viáfara, J. J. (2016). "I'm missing something": (Non)nativeness in prospective teachers as Spanish and English speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 11-24.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Wikan, U. (2002). *Generous Betrayal: Politics of Culture in the New Europe*. Chicago: Chicago University Press.
- Wilkinson, M. (2014). The concept of the absent curriculum: The case of the Muslim contribution and the English National Curriculum for history. *Curriculum Studies*, 46(4), 419-440.
- Wolf, C., y Spencer, S. (1996). Stereotypes and prejudice: Their overt and subtle influence in the classroom. *American Behavioral Scientist*, 40, 176-185.

- Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Documento de trabajo, Universidad de Santiago de Compostela.
- Zhou, M. (1999). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new school generation. En C. Hirschman, P. Kasinitz, & J. DeWind (eds.), *The handbook of international migration: The American experience* (pp. 196-211). New York: Russell Sage Foundation.

VI. ANEXOS

6.1. Guion entrevista a jefe de carrera del programa de Pedagogía en Inglés

Buenas tardes. Mi nombre es Daniela Appelgren, profesora de Inglés y actualmente estudiante de Magister en Educación mención Currículum Escolar, en la Universidad Católica.

El motivo de mi visita es poder entrevistarle sobre aspectos relacionados a la enseñanza de la competencia intercultural en un programa de pedagogía en inglés, especialmente desde mirada desde el perfil de egreso y programas de asignatura. Considerando su cargo de Jefe de Carrera, su opinión sería de gran utilidad para el objetivo de esta entrevista.

La información que se recoja de esta instancia será utilizada para un ejercicio de análisis de entrevista, en el marco del Proyecto Magister.

Le quisiera comentar que toda la información que acá surja será completamente confidencial. Acá podrá firmar el consentimiento informado.

También quisiera agregar que la entrevista será grabada para facilitar el trabajo de análisis y escritura.

Para comenzar, me gustaría que me contara sobre usted, ¿podría describir cuáles son las principales funciones que desarrolla en su labor cotidiana como jefe de carrera?

Actualmente, en la literatura especializada, se habla bastante de la competencia intercultural en la formación inicial de profesores de inglés, ¿qué comprende usted por competencia intercultural?

En el caso que el entrevistado declarase que la competencia intercultural no se intenciona en el programa, se invitará a la participante a hipotetizar sobre el tema para responder las preguntas.

En caso de no tener información previa sobre la competencia intercultural, se procederá a entregar la siguiente definición:

La literatura especializada comprende la competencia intercultural como la habilidad de un individuo para interactuar con otros provenientes de diferentes países y culturas, usando una lengua extranjera como principal medio de comunicación. Esta competencia integrará saberes relacionados al conocimiento sobre la cultura y país propio y de la cultura y país del interlocutor, habilidades para interpretar información de otra cultura y relacionarla con la cultura propia, actitudes para descubrir y habilidades para aprender nuevo conocimiento sobre una cultura y aplicarlo en tiempo real durante la interacción con el otro, conciencia crítica cultural para evaluar la cultura propia y la cultura del otro, y una disposición para abandonar actitudes etnocéntricas, actitud de curiosidad y apertura al nuevo conocimiento.

Ámbito a indagar/Objetivo específico	Preguntas para el Jefe de Carrera
Información general	Para comenzar, me gustaría que me contara sobre usted, ¿podría describir cuáles son las principales funciones que desarrolla en su labor cotidiana como jefe de carrera?
Diagnóstico para determinar la presencia de competencia intercultural en el programa de pedagogía en inglés.	<ol style="list-style-type: none">1. Actualmente, en la literatura especializada, se habla bastante de la competencia intercultural en la formación inicial de profesores de inglés, ¿qué comprende usted por competencia intercultural?2. Considerando el programa de pedagogía en inglés que usted dirige, ¿es posible apreciar una intención por desarrollar la

	<p>competencia intercultural dentro de la formación de los estudiantes de pedagogía en inglés?</p> <p>3. De que manera considera que esta competencia influye en la formación de profesores?</p> <p>4. ¿Constituye la competencia intercultural un elemento necesario o relevante dentro del actual programa de formación? ¿por qué?</p> <p>5. ¿El desarrollo de la competencia intercultural ha sido tema de discusión entre los profesores del programa? ¿cuál ha sido la orientación de la discusión respecto a la competencia intercultural?</p>
(para qué) Propósitos de la enseñanza de la CI	<p>6. Frente a esto, ¿cuál es el propósito de promover la competencia intercultural en la formación de profesores de inglés?</p> <p>7. ¿Por qué los estudiantes de este programa deben/deberían desarrollar la competencia intercultural?</p>
Saberes al que hace referencia la competencia intercultural en el perfil de egreso de la carrera de pedagogía en inglés	<p>8. Respecto al perfil de egreso, ¿Cómo se expresa esta competencia intercultural en los desempeños integrales/competencias profesionales del perfil de egreso de la carrera?</p> <p>9. ¿Qué desempeños integrales están estrictamente relacionados con la competencia intercultural?</p> <p>10. ¿Qué se espera del futuro profesor de inglés en términos del desarrollo de la competencia intercultural?</p>
Saberes al que hace referencia la competencia intercultural en los programas de asignatura	<p>11. Haciendo referencias a las asignaturas del programa de pedagogía en Inglés, ¿en qué asignaturas se enseña (se promueve el desarrollo de) la competencia intercultural?</p> <p>12. ¿Por qué se enseña la competencia intercultural en aquellas asignaturas?</p> <p>13. Respecto a las asignaturas mencionadas, ¿cuáles saberes se destacan en estas asignaturas que hacen referencia a la competencia intercultural?</p> <p>14. ¿Qué se enseña sobre competencia intercultural en aquellas asignaturas?</p>
Criterios metodológicos al que hace referencia la competencia intercultural dentro de los programas de asignatura	<p>15. Considerando el programa de las asignaturas mencionadas anteriormente, ¿Qué tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje promueven el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes de pedagogía en inglés?</p> <p>16. ¿De qué manera se promueve el desarrollo de la competencia intercultural en aquellas actividades? ¿podría dar un ejemplo?</p>
Criterios evaluativos al que hace referencia la competencia intercultural dentro de los programas de asignatura	<p>17. Respecto a la evaluación ¿Cómo se evalúa la competencia intercultural dentro de aquellas asignaturas? ¿ podría dar un ejemplo?</p>

	<ol style="list-style-type: none">18. ¿Qué aspectos se evalúan específicamente respecto de la competencia intercultural en las asignaturas mencionadas?19. ¿Cuál ha sido el resultado de la enseñanza de la competencia intercultural en los estudiantes de la carrera? ¿Cómo se observa tal resultado? ¿en qué acciones puede verlo?20. ¿Ha sido suficiente la formación que han recibido los estudiantes en términos de competencia intercultural? ¿por qué?
--	--

Quisiera agradecer su amabilidad y voluntad para responder a estas preguntas. Quisiera también asegurarle que esta información será utilizada con respeto y dentro del acuerdo de confidencialidad firmado.

6.2. Guion entrevista a académicos del programa de Pedagogía en Inglés

Buenas tardes. Mi nombre es Daniela Appelgren, profesora de Inglés y actualmente estudiante de Magister en Educación mención Currículum Escolar, en la Universidad Católica.

El motivo de mi visita es poder entrevistarla sobre aspectos relacionados a la enseñanza de la competencia intercultural en un programa de pedagogía en inglés, especialmente desde mirada desde el perfil de egreso y programas de asignatura. Considerando su rol como profesora del programa, su opinión sería de gran utilidad para el objetivo de esta entrevista.

La información que se recoja de esta instancia será utilizada para un ejercicio de análisis de entrevista, en el marco del Proyecto Magister.

Le quisiera comentar que toda la información que acá surja será completamente confidencial. Acá podrá firmar el consentimiento informado.

También quisiera agregar que la entrevista será grabada para facilitar el trabajo de análisis y escritura.

En el caso que la entrevistada(o) declarase que la competencia intercultural no se intenciona en el programa, se invitará a la participante a hipotetizar sobre el tema para responder las preguntas.

En caso de no tener información previa sobre la competencia intercultural, se procederá a entregar la siguiente definición:

La literatura especializada comprende la competencia intercultural como la habilidad de un individuo para interactuar con otros provenientes de diferentes países y culturas, usando una lengua extranjera como principal medio de comunicación. Esta competencia integrará saberes relacionados al conocimiento sobre la cultura y país propio y de la cultura y país del interlocutor, habilidades para interpretar información de otra cultura y relacionarla con la cultura propia, actitudes para descubrir y habilidades para aprender nuevo conocimiento sobre una cultura y aplicarlo en tiempo real durante la interacción con el otro, conciencia crítica cultural para evaluar la cultura propia y la cultura del otro, y una disposición para abandonar actitudes etnocéntricas, actitud de curiosidad y apertura al nuevo conocimiento.

Ámbito a indagar	Preguntas para académicos
Información general	Para comenzar, me gustaría que me contara sobre usted, ¿podría describir cuáles son las principales funciones que desarrolla dentro del programa de pedagogía en inglés de esta universidad?
Diagnóstico para determinar la presencia de competencia intercultural dentro del programa de pedagogía en inglés.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actualmente, en la literatura especializada, se habla bastante de la competencia intercultural en la formación inicial de profesores de inglés, ¿qué comprende usted por competencia intercultural? 2. Considerando la asignatura que usted imparte, ¿es posible apreciar una intención por desarrollar la competencia intercultural dentro de esta clase? 3. ¿Constituye la competencia intercultural un elemento necesario o relevante dentro de su asignatura? ¿por qué?
(para qué) Propósitos de la enseñanza de la competencia intercultural	<ol style="list-style-type: none"> 4. Frente a esto, ¿cuál es el propósito de desarrollar la competencia intercultural en su asignatura? 5. ¿Cómo esta competencia influye en la formación de los futuros profesores de inglés de esta universidad?

<p>Saberes al que hace referencia la competencia intercultural dentro del perfil de egreso de la carrera de pedagogía en inglés</p>	<p>6. Respecto al perfil de egreso, ¿Cómo tributa su asignatura al perfil de egreso de la carrera? ¿Qué rol juega aquí el desarrollo de la competencia intercultural que tiene lugar en su asignatura?</p> <p>7. Según su opinión, ¿qué se espera del futuro profesor de inglés de esta universidad en términos del desarrollo de la competencia intercultural?</p>
<p>Saberes al que hace referencia la competencia intercultural dentro de los programas de asignatura</p>	<p>8. Haciendo referencia a su asignatura, ¿qué se enseña sobre / qué se promueve respecto al desarrollo de la competencia intercultural?</p> <p>9. ¿cuáles saberes se destacan en su asignatura que hacen referencia a la competencia intercultural?</p> <p>10. ¿Cuándo se desarrolla esta competencia intercultural dentro de su asignatura? ¿por qué?</p>
<p>Criterios metodológicos al que hace referencia la competencia intercultural dentro de los programas de asignatura</p>	<p>11. En su asignatura, ¿qué tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje promueven el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes de pedagogía en inglés? ¿podría dar un ejemplo?</p> <p>12. ¿Por qué decide usar aquellas actividades para el desarrollo de la competencia intercultural?</p>
<p>Criterios evaluativos al que hace referencia la competencia intercultural dentro de los programas de asignatura</p>	<p>13. Respecto a la evaluación, ¿Qué aspectos se evalúan específicamente respecto de la competencia intercultural en su asignatura?</p> <p>14. ¿Cómo se evalúa la competencia intercultural dentro de su asignatura? ¿podría dar un ejemplo?</p> <p>15. ¿Cuál ha sido el resultado del desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes? ¿Cómo se observa tal resultado? ¿en qué acciones puede verlo?</p> <p>16. ¿Ha sido suficiente la formación que han recibido los estudiantes en términos de competencia intercultural? ¿por qué?</p>

Quisiera agradecer su amabilidad y voluntad para responder a estas preguntas. Quisiera también asegurarle que esta información será utilizada con respeto y dentro del acuerdo de confidencialidad firmado.

6.3. Guion grupo focal a estudiantes del programa de Pedagogía en Inglés

Buenas tardes. Mi nombre es Daniela Appelgren, profesora de Inglés y actualmente estudiante de Magister en Educación mención Currículum Escolar, en la Universidad Católica.

El motivo de mi visita es poder conversar con ustedes sobre aspectos relacionados a la enseñanza de la competencia intercultural en un programa de pedagogía en inglés, especialmente desde mirada desde el perfil de egreso y programas de asignatura. Considerando su rol como estudiantes de tercer año del programa, sus opiniones serán de gran utilidad para el objetivo de este grupo focal.

La información que se recoja de esta instancia será utilizada para un ejercicio de análisis de entrevista, en el marco del Proyecto Magister.

Les quisiera comentar que toda la información que acá surja será completamente confidencial. Acá podrán firmar el consentimiento informado.

También quisiera agregar que la entrevista será grabada para facilitar el trabajo de análisis y escritura.

En el caso que los participantes declarasen que la competencia intercultural no se intenciona en el programa, se invitará a hipotetizar sobre el tema para responder las preguntas.

En caso de no tener información previa sobre la competencia intercultural, se procederá a entregar la siguiente definición:

La literatura especializada comprende la competencia intercultural como la habilidad de un individuo para interactuar con otros provenientes de diferentes países y culturas, usando una lengua extranjera como principal medio de comunicación. Esta competencia integrará saberes relacionados al conocimiento sobre la cultura y país propio y de la cultura y país del interlocutor, habilidades para interpretar información de otra cultura y relacionarla con la cultura propia, actitudes para descubrir y habilidades para aprender nuevo conocimiento sobre una cultura y aplicarlo en tiempo real durante la interacción con el otro, conciencia crítica cultural para evaluar la cultura propia y la cultura del otro, y una disposición para abandonar actitudes etnocéntricas, actitud de curiosidad y apertura al nuevo conocimiento.

Ámbito a indagar/Objetivo específico	Preguntas para estudiantes 3° año (grupo focal)
Información general	Para comenzar, me gustaría que me contaran sobre cada uno de ustedes, ¿podría describir cuáles es su relación con el programa de pedagogía en inglés de esta universidad?
Diagnóstico para determinar la presencia de competencia intercultural dentro del programa de pedagogía en inglés.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actualmente, en la literatura especializada, se habla bastante de la competencia intercultural en la formación inicial de profesores de inglés, ¿qué comprenden ustedes por competencia intercultural? 2. Considerando el programa de pedagogía en inglés al que ustedes asisten, ¿es posible apreciar una intención por desarrollar la competencia intercultural dentro de la formación? 3. ¿Creen que la competencia intercultural representa un elemento necesario o relevante dentro de su formación? ¿por qué?
(para qué) Propósitos de la enseñanza de la CI	<ol style="list-style-type: none"> 4. Frente a esto, ¿por qué ustedes, como futuros profesores de inglés, deberían desarrollar la competencia intercultural?

Saberes al que hace referencia la competencia intercultural dentro del perfil de egreso de la carrera de pedagogía en inglés	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Conocen el perfil de egreso de su carrera? 6. ¿Existen desempeños integrales que estén haciendo referencia a la competencia intercultural? ¿cómo se expresan? 7. ¿Qué se espera del futuro profesor de inglés en términos del desarrollo de la competencia intercultural?
Saberes al que hace referencia la competencia intercultural dentro de los programas de asignatura	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Dónde y cuándo desarrollan ustedes esta competencia intercultural? 9. ¿Qué han aprendido respecto a la competencia intercultural en esas instancias? 10. Haciendo referencias a las asignaturas del programa de pedagogía en Inglés, ¿en qué asignaturas desarrollan la competencia intercultural? ¿En las asignaturas impartidas por el Depto. de Educación o por el Depto. de Lingüística, o ambas? 11. ¿Por qué se desarrolla la competencia intercultural en aquellas asignaturas? 12. Respecto a las asignaturas mencionadas, ¿cuáles saberes se destacan en estas asignaturas que hacen referencia a la competencia intercultural? 13. ¿Qué se enseña sobre competencia intercultural en aquellas asignaturas?
Criterios metodológicos al que hace referencia la competencia intercultural dentro de los programas de asignatura	<ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Cómo se enseña/desarrolla la competencia intercultural? 15. Considerando el programa de las asignaturas mencionadas anteriormente, ¿Qué tipo de actividades de aprendizaje promueven el desarrollo de su competencia intercultural? ¿podrían dar un ejemplo?
Criterios evaluativos al que hace referencia la competencia intercultural dentro de los programas de asignatura	<ol style="list-style-type: none"> 16. Respecto a la evaluación ¿Qué aspectos se evalúan específicamente respecto de la competencia intercultural en las asignaturas mencionadas? 17. ¿Cómo se evalúa el desarrollo de su competencia intercultural dentro de aquellas asignaturas? ¿podrían dar un ejemplo? 18. Según ustedes, ¿de qué manera la influido la competencia intercultural en sus procesos formativos? ¿en qué acciones pueden verlo? 19. ¿Ha sido suficiente la formación que ustedes han recibido en términos de competencia intercultural? ¿por qué?

Quisiera agradecerles por su amabilidad y voluntad para responder a estas preguntas. Quisiera también asegurarles que esta información será utilizada con respeto y dentro del acuerdo de confidencialidad firmado.

6.4. Carta de presentación del Director de Magister



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGISTER

Señor(a)

██████████
Jefe de Carrera de Pedagogía en Inglés de la
Universidad ██████████
Presente

Estimado señor ██████████

Por medio de la presente, tenemos el agrado de saludarlo y dirigimos a usted con el fin de solicitar su colaboración para la realización de unas actividades de recolección de información realizadas por la estudiante del Programa de Magister en Educación, señorita Daniela Appelgren Muñoz, rut 16.151.245-1. Estas actividades se enmarcan en el curso *Proyecto de Magister II* del Programa de Magister, Mención Curriculum, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Este curso tiene por objetivo acompañar a los estudiantes en el proceso de diseño e implementación de sus proyectos de finalización de estudios. Esta labor se aborda de manera individual, bajo la tutela de la profesora del curso: Dra. Ana Luisa Muñoz, correo aumunoz@uc.cl, fono 223545380, quien orienta y guía el proceso.

La colaboración que se solicita a su institución es la de permitir acceso a la srta. Appelgren para realizar entrevistas individuales al jefe de carrera, profesores de la carrera y un grupo focal con estudiantes de tercer año.

Esperando contar con su aceptación de esta actividad, le saluda cordialmente,

Álvaro Salinas
Coordinador de la mención de
Curriculum Escolar
Magister en Educación
Facultad de Educación PUC

6.5. Consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO **La Competencia Intercultural en la Formación Inicial Docente de Profesores de Inglés** Daniela Appelgren Muñoz

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “La Competencia Intercultural en la Formación Inicial Docente de Profesores de Inglés” a cargo del investigadora Daniela Appelgren Muñoz, de la Facultad de Educación, Programa Magíster en Educación mención Currículum Escolar, de la Universidad Católica. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

La presente investigación intenta comprender el rol atribuido a la competencia intercultural en la formación inicial de profesores en la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad pública y del estado.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado por su figura de (Jefe de Carrera, académico/a, estudiante) de Pedagogía en inglés de la Universidad de Santiago, y por su posible implicación en el diseño y actualización de un programa de formación inicial docente de inglés.

¿En qué consiste su participación?

Participará en una entrevista semiestructurada.

¿Cuánto durará su participación?

La entrevista tendrá una duración de 90 minutos.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

La información recabada podría aportar a la reflexión sobre el programa de pedagogía en inglés en términos de la enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural.

¿Cómo te protege la información y datos que usted entregue?

La información que aquí se comparta será resguardada a través de la confidencialidad de la identidad del entrevistado y la universidad en la que se desempeña, su nombre e institución serán cambiados para su propio resguardo. Los datos que surjan de esta entrevista serán guardados solamente por el período que dure esta investigación en el marco de la asignatura Proyecto Magíster II y III.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

Esta información será utilizada para la realización de un análisis de contenido, el cual tiene como propósito dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Daniela Appelgren Muñoz, daniela.appelgren@usach.cl, fono +56998528431

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar a la profesora guía del proyecto. Dra. María Angélica Gúzman, mguzmadr@uc.cl.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante

Fecha

Firma del la Investigador/Investigadora

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

6.6. Codificación. Familia de códigos: Concepto de cultura

Categoría: Diversidad Cultural

Código: Trabajo pedagógico para la diversidad cultural de los contextos escolar

Archivos\46113 Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos.

6 referencias codificadas, cobertura 13.49%

Referencia 1: cobertura 6.96%

Se espera que los estudiantes conozcan y apliquen conceptos básicos de las ciencias sociales a fin de que sean capaces de observar y comprender su propia práctica profesional desde una perspectiva reflexiva que les permita ajustar ésta a las necesidades y características de las comunidades educativas donde deban trabajar. Asimismo, las y los estudiantes deberán identificar las principales características de la conformación del sistema educativo chileno, valorando los avances logrados e identificando los aspectos que aún constituyen un desafío, así como las principales tensiones que se observan actualmente en el sistema escolar.

Referencia 2: cobertura 4.76%

Identificar analizar críticamente las principales características de la conformación del sistema escolar chileno en cuanto organización, financiamiento y desigualdad. Identificar las políticas educativas más relevantes que han sido aplicadas en el país desde 1980. Reflexionar sobre temas emergentes en el sistema educativo que incidirán en la propia práctica profesional, identificando posibles alternativas para su abordaje.

Referencia 3: cobertura 0.12%

UNIDAD N° 1

Referencia 4: cobertura 0.60%

Capital cultural, capital social y escuela: Bourdieu.

Referencia 5: cobertura 0.26%

Estudiantes migrantes

Referencia 6: cobertura 0.79%

Convivencia escolar. Multiculturalidad y educación. Cultura juvenil.

Archivos\46119 Currículum Escolar

2 referencias codificadas, cobertura 16.03%

Referencia 1: cobertura 9.60%

Analizar los componentes del diseño curricular, entregados por el currículum oficial y los contextos de aprendizaje. Evaluar los principios, componentes, programas y líneas de acción que conforman la Reforma Educacional Chilena, en general y, de la Reforma Curricular, en particular, teniendo como referencia los actuales desafíos de desarrollo que enfrenta el país en el marco de los procesos de globalización y la sociedad del conocimiento.

Referencia 2: cobertura 6.43%

Reforma Curricular Chilena: Fundamentos sociales, políticos, culturales y pedagógicos. CONTENIDOS DETALLADOS: N° Horas Reforma educacional chilena, fundamentos y componentes. Análisis de sus resultados. Análisis del marco curricular nacional desde la década de los 90' hasta la actualidad.

Archivos\46132 Didáctica General

2 referencias codificadas, cobertura 11.90%

Referencia 1: cobertura 5.63%

Conocer los principios didácticos dirigidos a atender la diversidad y promover la integración en el aula. Diseñar una unidad didáctica, incorporando métodos, estrategias, técnicas, actividades y recursos, articulándolos con el currículum y considerando diversos contextos de enseñanza.

Referencia 2: cobertura 6.26%

En tal sentido la dimensión didáctica adquiere un valor esencial debido a su vinculación con el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes y la reflexión crítica en torno a la enseñanza; a partir de

estrategias metodológicas diversificadas, orientadas a la inclusión pedagógica y social de todos los estudiantes.

Archivos\\46133 Metodología de la Especialidad I

2 referencias codificadas, cobertura 11.04%

Referencia 1: cobertura 8.62%

La cátedra de Metodología de la Especialidad consolida la formación de un profesional de la Educación capaz de proporcionar un modelo docente pertinente a la situación curricular que nuestro sistema educativo está enfrentando, y así transmitir los valores y orientaciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje que este contexto requiere

Referencia 2: cobertura 2.42%

The ability to plan, implement and evaluate appropriate learning experiences for their students

Archivos\\46134 Taller de Acercamiento a la Comunidad Escolar

2 referencias codificadas, cobertura 4.37%

Referencia 1: cobertura 2.35%

Interesa que la y el estudiante pueda apropiarse significativamente de esta experiencia, de modo tal que pueda aproximarse a la cultura institucional, sus formas de gestión, su historia, los actores, los desafíos de la convivencia y de la diversidad, a la luz de las preocupaciones locales y de las políticas públicas nacionales en dichas materias.

Referencia 2: cobertura 2.02%

UNIDAD III ¿COMUNIDAD O COMUNIDADES EN LA ESCUELA? • Concepto de comunidad • Concepto de comunidad educativa • Escuelas, familias y comunidad UNIDAD IV. COMUNIDAD Y CONVIVENCIA • Definición de Convivencia Escolar. • Políticas Educativas en torno a la Convivencia Escolar. • Convivencia e inclusión

Archivos\\Transcripción Jefe de carrera

1 referencia codificada, cobertura 4.57%

Referencia 1: cobertura 4.57%

09:57 D: ¿Tú crees que la competencia intercultural constituye un elemento necesario relevante dentro de este programa? Jefe de carrera: Bueno, creo que cada vez es más relevante en nuestras aulas. sin ir más lejos, también desde lo técnico hoy día, en mi ramo, es donde yo veo cómo se abordan estas temáticas también, en Metodología de la especialidad. También desde lo técnico hoy día existe una diferencia en cómo el profesor de inglés pensaba hacer las cosas en comparación a como se hacía antes, porque ahora ya no es un curso donde todos hablan la misma lengua materna que hablo yo, entonces, como te decía, ya hay una diferencia. Por ejemplo, ya no se puede descansar en hacer una aclaración en la lengua materna si fuese necesario, ahora hay un curso donde hay personas que no hablan el idioma materno del profesor, o que hablan diferente idioma de sus estudiantes y por lo tanto, ya hay una modificación. Creo que desde ahí hay también otro guiño a pensar que debe existir esa conciencia multicultural. Evidentemente que mucho más allá de lo técnico, o sea, creo que nos ayuda a ser una mejor sociedad, más civilizada

Archivos\\Transcripción Grupo Focal 1

5 referencias codificadas, cobertura 5.76%

Referencia 1: cobertura 1.49%

25:13 Número 2: Quería decir que el tema de incluir la interculturalidad es fundamental para todos los que estudiamos pedagogía, no solamente nosotros que estudiamos inglés, porque me paso en la práctica que me tocó un colegio de estación central y había un curso lleno de chicas extranjeras y cualquier profe que me tocó observar, decían que no saben cómo lidiar con ellas, porque hablaban más fuerte que las chilenas, tienen otras personalidades, entonces no saben cómo abordar esa "problemática", entonces sería importante que eso lo incluyeran en todas las pedagogías, no solo a nosotros.

Referencia 2: cobertura 0.37%

33:28 Número 2: Yo creo que esto, aparte de la sesión de ahora, lo vi cuando fui al colegio, en la práctica, pero dentro de nuestra malla actual, nada.

Referencia 3: cobertura 0.75%

46:55 Número 5: El taller de acercamiento a la comunidad escolar, en práctica, de educación, y antes de eso, con la profesora hablamos de cultura escolar y comunidad escolar, y también la inclusión. Hicimos un taller, trabajos y conversaciones de eso, así que yo creo que ahí sí estuvo super explícito.

Referencia 4: cobertura 2.08%

47:59 Número 4: Por el enfoque que el profesor le da, quizá sin la profesora nos hace clases, otro profesor no le daría tanto énfasis a la interculturalidad, inclusión y problemáticas, no se esforzaba tanto en eso. De hecho nos hizo hacer un compromiso para que mejoraremos, entonces encuentro que si lo hiciera un profesor que solo quiere que conozcamos, no sería así. Quizá si se preparan más del lenguaje, no enfatizaron tanto en los problemas, todas las diferencias entre un mismo diagnóstico, yo creo que es el enfoque, porque ningún ramo creo que sea específico para mejorar estas habilidades, si no fuera por los profes nunca hubiéramos visto esto, de las diferentes culturas, sino que solamente habíamos ido a observar, pero la profesora nos dijo fíjense en estas cosas. Lo que el profe quiere recalcar más que la asignatura.

Referencia 5: cobertura 1.08%

49:42 Número 6: Sumado a lo que decía, es el enfoque de los profesores porque cambia bastante el espectro de cómo se lleva el ramo, sumado a eso, el tema que trabajaremos con personas, entonces las prácticas de observación, estamos investigando el contexto y lo que se lleva a cabo dentro del colegio, las mismas personas van formando eso, entonces los ramos relacionados con el trabajo con personas dan el pie a la interculturalidad.

Archivos\\Transcripción Académico 1

6 referencias codificadas, cobertura 13.07%

Referencia 1: cobertura 2.16%

Donde se trata de trabajar esta idea de un mundo complejo y el carácter de complejidad que tiene la formación dentro de una sociedad heterogénea principalmente, donde la pluralidad es un factor preponderante donde la relación entre diferentes miradas del mundo y culturas también es preponderante, pero todo desde un nicho inicial. Se especifica más en el trabajo de ética profesional docente, es más, en el trabajo final que tienen que entregar los estudiantes de FF, es levantar un proyecto de escuela. Y se trabaja a través del formato del Proyecto Educativo Institucional que entrega el Ministerio de Educación.

Referencia 2: cobertura 2.84%

09:42 P: En primer lugar, creo que del punto de vista de la interculturalidad que es dentro de lo que se enfoca la pregunta en un inicio, creo que es muy importante de la perspectiva de dominar no solamente los saberes que propician cada una de las asignaturas, en este caso Inglés no debe dominar solamente la lengua inglesa, sino también cultural y cómo eso también converge con los grandes problemas que tenemos en nuestra sociedad y por qué es pertinente, una pregunta muy simple, por ejemplo, que es con la cual yo parto el nivel 100, es ¿por qué están estudiando inglés? y ¿cuál es la pertinencia del inglés y no de otro idioma en nuestra sociedad actual? Entonces que los chicos empiecen a problematizar esas temáticas para pensar también los fenómenos tanto locales como globales a la hora de entender la educación.

Referencia 3: cobertura 2.65%

En primer lugar, los conceptos clave. Nosotros miramos a partir de distintos enfoques, analizar desde el territorio los contextos educativos, entender que es un proyecto educativo, analizar los enfoques de los DDHH y con énfasis en los derechos del niño que se están implementando. Analizar también el enfoque de inclusión, qué significa este, apoyar y tratar de integrar a la diversidad, no incluir, sino integrar en el sentido de que no se pueden cerrar las puertas. Por ejemplo fenómenos que están pasando donde en muchos colegios a chicos haitianos están entrando a establecimientos educativos hablando creole, en fiestas de la chilenidad, los niños que no hablan de español y que es muy complejo trabajar con ellos en los establecimientos educativos.

Referencia 4: cobertura 0.43%

19:31 P: Sí, desde las políticas educativas, desde el enfoque de formación ciudadana, inclusión, comunidad educativa.

Referencia 5: cobertura 3.72%

20:49 P: Sí, es súper largo eso pero te podría decir en términos muy breves, aterrizamos en la tercera unidad ya a pensar la escuela desde el siglo XXI y para ello trabajamos dos enfoques principales: políticas educativas de la UNESCO, y analizar también las políticas educativas desde el MINEDUC en Chile. Como es muy amplio, siempre lo enfocamos a grandes problemas; en primer lugar, UNESCO a través de los cuatro pilares de la educación establecemos la frase que la educación es el pilar fundamental de todas las sociedades y la humanidad, que es un principio moderno. Y a partir de eso, entender también el concepto de escuela democrática, qué significa, o qué significa un currículum democrático y al final de ello, no llegamos a hacer práctica docente porque es primer año, pero cómo el currículum y la institucionalidad implica la generación de un proyecto educativo. Y ahí es donde los chicos se incorporan, elaborando un trabajo de un proyecto educativo institucional y con su misión, visión, modelo formativo, sello y valores. Entonces eso es en el curso de FF.

Referencia 6: cobertura 1.27%

Hubo unos chicos que hicieron una escuela para haitianos y que fuese bilingüe, que se mantuviese la lengua, y todo a partir de un modelo de formación bien interesante, y la instalaron por decir en Quilicura, y les pregunté por qué ahí, yo lo desconocía pero es porque ahí está el mayor nicho de población migrante haitiana, entonces a partir de eso crearon el colegio.

Archivos\Transcripción Académica 3

6 referencias codificadas, cobertura 19.48%

Referencia 1: cobertura 2.58%

el programa no lo declara explícitamente como hacia el manejo de una competencia, en esa línea pero sí posicionar a los estudiantes y desarrollar en ellos competencias que les permitan tomar decisiones sobre las propuestas curriculares escolares en la diversidad, que hagan una lectura de los contextos en los que se desempeñan y una lectura que valora y reconoce la diversidad y no que la consigna como un handicap, sino que como algo propio de las características humanas y sociales y por lo tanto, que ellos sean capaces de mirar las propuestas curriculares a enseñar, de manera crítica, reflexiva y positiva.

Referencia 2: cobertura 1.15%

una segunda alternativa teórica que es la que declara el curso, que eso es lo que se espera, es que en realidad hagan una lectura dialógica de los instrumentos curriculares nacionales en diálogo y consonancia de los diversos contextos escolares en los que se van a encontrar.

Referencia 3: cobertura 4.80%

En esa intención, se les pide que miren el currículum nacional, puedan mirarlo críticamente, entonces sí bien, es una asignatura de primer año, es difícil que puedan levantar información del contexto y características profundas, se les pide simplemente que de las referencias que el profesor le entrega y las características reales de ese profesor, del proyecto educativo del colegio o el lugar geográfico donde está, como aprenden los estudiantes de esa edad, dependiendo del curso, características propias de la cultura de los estudiantes de ese nivel, entonces cuando están hablando de cultura ahí les digo que hay elementos de la cultura escolar, juvenil, infantil y que son las características que tienen esos sujetos particulares y que todos esos elementos deben estar reflejados en una propuesta de mejoramiento que ellos deben hacer, a la planificación del profesor, mirando el currículum nacional, la propuesta didáctica, el proyecto educativo, etc. Debe expresarse en una actividad, ya sea en la adaptación de un objetivo de aprendizaje, la contextualización, un instrumento de evaluación, pero debe estar visibilizado.

Referencia 4: cobertura 4.52%

Cuando hablas de contextualización curricular, ¿podrías definir lo que comprendes? 26:19 Académica 3: Tiene que ver con las decisiones que los profesores toman en relación a las características de los estudiantes y las comunidades educativas en las que están insertas, que se reflejan en las propuestas de aprendizaje y que, por lo tanto, pueden ir desde un nivel cero, un nivel de imitación absoluta, a pesar del contexto hacer lo mismo que se ve o que el ministerio o el colegio pide, o llegar a un nivel en que agrego o adaptar, o un nivel máximo que es de innovación y transformación de las propuestas curriculares. Ahí el ejemplo típico es decir, que en primero básico el objetivo de aprendizaje dice que tienen que contar del 1 al 10, pero yo profesor me doy cuenta que los niños ya saben hacerlo, entonces puedo hacer lo que el

ministerio me dice o decidir otra cosa o cambiar la secuencia de las unidades, modificar el orden, con los saberes que ya tienen, las culturas que provienen, etc. Hay diferentes formas, básica o mínima pero hay una decisión sustentada en estos elementos contextuales.

Referencia 5: cobertura 1.90%

Por ejemplo, hemos utilizado análisis de documentales que reflejan la diversidad en el aula, de escuelas en Chile reales que muestran diferentes tensiones de cómo dialoga el contexto local contra el currículum escolar, entonces se enfrentan a eso. Luego, en el trabajo final, en el análisis de caso en que ellos sean capaces de recopilar información del contexto específico y esto pueda estar incorporado de manera explícita en sus planificaciones.

Referencia 6: cobertura 4.54%

Al principio, el análisis documental tiene como finalidad eso, que vean que no es posible llevar de manera ciega un currículum en contextos de diversidad. No se puede, no por los estudiantes sino porque la realidad es diversa y es necesario considerarla. De hecho el documental que vemos "Mar interior" está alojado en Chiloé donde los estudiantes van a un internado para ser parte del sistema escolar, entonces el que adopten el currículum implica separación de sus familias, papás, entonces hay costos y luego muestra tensiones de diagnóstico que hacen los estudiantes respecto del nivel en que se encuentran para cumplir con lo oficial, entonces hay un descrédito de los profesores al decir, no estos estudiantes no están en lo esperado, entonces va a eso, la diversidad y que hay una carga y capital cultural que no es una desventaja, se discute eso, cómo se construye el conocimiento escolar. Y al final, el trabajo tiene múltiples propósitos y uno de ellos es el mostrar cómo los estudiantes son capaces de incorporar y no reproducir lo mismo, sino que se hagan cargo y lo visibilicen.

Archivos\\Transcripción Grupo Focal 2

5 referencias codificadas, cobertura 5.63%

Referencia 1: cobertura 0.76%

Sabemos por lo que nos han pasado en Metodología por ej., que hay que contextualizar mucho la enseñanza del inglés, al menos para las aulas chilenas, dado que, si empezamos a hablar de buses de dos pisos o cosas así, los niños y niñas no van a entender mucho porque no están familiarizados con eso.

Referencia 2: cobertura 1.04%

19:55 N1: Si queremos enseñar el idioma, estamos esperando que nuestros estudiantes aprendan a hablarlo, y al momento de hablar, ellos no se van a relacionar solamente con estadounidenses o británicos, se relacionaran con personas de diversos países. Va a haber una variedad de sonidos que no fueron enseñados, entonces eso quizás sea una brecha, si al fin al cabo no es una comunicación efectiva.

Referencia 3: cobertura 1.40%

20:28 N2: Creo que es súper importante, y más allá de Estados Unidos y de todos esos países de habla inglesa, es entender la interculturalidad. En el colegio no habrá una persona que venga de Estados Unidos probablemente, sino que vendrá de Colombia u otros, por eso es importante que, a quien le hagamos clases, lo entiendan así, que las diferencias nos hacen únicos. Tenemos que convivir con todas esas culturas, y respetarnos y a nuestras culturas. Puede que no nos gusten algunos aspectos, pero se deben entender esas culturas, que llevan años desarrollándose.

Referencia 4: cobertura 0.32%

21:57 N2: Entre ellos estarán aprendiendo en inglés, pero entre ellos también estarán aprendiendo sus propias culturas

Referencia 5: cobertura 2.11%

45:34 N6: Nosotros sabemos que para que el aprendizaje sea efectivo, tiene que ser algo memorable, significativo y contextualizado. Es algo que como estudiantes nos dimos cuenta en años anteriores y ahora, que no sirve de nada hablar de un bus de dos pisos, si es que nosotros no lo tenemos acá. No sirve de nada del día de acción de gracias, si nosotros no lo celebramos, entonces tenemos que empezar a contextualizar y a bajarle los aires a los países del hemisferio norte, e intentar buscar como nosotros nos asemejamos. Ahí discrepo con el tema del punto en común, quizás en esos ramos de inglés en los colegios, tenemos que encontrar un punto en común, por ej. lado diferencia de una festividad acá en Chile con otro país. Quizás de esa forma, además de contextualizarlo, atraemos el interés de los y las estudiantes.

Código: Diversidad cultural del sujeto poscolonial

Archivos\\Transcripción Grupo focal 1

2 referencias codificadas, cobertura 1.32%

Referencia 1: cobertura 0.71%

14:17 Número 4: No, yo personalmente creo que solo he visto esa característica dentro de un electivo, que se llamaba Literatura Post-colonial, que habíamos como 8 personas en total, entonces igual creo que nutría demasiado porque nos mostraba textos de Puerto Rico, Haití, India...

Referencia 2: cobertura 0.61%

y también en el electivo de literatura nos abrió los ojos de que hay muchos escritores y muchos otros países a parte de Estados Unidos y Inglaterra que hablan en inglés, y que tienen su literatura, y tienen su historia y que solo pudimos aprender en esos pocos espacios.

Archivos\\Transcripción Grupo focal 2

1 referencia codificada, cobertura 0.95%

Referencia 1: cobertura 0.95%

Por ejemplo, estudiamos un electivo sobre literatura pos-colonial en los países de habla inglesa del Caribe, donde se analizaron textos de Haití y otros países. Fue muy enriquecedor, porque en mi caso personal me di cuenta que no era solamente el inglés británico o americano el que importaba, y se entiende la influencia que tuvieron esos países en esos contextos,

Código: Diversidad cultural al servicio del aprendizaje lingüístico

Archivos\\Transcripción Académica 4

2 referencias codificadas, cobertura 1.95%

Referencia 1: cobertura 1.19%

Hace un tiempo vimos un texto que hablaba de los nómades de Myanmar, y las tribus. Y no sé si has escuchado un poco lo que ha estado pasando en Myanmar el año pasado, tenía que ver con eso. Y trataba en una estructura gramatical compleja y para introducirlo, comenzamos viendo dónde quedaba Myanmar en el mapa, muchos no sabían donde quedaba ni que existía.

Referencia 2: cobertura 0.76%

libro Life, que para mi gusto, ese libro trae consigo el potencial desarrollo de esta competencia, mucho más que los otros, porque se puede trabajar la competencia lingüística mediante el conocimiento de otras culturas.

6.7. Codificación. Familia de códigos: Saberes asociados al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Categoría: Competencia Lingüística

Archivos\\46101 Estrategias básicas I

8 referencias codificadas, cobertura 16.52%

Referencia 1: cobertura 2.21%

El curso contempla actividades que faciliten el progreso y la consolidación de la competencia lingüística y comunicativa del estudiante en el nivel A2 de acuerdo al CEF (Common European Framework).

Referencia 2: cobertura 1.97%

Desarrollar habilidades comunicativas a través del uso de diversas técnicas y actividades que integran listening, speaking, Reading and writing. (Habilidades integradas).

Referencia 3: cobertura 1.38%

Facilitar las herramientas necesarias para desarrollar habilidades comunicativas genuinas y competencia lingüística.

Referencia 4: cobertura 0.39%

Formular preguntas correctamente

Referencia 5: cobertura 1.47%

Referirse al pasado utilizando verbos regulares e irregulares. Narrar eventos del pasado incorporando distintas formas verbales.

Referencia 6: cobertura 0.70%

Referirse a cantidades de elementos contables y no contables.

Referencia 7: cobertura 0.63%

Expresiones idiomáticas. Vocabulario: Phrasal Verbs.

Referencia 8: cobertura 7.76%

Esta asignatura parte de un enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera. Además en las clases se mezclará de manera equitativa teoría y práctica con el fin de consolidar los conocimientos y el progreso de los alumnos en las cuatro destrezas básicas: reading, writing, listening y speaking. Por 4 horas pedagógicas semanales, las sesiones están destinadas a trabajar las habilidades integradas (speaking, listening, reading y writing). La base de este trabajo se fundamenta en la estructura del libro de texto elegido, de manera que es requisito indispensable acudir al aula con el material de trabajo. Además, se entregará material complementario dentro de cada bloque temático.

Archivos\\46103 Morfosintaxis Inglesa I

7 referencias codificadas, cobertura 36.91%

Referencia 1: cobertura 6.29%

Describir, analizar y explicar ítems morfosintácticos de alta complejidad estructural, constituyentes de los mecanismos formales que dan cuenta de la actuación y competencia lingüística del hablante nativo

Referencia 2: cobertura 11.53%

Esto implica que el profesional de la enseñanza del inglés como lengua extranjera tendrá las herramientas estratégicas necesarias para aplicarlas en la sala de clases al enseñar las reglas gramaticales implícita y/o explícitamente convirtiendo con ello a la gramática, integrada con otras asignaturas, en una de carácter funcional, es decir, al servicio de la comunicación lingüística.

Referencia 3: cobertura 4.02%

1. Adquirido procedimientos y técnicas para la observación y descripción de fenómenos morfosintácticos propios de la lengua inglesa.

Referencia 4: cobertura 5.94%

Desarrollado la competencia lingüística necesaria para resolver problemas sintácticos puntuales generados en el proceso de aprendizaje y adquisición del sistema estructural de la lengua inglesa.

Referencia 5: cobertura 3.25%

Patrones básicos Análisis sintáctico de oraciones simples. Partes del discurso. Clases abiertas y cerradas

Referencia 6: cobertura 1.40%

Análisis de la estructura de la oración inglesa

Referencia 7: cobertura 4.47%

- Áreas de conflicto respecto de las diferencias de superficie entre las Estructuras formales de los sistemas sintácticos del inglés y del castellano.

Archivos\\46104 Applied Phonetics I

3 referencias codificadas, cobertura 59.64%

Referencia 1: cobertura 3.13%

CRÉDITOS : 04 ♦ III. OBJECTIVES

Referencia 2: cobertura 28.31%

1. Recognise the relationship between the sounds of English and their graphic representation in the International Phonetic Alphabet (IPA). 2. Transcribe written and oral texts using the IPA. 3. Reproduce the English segmental system both in isolation and in connected speech.

Referencia 3: cobertura 28.19%

CONTENTS 1. English phonemes and their relation to graphemes. 2. The English Contoids: plosives, fricatives, affricates, nasals, laterals, approximants, and semi-vowels. 3. The English Vocoids: vowels and diphthongs. 4. Phono-phonological changes in connected speech.

Archivos\\46107 Estrategias Básicas de la Comunicación II

4 referencias codificadas, cobertura 23.93%

Referencia 1: cobertura 5.33%

La asignatura contribuye a desarrollar la siguientes competencias: Competencia lingüística y Comunicativa del estudiante en el nivel A2 –B1 de acuerdo al CEFR (Common European Framework).

Referencia 2: cobertura 3.19%

Referirse a cantidades a través de la evaluación de situaciones considerando elementos contables y no contables.

Referencia 3: cobertura 1.88%

Narrar eventos del pasado incorporando distintas formas verbales

Referencia 4: cobertura 13.53%

Metodologías de enseñanza y de aprendizaje: Esta asignatura está diseñada en base a un enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera. Se desarrolla de manera equitativa teoría y práctica con el fin de consolidar los conocimientos y el progreso de los alumnos en las cuatro habilidades básicas: Comprensión Lectora, Auditiva y Producción Oral y Escrita. Con un total de 8 horas pedagógicas semanales, las sesiones están destinadas a trabajar las habilidades integradas.

Archivos\\46108 Taller de Oralidad

3 referencias codificadas, cobertura 28.11%

Referencia 1: cobertura 8.44%

DESCRIPCIÓN El curso está orientado hacia la adquisición y sistematización de un grado pre-intermedio de competencia en el uso de la lengua inglesa, con especial énfasis en el desarrollo de la competencia oral y auditiva.

Referencia 2: cobertura 4.24%

Agudizar la habilidad auditiva mediante actividades de identificación de información general y específica.

Referencia 3: cobertura 15.43%

Los estudiantes pondrán en práctica las 4 habilidades del lenguaje de manera integrada, manteniendo un enfoque comunicativo y dando énfasis a actividades que desarrollen fluidez y precisión en el habla al igual que ejercicios de entrenamiento auditivo. Clase a clase se realizarán actividades que permitirán a los estudiantes expresar mensajes con propósitos comunicativos reales y significativos.

Archivos\\46109 Morfosintaxis Inglesa II

7 referencias codificadas, cobertura 41.40%

Referencia 1: cobertura 11.88%

DESCRIPCIÓN Describe, analiza y explica ítemes morfosintácticos de mediana y alta complejidad estructural, constituyentes de los mecanismos formales que dan cuenta de la actuación y competencia lingüística del hablante nativo enfatizando las variables de frecuencia, pertinencia y funcionalidad en contextos comunicativos. Especial relevancia se asigna a los estudios contrastivos, al desarrollo de la creatividad lingüística y a la adquisición de destrezas cognitivas en un contexto pragmasintáctico.

Referencia 2: cobertura 4.09%

Objetivos generales: Interpretar estructuras básicas gramaticales usando terminología y conceptos morfosintácticos adecuados a una competencia académica y profesional.

Referencia 3: cobertura 4.61%

Desarrollar la competencia lingüística necesaria para resolver problemas sintácticos puntuales generados en el proceso de aprendizaje y adquisición del sistema estructural de la lengua inglesa.

Referencia 4: cobertura 1.96%

Explicar y describir la estructuras y funciones de las diferentes clases de palabras

Referencia 5: cobertura 11.12%

CONTENIDOS 1. Revisión general. Patrones oracionales: Conceptos básicos Unidades funcionales, tabla de implicancias, análisis sintáctico. 2. Ítemes de clase cerrad 3. La oración compuesta y sus conectores. Su estructura, coordinadores: conjunciones, conjunciones correlativas y otros conectores 4. La oración compleja. Las cláusulas nominal, adjetiva y la adverbial. Subordinadores. 5. Cláusulas no finitas: 'El infinitivo, el gerundio y el participio presente y pasado

Referencia 6: cobertura 1.12%

- Análisis de la estructura de la oración inglesa

Referencia 7: cobertura 6.62%

reas de conflicto respecto de las diferencias de superficie entre las estructuras formales de los sistemas sintácticos del inglés y del castellano. Se incentivará al alumno en la ejercitación oral y escrita de estructuras sintácticas en forma sistemática considerando su complejidad.

Archivos\\46110 Fonética Aplicada II

3 referencias codificadas, cobertura 52.26%

Referencia 1: cobertura 17.22%

DESCRIPCIÓN El curso corresponde a una profundización de los aspectos teóricos de la fonética y fonología inglesas, tales como las formas débiles y los rasgos de la cadena hablada, así como una práctica en transcripción fonémica, producción oral y discriminación auditiva.

Referencia 2: cobertura 23.68%

JETIVOS Apreciar la relación de la fonética con los demás estratos lingüísticos. Reconocer los fenómenos que caracterizan la cadena hablada. Transcribir textos escritos y orales usando el AFI Discriminar entre sílabas acentuadas e inacentuadas a nivel de palabra y oración. Lograr una producción oral que incluya todos los segmentos del inglés, en la correcta distribución.

Referencia 3: cobertura 11.36%

CONTENIDOS Formas débiles Rasgos de la cadena hablada; sonidos opcionales, asimilación, elisión, juncture, linking, consonantes silábicas y otros Acentuación (introducción)

Archivos\\46114 Funciones Comunicativas I

3 referencias codificadas, cobertura 33.45%

Referencia 1: cobertura 22.79%

El curso está orientado hacia la adquisición y sistematización de un grado intermedio de competencia en el uso de la lengua inglesa, con especial énfasis en el manejo de léxico y usos lingüísticos. Además, intenta optimizar la competencia sociolingüística y estratégica existente en los participantes, con especial referencia a la calidad comunicativa que debe poseer un docente en la lengua inglesa.

Referencia 2: cobertura 6.23%

Consolidar el progreso reciclando vocabulario y práctica de pronunciación relacionados a distintas áreas.

Referencia 3: cobertura 4.42%

Construir el léxico y gramática necesarias para habilidades comunicativas.

Archivos\\46115 Composición Inglesa I

2 referencias codificadas, cobertura 9.56%

Referencia 1: cobertura 7.40%

Utilizar con eficiencia los elementos básicos de las estructuras gramaticales, y los mecanismos de puntuación.

Referencia 2: cobertura 2.16%

La oración y sus contribuyentes.

Archivos\\46116 Gramática Contrastiva

4 referencias codificadas, cobertura 35.38%

Referencia 1: cobertura 9.59%

DESCRIPCIÓN Contribución al Perfil de Egreso: Al término del curso, el alumno deberá haber: Adquirido nociones básicas en torno al concepto de gramática contrastiva y sus ámbitos de aplicación. Identificado diferencias centrales entre los sistemas gramaticales del inglés y español. Desarrollado habilidades analíticas y explicativas, a través del estudio y descripción de los elementos y construcciones oracionales y textuales de los sistemas gramaticales de la lengua inglesa y española que permitan explicar fenómenos de carácter contrastivo relevantes.

Referencia 2: cobertura 11.15%

Resultado de aprendizaje general: El objetivo central de este curso es desarrollar habilidades analíticas y descriptivas básicas de carácter contrastivo para ser aplicados desde una perspectiva teórica y práctica que permita dar cuenta del funcionamiento de las estructuras morfosintácticas de la lengua inglesa y la lengua española en sus diferentes niveles de configuración: léxico, frástico, clausular, oracional y textual. El contraste sistemático de los sistemas lingüísticos del español y el inglés tiene como objetivo servir a la reflexión teórica sobre las interferencias entre lenguas durante el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Referencia 3: cobertura 3.90%

El curso se complementa con un componente de práctica de gramática general funcional con el objetivo de consolidar estructuras de nivel intermedio y pre avanzado en el desarrollo de competencias lingüísticas apropiadas al nivel.

Referencia 4: cobertura 10.75%

Objetivos Específicos Describir la composición y funcionalidad de las construcciones sintácticas intra-/inter-oracionales y textuales de la lengua inglesa y española. Identificar y explicar los aspectos teóricos y propuestas descriptivas y explicativas fundamentales de algunos de los principales modelos gramaticales contrastivos. Desarrollar la capacidad de entendimiento y de manejo práctico de los conceptos, categorías, criterios procedimentales, reglas operacionales y el metalenguaje implicados en el funcionamiento de las estructuras morfosintácticas del sistema gramatical de la lengua inglesa y española.

Archivos\\46117 Fonética y Fonología Inglesa I

3 referencias codificadas, cobertura 40.07%

Referencia 1: cobertura 5.01%

DESCRIPCIÓN Curso correspondiente al primer semestre de la Carrera, cuyo objetivo es acercar a los estudiantes a los elementos básicos de la fonética y la fonología inglesas: las vocoides del inglés y sus

variantes alofónicas. De carácter teórico-práctico, el curso acerca a los estudiantes a los principios fonofonológicos que rigen la lengua inglesa.

Referencia 2: cobertura 12.69%

OBJETIVOS Aplicar la teoría fonética general a la descripción, clasificación, reproducción y producción de los sonidos del inglés con especial atención a las vocoides; se da especial importancia a los procesos fonéticos que caracterizan al RP, GA y otras variedades del inglés. Aplicar principios fonéticos a la descripción de los segmentos del inglés. Lograr discriminación segmental de las vocoides inglesas. Lograr precisión en la reproducción y eventual producción de los rasgos segmentales vocálicos según estos ocurren en forma aislada y en habla continua. Producir inglés oral de la variedad elegida con un nivel intermedio de proficiencia. Identificar, reproducir y producir algunos rasgos de simplificación según estos afecten la producción de las vocales del inglés. Lograr rapidez en la representación escrita del inglés usando las transcripciones fonéticas propuestas por la IPA.

Referencia 3: cobertura 22.37%

CONTENIDOS Las Ciencias Lingüísticas. Lingüística y Fonética; sus alcances y herramientas. Lenguaje y habla. Niveles de análisis lingüístico. Fonética (a). Las áreas de fonética: articulatoria, acústica y auditiva. La cadena del habla: el emisor, el medio, el receptor, sus relaciones en el proceso de comunicación oral. Fonética articulatoria. El mecanismo del habla: los órganos de fonación y su rol específico en la producción de los sonidos ingleses. Los rasgos segmentales del inglés: principios de descripción y clasificación. Voz y fonación. Manera, lugar, fuerza de articulación. Actos de comunicación oral en inglés: rasgos segmentales, prosódicos y paralingüísticos. Inventario de los segmentos del inglés. Los sonidos del inglés en general. Detalles de clasificación. Variantes alofónicas. Rasgos de simplificación y su efecto en las vocoides del inglés: linking, elision, gradation, compression, assimilation. Las vocoides del inglés: detalles de clasificación. Vocales y diptongos. Inventario. Frecuencia de ocurrencia. Vocales débiles y fuertes. Variantes alofónicas. Las vocales y diptongos del RP. Las vocales y diptongos del GA. Las vocales del inglés en detalle. Vocales anteriores, centrales y posteriores; cerradas, semicerradas, semiabiertas y abiertas. La fonología de las vocales del inglés: Variantes alofónicas. El entorno fonológico y su impacto en las vocales. Los diptongos del inglés; detalles de clasificación. Frecuencia de ocurrencia. Los diptongos del RP. Los diptongos del GA. Convergencias y divergencias entre ambos sistemas.

Archivos\\46121 Funciones Comunicativas II

4 referencias codificadas, cobertura 35.33%

Referencia 1: cobertura 10.44%

DESCRIPCIÓN La asignatura apunta a desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes correspondiente a un nivel intermedio - (ALTE B1/B2) según el CEF, con el objetivo de alcanzar las capacidades gramaticales, léxicas y sociolingüísticas necesarias para un futuro profesor de Inglés.

Referencia 2: cobertura 4.09%

Consolidar la adquisición de contenidos mediante la integración y reciclaje constante de léxico y contenidos sintácticos

Referencia 3: cobertura 3.35%

Incrementar la sensibilidad y atención en aspectos clave de las habilidades de listening y speaking.

Referencia 4: cobertura 17.45%

CONTENIDOS 1. I GET THE MESSAGE (unit 7): The verb get/ Passives/ Phrasal verbs 2. A MATTER OF TASTE (unit 8): Food/ Speculating about the present and past/ Word pairs 3. GOING TO EXTREMES (unit 9): Compound adjectives/ Relative clauses/ Body idioms 4. ALL IN THE MIND (unit 10): Mental activities/ Comparatives and superlatives/ Expressions with mind 5. MAN AND MACHINE (unit 11): Gadgets and their parts/ Conditionals/ Compound nouns 6. MAKE A DIFFERENCE (unit 12): Achievement and success/ Causative verbs: have, make, let and get

Archivos\\46122 Composición Inglesa II

2 referencias codificadas, cobertura 9.34%

Referencia 1: cobertura 5.07%

OBJETIVOS Utilizar apropiadamente elementos avanzados de las estructuras gramaticales y mecanismos de puntuación

Referencia 2: cobertura 4.26%

Revisión de aspectos de puntuación y ortografía, estructura de la oración y desarrollo de párrafos

Archivos\\46123 Introducción a la Linguística

1 referencia codificada, cobertura 5.32%

Referencia 1: cobertura 5.32%

Linguistic Levels (Morphology, Phonetics and Phonology, Grammar, Syntax, Semantics, Pragmatics, Discourse Analysis)

Archivos\\46124 Fonética y Fonología Inglesa II

3 referencias codificadas, cobertura 52.06%

Referencia 1: cobertura 17.11%

DESCRIPCIÓN El curso corresponde a una profundización de los aspectos teóricos de la fonética y fonología inglesas, tales como las formas débiles y los rasgos de la cadena hablada, así como una práctica en transcripción fonémica, producción oral y discriminación auditiva.

Referencia 2: cobertura 23.67%

OBJETIVOS Aprender la relación de la fonética con los demás estratos lingüísticos. Reconocer los fenómenos que caracterizan la cadena hablada. Transcribir textos escritos y orales usando el AFI Discriminar entre sílabas acentuadas e inacentuadas a nivel de palabra y oración. Lograr una producción oral que incluya todos los segmentos del inglés, en la correcta distribución.

Referencia 3: cobertura 11.28%

CONTENIDOS Formas débiles Rasgos de la cadena hablada; sonidos opcionales, asimilación, elisión, juncture, linking, consonantes silábicas y otros Acentuación (introducción)

Archivos\\46128 Discurso Oral I

3 referencias codificadas, cobertura 13.03%

Referencia 1: cobertura 2.70%

Contribución al Perfil de Egreso La asignatura contribuye a desarrollar las siguientes competencias: • Competencia lingüística y Comunicativa del estudiante en el nivel B2 de acuerdo al CEFR (Common European Framework).

Referencia 2: cobertura 4.59%

• Referirse a situaciones cotidianas y contrastarlas con procesos, tendencias y cambios a través del uso de funciones y estructuras específicas. • Utilizar vocabulario referente a tiempo libre y actividades relacionadas con la unidad temática de la Música. • Utilizar técnicas para lidiar con vocabulario desconocido e incorporarlas a actividades de comprensión de lectura.

Referencia 3: cobertura 5.75%

Metodologías de enseñanza y de aprendizaje Esta asignatura contempla un enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera. Además en cada sesión se desarrollarán de manera equitativa actividades teóricas y prácticas con el fin de consolidar los conocimientos y el progreso de los alumnos en las cuatro destrezas básicas: Comprensión lectora, auditiva y Producción Oral y Escrita, con el fin de preparar a los alumnos para enfrentar el examen internacional FCE.

Archivos\\Taller de Literacidad

2 referencias codificadas, cobertura 21.62%

Referencia 1: cobertura 6.45%

Cómo escribimos: puntuación; estructura de la oración; estructura del párrafo; estructura del texto (e-mail, carta formal e informal, informe, texto argumentativo); vocabulario formal e informal.

Referencia 2: cobertura 15.17%

Esta asignatura adopta un enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera, ya que se fomenta el análisis y la discusión en inglés de los temas por parte de los estudiantes. Además en las clases se mezclará

de manera equitativa teoría y práctica con el fin de consolidar los conocimientos y el progreso de los alumnos en las cuatro destrezas básicas: reading, writing, listening y speaking, dándole especial énfasis en la comprensión lectora y la producción escrita.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

1 referencia codificada, cobertura 0.65%

Referencia 1: cobertura 0.65%

16:11 Número 6: Yo diría la carrera en general intenta que nos mimetizamos en la cultura europea y de Estados Unidos, por el tema de la pronunciación, todos partimos con alcanzar una pronunciación y una fluidez que sea prácticamente igual a las personas nativas del idioma,

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

1 referencia codificada, cobertura 0.37%

Referencia 1: cobertura 0.37%

59:39 N2: Se busca finalmente es que hablemos, escribamos y pronunciemos bien, mas no ese tema. Si se da, "es vacan por ti", pero no es el enfoque.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

1 referencia codificada, cobertura 6.32%

Referencia 1: cobertura 6.32%

Me ha tocado hacerle clases a alumnos que no quieren ser profesores, no se visualizan haciendo clases y en realidad lo que les gusta es el inglés, porque en definitiva es cómo pensamos esto en un campo súper acotado que es lo que el título promete, y que hay una formación disociada como planteaba y que los formadores desde las disciplinas tampoco colaboran mucho, lo relevante es el manejo del inglés y el resto. Es más, incluso me tocó ser coordinadora de práctica pedagógica y también desde la carrera ha existido una desvalorización a los profesores que trabajan en el sistema, los profesores de inglés, de decir que ellos no manejan bien el idioma, entonces también al saber pedagógico y disciplinar de los propios colegas que están colaborando con la formación de otros profesores. Están tan encapsulados que son una élite, porque manejan el inglés y los otros no, pero finalmente en la escuela da lo mismo la disciplina, lo importante es cómo se enfrentan al fenómeno complejo que excede a la disciplina, y en ese sentido, esta competencia específica cobra mayor relevancia todavía. Pero siento que de esta carrera, tiende a generar más campos de segregación entre quienes manejan el idioma y quienes no. Los que lo manejan pertenecen a una categoría superior. Como culturas de primer y segundo nivel, o sea, saben hablar inglés, pero son chilenos primeros, entonces hay una subvaloración incluso a la propia cultura por esta otra, que ni siquiera manejan la cultura, manejan el idioma nada más. Es un desafío.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 4

1 referencia codificada, cobertura 1.52%

Referencia 1: cobertura 1.52%

13:14 D: Has hecho mención al perfil de egreso, ¿cómo crees que tributa tu asignatura al perfil de egreso de la carrera? 13:23 Académica 4: Principalmente en la habilidad lingüística, ese es el mayor aporte. Porque una de las partes del perfil de egreso, si no mal recuerdo, tiene que ver con ser capaz de usar la lengua efectivamente, usar la lengua y hablar inglés bien en sentido fonético, gramatical, semántico... En ese aspecto aportan los ramos de lengua.

Categoría: Competencia Pragmática

Archivos\\46101 Estrategias básicas I

6 referencias codificadas, cobertura 8.46%

Referencia 1: cobertura 2.21%

El curso contempla actividades que faciliten el progreso y la consolidación de la competencia lingüística y comunicativa del estudiante en el nivel A2 de acuerdo al CEF (Common European Framework).

Referencia 2: cobertura 1.26%

Referirse a situaciones cotidianas, permanentes y rutinarias. Describir situaciones y eventos en desarrollo.

Referencia 3: cobertura 0.76%

Narrar eventos del pasado incorporando distintas formas verbales.

Referencia 4: cobertura 0.93%

Utilizar conectores y marcadores discursivos para organizar el relato de eventos.

Referencia 5: cobertura 2.88%

Referirse a planes futuros. Predecir eventos. Referirse a compromisos futuros. Entregar información adicional y relevante con respecto a un elemento en particular. Referirse a hechos recientes. Referirse a experiencias de vida. Realizar comparaciones.

Referencia 6: cobertura 0.41%

Discusión de temas de contingencia.

Archivos\\46103 Morfosintaxis Inglesa I

2 referencias codificadas, cobertura 13.91%

Referencia 1: cobertura 11.53%

Esto implica que el profesional de la enseñanza del inglés como lengua extranjera tendrá las herramientas estratégicas necesarias para aplicarlas en la sala de clases al enseñar las reglas gramaticales implícita y/o explícitamente convirtiendo con ello a la gramática, integrada con otras asignaturas, en una de carácter funcional, es decir, al servicio de la comunicación lingüística.

Referencia 2: cobertura 2.38%

- Interrelación entre formas sintácticas, nociones y funciones Comunicativas

Archivos\\46107 Estrategias Básicas de la Comunicación II

8 referencias codificadas, cobertura 31.47%

Referencia 1: cobertura 5.33%

La asignatura contribuye a desarrollar las siguientes competencias: Competencia lingüística y Comunicativa del estudiante en el nivel A2 –B1 de acuerdo al CEFR (Common European Framework).

Referencia 2: cobertura 5.86%

Utilizar funciones de la lengua Inglesa para desenvolverse en situaciones cotidianas y en temas familiares. Desarrollar habilidades integradas de comprensión lectora, auditiva y producción oral y escrita.

Referencia 3: cobertura 5.69%

Establecer diferencias y similitudes y expresarlas a través de oraciones comparativas. Referirse a cantidades a través de la evaluación de situaciones considerando elementos contables y no contables.

Referencia 4: cobertura 2.93%

Discutir temas de contingencia y argumentar utilizando estructuras que expresan acuerdo y desacuerdo.

Referencia 5: cobertura 3.55%

Solucionar problemas y entregar recomendaciones. Proyectar situaciones y sus posibles consecuencias. Describir procesos.

Referencia 6: cobertura 1.91%

Narrar eventos del pasado incorporando distintas formas verbales.

Referencia 7: cobertura 2.30%

Utilizar conectores y marcadores discursivos para organizar relatos de eventos.

Referencia 8: cobertura 3.88%

Referirse a hábitos pasados. Reportar información que tuvo lugar en el pasado. Referirse a obligaciones, necesidades y recomendaciones.

Archivos\\46108 Taller de Oralidad

2 referencias codificadas, cobertura 15.39%

Referencia 1: cobertura 6.54%

Promover el uso del lenguaje oral para expresar opiniones críticas respecto a diversos temas de interés actual mediante la participación activa en debates y discusiones.

Referencia 2: cobertura 8.84%

ONTENIDOS Presentation skills: how to structure an oral presentation Hot topics for discussion Debates: Structures to argue / rebut / show agreement and disagreement Final project. Enactment of real-life /fictional situations.

Archivos\\46109 Morfosintaxis Inglesa II

4 referencias codificadas, cobertura 27.36%

Referencia 1: cobertura 11.88%

DESCRIPCIÓN Describe, analiza y explica ítemes morfosintácticos de mediana y alta complejidad estructural, constituyentes de los mecanismos formales que dan cuenta de la actuación y competencia lingüística del hablante nativo enfatizando las variables de frecuencia, pertinencia y funcionalidad en contextos comunicativos. Especial relevancia se asigna a los estudios contrastivos, al desarrollo de la creatividad lingüística y a la adquisición de destrezas cognitivas en un contexto pragmasintáctico.

Referencia 2: cobertura 8.99%

Esto implica que el profesional de la enseñanza del inglés como lengua extranjera tendrá las herramientas estratégicas necesarias para aplicarlas en la sala de clases al enseñar las reglas gramaticales implícita y/o explícitamente convirtiendo con ello a la gramática, integrada con otras asignaturas, en una de carácter funcional, es decir, al servicio de la comunicación lingüística.

Referencia 3: cobertura 4.63%

Objetivos específicos: Adquirir, en forma gradual y sistemática, las reglas de formación que permitan sustentar estructuralmente las funciones y nociones comunicativas básicas del idioma inglés.

Referencia 4: cobertura 1.85%

- Interrelación entre formas sintácticas, nociones y funciones comunicativas

Archivos\\46114 Funciones Comunicativas I

2 referencias codificadas, cobertura 16.96%

Referencia 1: cobertura 8.18%

OBJETIVOS Desarrollar la fluidez a través de la práctica funcional del idioma y de habilidades balanceadas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Referencia 2: cobertura 8.78%

CONTENIDOS Why become a teacher? About the FCE exam. Speaking in front of an audience. Botany of desire Units 1 & 3 FCE Result Listening & speaking exercises.

Archivos\\46115 Composición Inglesa I

4 referencias codificadas, cobertura 44.26%

Referencia 1: cobertura 11.33%

DESCRIPCIÓN Introducir y proporcionar práctica en un sinnúmero de estrategias, habilidades y convenciones que permitan al alumno escribir efectivamente y con propiedad.

Referencia 2: cobertura 7.09%

Categorizar técnicas que permitan producir oraciones con una organización lógica y un propósito definido.

Referencia 3: cobertura 7.40%

Comunicar eficiente y convincentemente ideas e información que refleje un ordenamiento lógico de pensamiento.

Referencia 4: cobertura 18.43%

CONTENIDOS Análisis del discurso escrito: variables en propósitos y audiencia. La oración y sus contribuyentes. Principios retóricos del párrafo: unidad, cohesión y coherencia. Características generales de informes, resúmenes y trabajos sobre artículos y charlas sencillas.

Archivos\\46121 Funciones Comunicativas II

1 referencia codificada, cobertura 7.40%

Referencia 1: cobertura 7.40%

OBJETIVOS Desarrollar competencia comunicativa y lingüística en un nivel pre-intermedio a través de práctica en lenguaje funcional e integración de las habilidades a través de actividades en clase que fomenten esta tarea.

Archivos\\46122 Composición Inglesa II

4 referencias codificadas, cobertura 41.76%

Referencia 1: cobertura 10.86%

DESCRIPCIÓN Desarrollar estrategias y habilidades a nivel avanzado que permitan a los alumnos demostrar dominio de la escritura en inglés. Pasando desde la preparación a escribir hasta identificar estilos académicos de escritura y edición de textos.

Referencia 2: cobertura 19.18%

Identificar y aplicar de manera eficiente los pasos de preparación de la escritura: Tomar una posición, hacer la investigación necesaria y el coordinar el plan de escribir Identificar, comprender y producir distintos tipos de ensayos: Expositivos, argumentativos y de comparación y contraste Organizar ideas con base en investigaciones previas de temas seleccionados Utilizar citas dentro del texto construido y referencias bibliográficas

Referencia 3: cobertura 2.08%

El ensayo expositivo, su estructura y contenido

Referencia 4: cobertura 9.64%

El ensayo argumentativo. Desarrollo y organización de argumentos El ensayo de comparación y contraste. Estructura y descripción de similitudes y diferencias. Fundamentos del “Research Paper”. Preparación de “reviews”.

Archivos\\46123 Introducción a la Lingüística

1 referencia codificada, cobertura 5.32%

Referencia 1: cobertura 5.32%

Linguistic Levels (Morphology, Phonetics and Phonology, Grammar, Syntax, Semantics, Pragmatics, Discourse Analysis)

Archivos\\46128 Discurso Oral I

4 referencias codificadas, cobertura 15.36%

Referencia 1: cobertura 5.55%

Contribución al Perfil de Egreso La asignatura contribuye a desarrollar la siguientes competencias: • Competencia lingüística y Comunicativa del estudiante en el nivel B2 de acuerdo al CEFR (Common European Framework). Resultado de aprendizaje general Utilizar funciones de la lengua Inglesa para desenvolverse en distintos contextos sociales. Referirse a temas cotidianos y no familiares. Expresar evaluaciones y opiniones sobre diversos ámbitos.

Referencia 2: cobertura 1.76%

Referirse a situaciones cotidianas y contrastarlas con procesos, tendencias y cambios a través del uso de funciones y estructuras específicas.

Referencia 3: cobertura 3.73%

Referirse a experiencias pasadas, situaciones icónicas del pasado con injerencia en el presente, cumplimiento de objetivos y logros. • Evaluar situaciones, expresar pensamiento crítico a través de funciones de evaluación y contraste. Realizar comparaciones y establecer similitudes entre elementos.

Referencia 4: cobertura 4.32%

Referirse a cantidades en general y determinar elementos contables y no contables. • Referirse al origen de ciertos elementos y explicar procesos a través del uso de estructuras como Voz Pasiva. • Recapitular eventos pasados y ser capaces de reportar información relevante. Utilizar funciones que representen hechos y verbos de carácter interpretativo.

Archivos\\46129 Análisis y Redacción de Ensayos

3 referencias codificadas, cobertura 38.14%

Referencia 1: cobertura 11.89%

DESCRIPCIÓN Este curso forma parte del conjunto de cursos orientados al desarrollo de la competencia escrita en el idioma extranjero; su énfasis es el estudio de los rasgos tipológicos diferenciales del género del ensayo y los procesos de producción y recepción de este tipo de textos.

Referencia 2: cobertura 12.28%

Analizar textos mediante el reconocimiento de las funciones que los diferentes párrafos desempeñan en el planteamiento y argumentación de hipótesis. Reconocer los procedimientos y etapas utilizados en el proceso de producción de un texto. Producir ensayos sobre diversos temas de interés.

Referencia 3: cobertura 13.97%

CONTENIDOS El texto como unidad de análisis. Tipología textual. La estructura canónica del ensayo: presentación de la tesis, argumentación, conclusión. Estructura textual: relaciones conjuntivas, co-referencia, substitución, elipsis, repetición, relaciones léxicas, comparación., situacionalidad, intertextualidad.

Archivos\46131 Literatura de los pueblos de habla inglesa I

1 referencia codificada, cobertura 1.01%

Referencia 1: cobertura 1.01%

Escritura de ensayos individuales

Archivos\Taller de Literacidad

4 referencias codificadas, cobertura 39.58%

Referencia 1: cobertura 10.11%

La presente cátedra introduce al estudiante a aspectos básicos de la comunicación escrita en inglés, así como en la comprensión de textos escritos de diferente índole, de tal manera de prepararlo para su futuro desempeño en las diferentes asignaturas de la especialidad, con respecto a las competencias ya señaladas.

Referencia 2: cobertura 8.94%

El curso se focaliza en el análisis y aplicación de los principales componentes de un texto escrito, tales como puntuación, la oración, el párrafo y textos de diferente índole, también como diferentes estrategias para abordar de manera efectiva la comprensión de un texto escrito.

Referencia 3: cobertura 14.08%

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA: (Capacidades, destrezas, Habilidades a desarrollar) Identificar diferentes tipos de textos de acuerdo a su estructura y de acuerdo a su naturaleza, y aplicar variadas estrategias de lectura que permiten la comprensión efectiva de un texto. Reconocer y aplicar los elementos que constituyen un texto escrito, tales como puntuación - incluyendo capitalización – la oración, el párrafo, el texto y tipos de texto.

Referencia 4: cobertura 6.45%

Cómo escribimos: puntuación; estructura de la oración; estructura del párrafo; estructura del texto (e-mail, carta formal e informal, informe, texto argumentativo); vocabulario formal e informal.

Archivos\académicos\Transcripción Académica 4

3 referencias codificadas, cobertura 3.85%

Referencia 1: cobertura 1.00%

05:11 Académica 4: A partir del idioma, como interactuar con el otro y responder a lo que te están diciendo dentro de un contexto, es el objetivo de los ramos de lengua. Desarrollar las capacidades de idioma con que los alumnos puedan comunicarse efectivamente en otro idioma con personas de otra cultura.

Referencia 2: cobertura 0.16%

Se fuerza a los alumnos a interactuar en inglés.

Referencia 3: cobertura 2.70%

09:24 D: ¿Tú crees que esta competencia intercultural constituye un elemento necesario o relevante dentro de tu asignatura? 09:33 Académica 4: Yo creo que sí, porque de partida uno de los puntos de la competencia intercultural era entender al otro, entender el contexto y en cuanto al lenguaje, y eso es súper necesario

cuando se desarrollan las habilidades de lengua, son precisamente para generar esa interacción. De entender lo que me dice el otro, por qué me lo dice, en cómo cuando en Estados Unidos te dicen how is it going? no quieren saber tu vida ni qué te está pasando, sino que es decir hola, entonces ese es el punto necesario o el objetivo de lengua. Interactuar con estas personas de habla inglesa mayormente, y entenderlos, no sólo lo que dicen semánticamente, sino que pragmáticamente también.

Categoría: Competencia Sociolingüística

Archivos\\46101 Estrategias básicas I

1 referencia codificada, cobertura 0.92%

Referencia 1: cobertura 0.92%

El curso abordará temas relativos a un contexto social y de uso cotidiano del inglés

Archivos\\46103 Morfosintaxis Inglesa I

2 referencias codificadas, cobertura 12.58%

Referencia 1: cobertura 9.30%

Describir, analizar y explicar ítems morfosintácticos de alta complejidad estructural, constituyentes de los mecanismos formales que dan cuenta de la actuación y competencia lingüística del hablante nativo enfatizando las variables de frecuencia, pertinencia y funcionalidad en contextos comunicativos.

Referencia 2: cobertura 3.29%

Desarrollado la capacidad para resolver problemas derivados del uso del inglés en situaciones comunicativas

Archivos\\46108 Taller de Oralidad

1 referencia codificada, cobertura 6.54%

Referencia 1: cobertura 6.54%

Producir lenguaje pertinente de acuerdo a distintos contextos y situaciones comunicativas, tanto académicos como de la vida cotidiana, a través de diálogos y roleplays.

Archivos\\46109 Morfosintaxis Inglesa II

1 referencia codificada, cobertura 2.53%

Referencia 1: cobertura 2.53%

Desarrollar la capacidad para resolver problemas derivados del uso del inglés en situaciones comunicativas

Archivos\\46111 Programa British Culture final

5 referencias codificadas, cobertura 27.48%

Referencia 1: cobertura 17.99%

El curso Cultura y Civilización Británica permite a los alumnos conocer los orígenes de la nación y la evolución del pueblo británico estudiando los personajes y eventos más representativos de su historia. Comprender la evolución histórico-cultural del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte contribuye a una expansión del bagaje cultural de los estudiantes además de expandir su lenguaje al estar al tanto de la evolución de la lengua Inglesa, sus influencias y expresiones idiomáticas como reflejo de la cultura e historia.

Referencia 2: cobertura 5.42%

Conocer la evolución de la Lengua Inglesa como consecuencia de eventos históricos e identificar el origen de las diferentes influencias léxicas y sintácticas.

Referencia 3: cobertura 1.44%

Language Developments in British English

Referencia 4: cobertura 0.88%

Speaking British English

Referencia 5: cobertura 1.76%

Slang and Misunderstandings - Regional Variations

Archivos\\46114 Funciones Comunicativas I

1 referencia codificada, cobertura 22.79%

Referencia 1: cobertura 22.79%

El curso está orientado hacia la adquisición y sistematización de un grado intermedio de competencia en el uso de la lengua inglesa, con especial énfasis en el manejo de léxico y usos lingüísticos. Además, intenta optimizar la competencia sociolingüística y estratégica existente en los participantes, con especial referencia a la calidad comunicativa que debe poseer un docente en la lengua inglesa.

Archivos\\46115 Composición Inglesa I

2 referencias codificadas, cobertura 14.03%

Referencia 1: cobertura 8.71%

OBJETIVOS Identificar apropiadamente algunas distinciones sociolingüísticas fundamentalmente entre estilo formal y familiar.

Referencia 2: cobertura 5.32%

CONTENIDOS Análisis del discurso escrito: variables en propósitos y audiencia.

Archivos\\46121 Funciones Comunicativas II

2 referencias codificadas, cobertura 13.17%

Referencia 1: cobertura 10.44%

DESCRIPCIÓN La asignatura apunta a desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes correspondiente a un nivel intermedio - (ALTE B1/B2) según el CEF, con el objetivo de alcanzar las capacidades gramaticales, léxicas y sociolingüísticas necesarias para un futuro profesor de Inglés.

Referencia 2: cobertura 2.73%

3. GOING TO EXTREMES (unit 9): Compound adjectives/ Relative clauses/ Body idioms

Archivos\\46122 Composición Inglesa II

1 referencia codificada, cobertura 10.86%

Referencia 1: cobertura 10.86%

DESCRIPCIÓN Desarrollar estrategias y habilidades a nivel avanzado que permitan a los alumnos demostrar dominio de la escritura en inglés. Pasando desde la preparación a escribir hasta identificar estilos académicos de escritura y edición de textos.

Archivos\\46123 Introducción a la Lingüística

5 referencias codificadas, cobertura 15.70%

Referencia 1: cobertura 4.14%

Identificar y conocer la importancia del lenguaje, en los contextos sociales y profesionales.

Referencia 2: cobertura 3.84%

Identificar los diferentes procesos de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua

Referencia 3: cobertura 5.32%

Linguistic Levels (Morphology, Phonetics and Phonology, Grammar, Syntax, Semantics, Pragmatics, Discourse Analysis)

Referencia 4: cobertura 1.18%

Gestures and Sign Language

Referencia 5: cobertura 1.23%

Language History and Change

Archivos\\46129 Análisis y Redacción de Ensayos

1 referencia codificada, cobertura 7.78%

Referencia 1: cobertura 7.78%

OBJETIVOS Identificar los rasgos formales que caracterizan a algunos tipos de textos, como editoriales, crítica de libros y películas, ensayos, trabajos científicos, informes, etc.

Archivos\\Taller de Literacidad

3 referencias codificadas, cobertura 17.55%

Referencia 1: cobertura 5.55%

Qué leemos: textos formales e informales tales como: e-mails, WhatsApp, letreros, titulares, noticias, informes, cuentos, novelas, artículos científicos y académicos.

Referencia 2: cobertura 5.55%

Qué escribimos: textos formales e informales tales como: e-mails, whatsapps, cartas, descripciones personales, informes, cuentos, artículos científicos y académicos.

Referencia 3: cobertura 6.45%

Cómo escribimos: puntuación; estructura de la oración; estructura del párrafo; estructura del texto (e-mail, carta formal e informal, informe, texto argumentativo); vocabulario formal e informal.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 4

1 referencia codificada, cobertura 2.03%

Referencia 1: cobertura 2.03%

Para eso en el ramo, por ejemplo, una de las cosas que se hace énfasis es estos detalles del lenguaje que permiten... por ejemplo, la connotación, los idioms, las expresiones idiomáticas que tienen que ver con entender al otro, basándose en lo que ellos entienden del lenguaje. Saber que ciertas palabras no significan lo mismo en los dos idiomas, que tienen una connotación diferente en español a la que tienen en inglés, que las expresiones idiomáticas no son lo mismo. De repente uno puede ofender a alguien diciendo algo que acá es muy natural, entonces, desde esa parte, se trata de trabajar eso.

Categoría: Competencia Intercultural

Subcategoría: Saber comprender

Archivos\\46132 Didáctica General

1 referencia codificada, cobertura 3.60%

Referencia 1: cobertura 3.60%

Diseñar una unidad didáctica, incorporando métodos, estrategias, técnicas, actividades y recursos, articulándolos con el currículum y considerando diversos contextos de enseñanza.

Archivos\\46133 Metodología de la Especialidad I

1 referencia codificada, cobertura 2.89%

Referencia 1: cobertura 2.89%

The ability to analyse the social, psychological and educational contexts in which teaching and learning take place

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

2 referencias codificadas, cobertura 2.55%

Referencia 1: cobertura 1.50%

14:17 Número 4: No, yo personalmente creo que solo he visto esa característica dentro de un electivo, que se llamaba Literatura Post-colonial, que habíamos como 8 personas en total, entonces igual creo que nutría demasiado porque nos mostraba textos de Puerto Rico, Haití, India... super crudos, cosas que te hacían conectarte con ese país, conectarte con por qué ellos viajan, emigran, encuentro que ese electivo principalmente me abrió mucho el respeto a las demás culturas, las culturas que yo antes no consideraba que sufrían, por así decirlo, y encuentro que ese electivo fue muy importante,

Referencia 2: cobertura 1.05%

porque aunque lamentablemente ese profesor ya no está, yo creo que esos textos fueron seleccionados con pinzas para que nosotros sintiéramos ese cariño por el forastero, porque a Chile le encanta sufrir, pero al investigar y leer sobre otros países, te das cuenta que todos compartimos vivencias fuertes y que nos conectan, pero en la malla como es no se ve eso, y encuentro que es super necesario porque tenemos que saber.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

1 referencia codificada, cobertura 2.76%

Referencia 1: cobertura 2.76%

45:08 D: Ustedes mencionaron en un momento el ramo de Metodología de la enseñanza. Dijeron algo de la enseñanza situada, ¿pueden profundizar un poco más sobre que aprendieron en ese ramo, respecto del desarrollo o a la formación en esta competencia? 45:34 N6: Nosotros sabemos que para que el aprendizaje sea efectivo, tiene que ser algo memorable, significativo y contextualizado. Es algo que como estudiantes nos dimos cuenta en años anteriores y ahora, que no sirve de nada hablar de un bus de dos pisos, si es que nosotros no lo tenemos acá. No sirve de nada del día de acción de gracias, si nosotros no lo celebramos, entonces tenemos que empezar a contextualizar y a bajarle los aires a los países del hemisferio norte, e intentar buscar como nosotros nos asemejamos. Ahí discrepo con el tema del punto en común, quizás en esos ramos de inglés en los colegios, tenemos que encontrar un punto en común, por ej. lado diferencia de una festividad acá en Chile con otro país. Quizás de esa forma, además de contextualizarlo, atraemos el interés de los y las estudiantes.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

6 referencias codificadas, cobertura 21.49%

Referencia 1: cobertura 3.18%

04:21 D: Considerando la asignatura que usted imparte, ¿existe una intención por desarrollar esta competencia? 04:31 Académica 3: Sí, absolutamente; el programa no lo declara explícitamente como hacia el manejo de una competencia, en esa línea pero sí posicionar a los estudiantes y desarrollar en ellos competencias que les permitan tomar decisiones sobre las propuestas curriculares escolares en la diversidad, que hagan una lectura de los contextos en los que se desempeñan y una lectura que valora y reconoce la diversidad y no que la consigna como un handicap, sino que como algo propio de las características humanas y sociales y por lo tanto, que ellos sean capaces de mirar las propuestas curriculares a enseñar, de manera crítica, reflexiva y propositiva.

Referencia 2: cobertura 1.15%

una segunda alternativa teórica que es la que declara el curso, que eso es lo que se espera, es que en realidad hagan una lectura dialógica de los instrumentos curriculares nacionales en diálogo y consonancia de los diversos contextos escolares en los que se van a encontrar.

Referencia 3: cobertura 4.80%

En esa intención, se les pide que miren el currículum nacional, puedan mirarlo críticamente, entonces si bien, es una asignatura de primer año, es difícil que puedan levantar información del contexto y características profundas, se les pide simplemente que de las referencias que el profesor le entrega y las características reales de ese profesor, del proyecto educativo del colegio o el lugar geográfico donde está, como aprenden los estudiantes de esa edad, dependiendo del curso, características propias de la cultura de los estudiantes de ese nivel, entonces cuando están hablando de cultura ahí les digo que hay elementos de la cultura escolar, juvenil, infantil y que son las características que tienen esos sujetos particulares y que todos esos elementos deben estar reflejados en una propuesta de mejoramiento que ellos deben hacer, a la planificación del profesor, mirando el currículum nacional, la propuesta didáctica, el proyecto educativo, etc. Debe expresarse en una actividad, ya sea en la adaptación de un objetivo de aprendizaje, la contextualización, un instrumento de evaluación, pero debe estar visibilizado.

Referencia 4: cobertura 4.56%

26:12 D: Cuando hablas de contextualización curricular, ¿podrías definir lo que comprendes? 26:19 Académica 3: Tiene que ver con las decisiones que los profesores toman en relación a las características de los estudiantes y las comunidades educativas en las que están insertas, que se reflejan en las propuestas de aprendizaje y que, por lo tanto, pueden ir desde un nivel cero, un nivel de imitación absoluta, a pesar del contexto hacer lo mismo que se ve o que el ministerio o el colegio pide, o llegar a un nivel en que agrego o adaptar, o un nivel máximo que es de innovación y transformación de las propuestas curriculares. Ahí el ejemplo típico es decir, que en primero básico el objetivo de aprendizaje dice que tienen que contar del 1 al 10, pero yo profesor me doy cuenta que los niños ya saben hacerlo, entonces puedo hacer lo que el ministerio

me dice o decidir otra cosa o cambiar la secuencia de las unidades, modificar el orden, con los saberes que ya tienen, las culturas que provienen, etc. Hay diferentes formas, básica o mínima pero hay una decisión sustentada en estos elementos contextuales.

Referencia 5: cobertura 2.56%

28:47 D: Respecto a estrategias metodológicas o aspectos de enseñanza, ¿cuáles utilizas que permiten promover el desarrollo de esta competencia? 28:57 Académica 3: Por ejemplo, hemos utilizado análisis de documentales que reflejan la diversidad en el aula, de escuelas en Chile reales que muestran diferentes tensiones de cómo dialoga el contexto local contra el currículum escolar, entonces se enfrentan a eso. Luego, en el trabajo final, en el análisis de caso en que ellos sean capaces de recopilar información del contexto específico y esto pueda estar incorporado de manera explícita en sus planificaciones.

Referencia 6: cobertura 5.26%

30:06 D: Pero este análisis de documentales o de caso, ¿normalmente llevan al estudiante a poner el foco en esta diversidad o pueden presentarse otras variables? 30:21 Académica 3: Al principio, el análisis documental tiene como finalidad eso, que vean que no es posible llevar de manera ciega un currículum en contextos de diversidad. No se puede, no por los estudiantes sino porque la realidad es diversa y es necesario considerarla. De hecho el documental que vemos "Mar interior" está alojado en Chiloé donde los estudiante van a un internado para ser parte del sistema escolar, entonces el que adopten el currículum implica separación de sus familias, papás, entonces hay costos y luego muestra tensiones de diagnóstico que hacen los estudiantes respecto del nivel en que se encuentran para cumplir con lo oficial, entonces hay un descrédito de los profesores al decir, no estos estudiantes no están en lo esperado, entonces va a eso, la diversidad y que hay una carga y capital cultural que no es una desventaja, se discute eso, cómo se construye el conocimiento escolar. Y al final, el trabajo tiene múltiples propósitos y uno de ellos es el mostrar cómo los estudiantes son capaces de incorporar y no reproducir lo mismo, sino que se hagan cargo y lo visibilicen.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 4

3 referencias codificadas, cobertura 7.92%

Referencia 1: cobertura 2.31%

23:39 D: ¿Crees que hay algún saber conceptual o procedimental que estés intencionando dentro de su asignatura que haga el enlace con la competencia intercultural? 23:58 Académica 4: Lo que más me gusta a mí trabajar es la criticidad. Es el indicador que me gusta y por eso los hago mucho debatir, se puede hacer mucho más en cursos superiores, en primero llegan alumnos que no hablan en toda la clase y uno les pregunta y no hay respuesta, pero me gusta desarrollar la criticidad. Entonces cada tema que sale, me gusta que lo discutan en grupos, que se sientan libres de opinar, y de ahí lo podamos discutir como conjunto antes de trabajar lo gramatical, etc. Esa es la actitud que me gusta fomentar.

Referencia 2: cobertura 2.94%

24:48 D: ¿Qué entiendes por criticidad? 24:48 Académica 4: La capacidad de tener una opinión, entender el contexto y sacar conclusiones. Analizar lo que está pasando, extrapolarlo a diferentes situaciones, compararlo con la situación personal de los alumnos y lo que sale en el libro o la situación del otro. Generar una opinión, take stands, tomar una posición y expresarlo con argumentos, no solamente porque les gusta. Una vez hicimos un ejercicio donde les ponía un statement y les decía si estaban de acuerdo o no, y entregar tres razones. Por ejemplo, ¿debería haber baños unisex en los colegios? y entregar razones. Y les costó bastante argumentar, algo que una persona en la universidad debería ser capaz de hacer. Generar razones a sus opiniones. Ese ejercicio me gusta hacerlo en torno a diferentes temas, compararlo con los compañeros, interpelarlos bastantes.

Referencia 3: cobertura 2.68%

Por ejemplo, las clases de educación son en español, ahí piensan, tienen clases de filosofía, de psicología, pero en español, no en inglés, entonces pueden desarrollar las dos cosas, ser críticos y desarrollar el lenguaje, no solamente el lenguaje porque se vuelve fome. Las clases de lengua no son las más específicas de lenguaje, para eso tienen morfo, fonética, teoría gramatical, allá se desarrolla lo duro, pero las clases de lengua son como para tener una pincelada de todo esto. Aunque si no fueran más críticas o de discusión, no tienen mucho sentido para mí. Siento que es el espacio que ellos necesitan, poder decir cualquier cosa en la sala,

pero poder decir por qué, encuentro que les sirve para crecer y darse cuenta lo que hay alrededor y no estar pegados en su propia experiencia.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 2

2 referencias codificadas, cobertura 5.48%

Referencia 1: cobertura 1.96%

Hemos visto cómo la clase media ha sufrido con este sueño americano, y un poco, al final del curso trato de hacer una pequeña conversación con los alumnos del curso para ver de qué manera ellos lo perciben desde su propia identidad, pero como te dije, no es algo que haga explícito a través del curso sino que como te digo, es algo que hacemos en la última sesión, como un round up del tema.

Referencia 2: cobertura 3.51%

17:51 D: ¿Qué tipo de metodologías se usa para ese momento que usted está describiendo? ¿Hay una metodología en particular? 18:02 P: Yo soy lo menos metodológica que puede haber (risas), no. Es una conversación. 18:07 D: ¿Y me podría dar más detalles de esa conversación? 18:13 P: Bueno, es hacer una puesta en común de todo lo que se vio durante el curso, y simplemente lanzar la pregunta; por eso te digo que soy lo menos metodológica que puede haber, lanzar la pregunta de ¿cómo reaccionan ustedes frente a eso?, ¿cómo se identifican ustedes frente a esta temática?, ¿pueden asociarla a algo que ustedes conozcan, que vivan? Son preguntas para licitar información simplemente.

Subcategoría: Saber comprometerse

Archivos\\46113 Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos.

1 referencia codificada, cobertura 7.25%

Referencia 1: cobertura 7.25%

Junto a ello, las y los profesores se desempeñan en establecimientos educacionales que forman parte del sistema educativo, de manera que su práctica profesional se ve determinada por las características del contexto en el que se insertan, incluyendo aspectos tan variados y complejos como las relaciones de poder en el contexto educativo o las regulaciones que el sistema escolar ha definido para su funcionamiento, financiamiento y evaluación. Es por ello que resulta de gran importancia que las y los estudiantes adquieran herramientas teórico-conceptuales y prácticas que les permitan observar y analizar su propio quehacer desde una ‘perspectiva sociológica’.

Archivos\\46130 lingüística Aplicada

2 referencias codificadas, cobertura 16.20%

Referencia 1: cobertura 13.42%

Este curso ofrece un panorama amplio del sustento disciplinario de la EAILE que incluye la discusión sobre la hegemonía de las teorías importadas y la necesidad de construir conocimiento contextualizado en las necesidades percibidas localmente. En particular, se discutirán las perspectivas psicolingüística, sociolingüística y neurolingüística y sus aplicaciones pedagógicas en la optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas. Desde la perspectiva de las políticas y planificación lingüísticas se incluye, además, una revisión crítica de los Objetivos Transversales y Contenidos Mínimos (OT y CM) para el Subsector de Idioma Extranjero.

Referencia 2: cobertura 2.78%

Utilizar y evaluar la aplicación de diversos métodos de enseñanza de un idioma extranjero en el contexto del sistema educacional chileno.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

2 referencias codificadas, cobertura 5.84%

Referencia 1: cobertura 3.18%

04:21 D: Considerando la asignatura que usted imparte, ¿existe una intención por desarrollar esta competencia? 04:31 Académica 3: Sí, absolutamente; el programa no lo declara explícitamente como hacia el manejo de una competencia, en esa línea pero sí posicionar a los estudiantes y desarrollar en ellos

competencias que les permitan tomar decisiones sobre las propuestas curriculares escolares en la diversidad, que hagan una lectura de los contextos en los que se desempeñan y una lectura que valora y reconoce la diversidad y no que la consigna como un handicap, sino que como algo propio de las características humanas y sociales y por lo tanto, que ellos sean capaces de mirar las propuestas curriculares a enseñar, de manera crítica, reflexiva y propositiva.

Referencia 2: cobertura 2.66%

o bien, en este otro enfoque que es lo que a mí me interesa, que en definitiva que puedan conectarse y vincularse con un análisis más reflexivo y crítico sobre las finalidades de los procesos educativos que tiene que ver con la formación humana, personal, social y desde ahí trasciende y apunta a lo que más me interesa. Incluso en algunas discusiones, no es un aprendizaje que lo intencional pero sí lo he colocado como elementos para la discusión que se cuestionen ¿por qué inglés?, pero acá lo que nos interesa es el manejo de una segunda lengua, yo les digo, ¿por qué no alemán o chino o mapudungún? ¿Por qué no otros idiomas con sus culturas?

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 4

1 referencia codificada, cobertura 3.74%

Referencia 1: cobertura 3.74%

Porque el gobierno de Myanmar con las personas que son migrantes o nómadas, se trataba de ponerles una casa y que vivan, porque era un problema que fueran nómadas, pues viven de la pesca donde mantienen el aire, no usan tanque ni nada, mantienen la tradición, viven en chozas en las playas que cuando viene la temporada de tifones se deshacen, entonces para el gobierno son un problema y los están tratando de sacar. Entonces a raíz de eso se conversó para entender por qué eran un problema, qué se intentaba hacer y si se pensaba que estaba bien o no, entonces los alumnos opinaban. Y ahí algunos alumnos estaban de acuerdo porque se les intentaba dar bienestar y otros en contra porque se oponía a su cultura y su forma de vida, que es única en el mundo. Se genera un debate y a mí me gusta que a raíz de los textos de discuta qué se trata de decir, mediante la competencia lingüística y también entender el contexto, qué está pasando y por qué está expresado así. Y que se traiga a contexto de si pasa en Chile, porque acá no tenemos nómadas pescadores pero tenemos mapuches, aymaras, diaguitas. Esa discusión se dio en clase.

Subcategoría: Saber hacer-aprender

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

1 referencia codificada, cobertura 1.49%

Referencia 1: cobertura 1.49%

25:13 Número 2: Quería decir que el tema de incluir la interculturalidad es fundamental para todos los que estudiamos pedagogía, no solamente nosotros que estudiamos inglés, porque me paso en la práctica que me tocó un colegio de estación central y había un curso lleno de chicas extranjeras y cualquier profe que me tocó observar, decían que no saben cómo lidiar con ellas, porque hablaban más fuerte que las chilenas, tienen otras personalidades, entonces no saben cómo abordar esa "problemática", entonces sería importante que eso lo incluyeran en todas las pedagogías, no solo a nosotros.

Subcategoría: Saber ser

Archivos\\46119 Currículum Escolar

1 referencia codificada, cobertura 1.98%

Referencia 1: cobertura 1.98%

Reforma Curricular Chilena: Fundamentos sociales, políticos, culturales y pedagógicos.

Archivos\\46132 Didáctica General

1 referencia codificada, cobertura 2.04%

Referencia 1: cobertura 2.04%

Conocer los principios didácticos dirigidos a atender la diversidad y promover la integración en el aula.

Archivos\\Programas Departamento Educación\\46134 Taller de Acercamiento a la Comunidad Escolar

1 referencia codificada, cobertura 1.06%

Referencia 1: cobertura 1.06%

UNIDAD IV. COMUNIDAD Y CONVIVENCIA • Definición de Convivencia Escolar. • Políticas Educativas en torno a la Convivencia Escolar. • Convivencia e inclusión

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

1 referencia codificada, cobertura 2.84%

Referencia 1: cobertura 2.84%

Las competencias de la interculturalidad son totalmente necesarias ahora más que antes, por los países que nos rodean, la inmigración, encuentro que es necesario que uno como futuro docente pueda unir esas culturas y enseñar para todos, porque Chile es demasiado patriota al momento de enseñar, enseña que amen su historia y todo eso y yo encuentro que la historia igual debería ser como Latinoamérica porque al fin y al cabo todos fuimos colonizados en algún momento, dictaduras; ...de hecho por ejemplo Haití, que es una de las migraciones con más alza que hemos tenido, ellos si han tenido dictadura desde siempre, y entender esas cosas...; porque en el colegio que estoy haciendo las visitas hay muchos haitianos, y los profesores encuentran que son un poco violentos, pero puede ser porque su cultura es así. Yo encuentro que un profesor debe tratar amablemente a esas personas, en la clase que yo vi la profesora le puso un 2 y yo vi que esa niña no hablaba español, y esas competencias necesitamos y yo he visto la falta de esas competencias muy fuertes dentro del aula. por eso creo que es muy necesario en el chile de hoy y para hacer un chile mejor.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

1 referencia codificada, cobertura 3.18%

Referencia 1: cobertura 3.18%

04:21 D: Considerando la asignatura que usted imparte, ¿existe una intención por desarrollar esta competencia? 04:31 Académica 3: Sí, absolutamente; el programa no lo declara explícitamente como hacia el manejo de una competencia, en esa línea pero sí posicionar a los estudiantes y desarrollar en ellos competencias que les permitan tomar decisiones sobre las propuestas curriculares escolares en la diversidad, que hagan una lectura de los contextos en los que se desempeñan y una lectura que valora y reconoce la diversidad y no que la consigna como un handicap, sino que como algo propio de las características humanas y sociales y por lo tanto, que ellos sean capaces de mirar las propuestas curriculares a enseñar, de manera crítica, reflexiva y propositiva.

Subcategoría: Saberes

Archivos\\46113 Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos.

2 referencias codificadas, cobertura 0.63%

Referencia 1: cobertura 0.27%

Estudiantes migrantes.

Referencia 2: cobertura 0.36%

Multiculturalidad y educación.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

2 referencias codificadas, cobertura 2.24%

Referencia 1: cobertura 0.73%

51:12 Número 1: Pude rescatar del electivo de literatura, que el profesor se enfocó no sólo en leer sino explicar por qué ciertos países tenían ciertos problemas, de la identidad de un país y cómo llegó a tenerla, que lo afectó, y me dio la capacidad de reflexionar por qué es así y hacer contrastes.

Referencia 2: cobertura 1.51%

A nosotros el profesor nos daba un texto y nosotros teníamos que disertar sobre él y era escrito por alguien que de una u otra forma tuvo que emigrar de su país por los conflictos internos. Para hacer eso teníamos que

investigar la cultura, el contexto y fue súper provechoso porque yo aprendía de lo que mis compañeros disfrutaban, y aprendimos de muchas culturas, y encuentro que deberían ambos electivos, como futuros docentes necesitamos saber. Y me da mucha lata que esos electivos se hayan hecho a la misma hora y en el mismo día porque por último si no estábamos inscritos podríamos haber ido de oyentes.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

2 referencias codificadas, cobertura 2.96%

Referencia 1: cobertura 1.25%

Por ejemplo, estudiamos un electivo sobre literatura pos-colonial en los países de habla inglesa del Caribe, donde se analizaron textos de Haití y otros países. Fue muy enriquecedor, porque en mi caso personal me di cuenta que no era solamente el inglés británico o americano el que importaba, y se entiende la influencia que tuvieron esos países en esos contextos, pero siento que igual se deja de lado gran parte del mundo, que puede ser totalmente enriquecedor de la misma manera.

Referencia 2: cobertura 1.71%

47:02 N4: Si porque se analizaban textos de países como Haití, Antillas, distintos autores, y se analizaba en textos que mostraban su historia, no la formal con fechas duras y datos exactos, sino que como los procesos influyeron en la vida de ellas personas. Fue súper interesante porque, por ejemplo, a mí me tocó hacer un trabajo de un texto de una haitiana. Hasta ese momento no había estado tan grande el fenómeno de la inmigración de haitianos a Chile, por lo que fue interesante aprender esa cultura. Yo no tenía idea que fue el primer país de Latinoamérica en independizarse, y fue un dato que aprendí. Todos los del curso quedamos muy felices con lo enseñado.

Archivos\\Jefe de carrera\\Transcripción Jefe de carrera

1 referencia codificada, cobertura 2.71%

Referencia 1: cobertura 2.71%

Ahora bien, sabiendo eso, tampoco es un tema tan desconocido porque me consta que por lo menos en la cátedra de metodología de la especialidad, cuando se revisan los principios, hay un cierto énfasis, que probablemente no es profundo suficiente, pero hay un énfasis en hacer consciente a este futuro profesor de que aprender una lengua extranjera no es solamente aprender lo lingüístico sino que aprender acerca de esa cultura y que al mismo tiempo a través de aprender a de esa cultura, vas a poder entender la propia. Entonces no es una idea completamente ajena, pero tampoco es algo sistemático y que esté declarado en ningún papel oficial de la carrera.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 4

1 referencia codificada, cobertura 2.63%

Referencia 1: cobertura 2.63%

08:05 Académica 4: Lo que se toca en cuanto a cultura es lo que te van dando los mismos libros, la temática impulsan ciertas discusiones, también están hechos en otro país, no están contextualizados a nuestro país, entonces hay poca mención de Chile... En ese caso es un poco unidireccional porque uno aprende acerca de Inglaterra, Estados Unidos, pero tampoco hay una interacción como querer plasmar la diferencia entre Chile y estos países, sino que se ve todo desde la cultura de afuera. Te doy un ejemplo puntual, había un libro una vez que tenía unos textos acerca de la carrera como de astronauta, espacial... Y los alumnos aprenden de eso, pero tampoco se plantea qué está pasando en Chile respecto a ese mismo tema, como que los temas son súper basados en lo que pasa en otro país, no acá.

6.8. Codificación. Familia de códigos: Demandas sobre educación intercultural

Categoría: Nuevo perfil del profesor de inglés para el Chile de hoy

Subcategoría: Desde quiénes somos y dónde estamos

Archivos\\Transcripción Jefe de carrera

1 referencia codificada, cobertura 4.10%

Referencia 1: cobertura 4.10%

Creo que desde ahí hay también otro guiño a pensar que debe existir esa conciencia multicultural. Evidentemente que mucho más allá de lo técnico, o sea, creo que nos ayuda a ser una mejor sociedad, más civilizada, pero bueno, ahí también yo tengo una opinión que yo creo que muchas personas deben compartir. Una crítica de cómo funciona no solo el sistema educacional y sino país que hemos construido, y creo que no solamente le falta tener conciencia multicultural sino que conciencia de quienes somos y donde estamos, pero sí me parece sumamente relevante porque hoy día tenemos estudiantes de otras culturas y el no reconocer otra cultura y no reconocer una diferencia con otros, muchas veces lleva a fanatismo, bullying, o aislación, rechazo en perjuicio de estas culturas que a lo mejor no es la misma en la cual estoy imbuido, y hay ejemplos claros en la historia de que esa suerte de no reconocer a otros siempre termina en algo nefasto, como por ejemplo en guerra, en eso estoy pensando.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académico 1

1 referencia codificada, cobertura 2.31%

Referencia 1: cobertura 2.31%

36:43 P: En primer lugar, por algo bien pragmático, estos son los grandes conflictos de nuestra sociedad hoy y también son los problemas que toda la literatura especializada está apuntando hacia el siglo XXI, no es ocurrencia mía ni tampoco de la universidad, que se hace cargo incipientemente; porque estas son las grandes tensiones que tenemos con problemas como la globalización, el libre mercado, y también grandes movimientos de personas. Y también como sociedad, donde hoy en día toda la literatura así lo dice, toda sociedad nace en su origen desde la heterogeneidad, entonces, entender eso es un elemento muy importante dentro del aspecto formativo.

Subcategoría: Para la contextualización de la enseñanza del inglés

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

1 referencia codificada, cobertura 1.29%

Referencia 1: cobertura 1.29%

01:50 Académica 3: Permitirle a los estudiantes situarse en el amplio espectro del desarrollo de saberes pedagógicos que de alguna manera ellos puedan identificar que a los estudiantes a los cuales ellos les van a hacer clases, tienen diferentes saberes culturales que deben incorporar en sus quehaceres educativos

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

1 referencia codificada, cobertura 1.35%

Referencia 1: cobertura 1.35%

No sirve de nada del día de acción de gracias, si nosotros no lo celebramos, entonces tenemos que empezar a contextualizar y a bajarle los aires a los países del hemisferio norte, e intentar buscar como nosotros nos asemejamos. Ahí discrepo con el tema del punto en común, quizás en esos ramos de inglés en los colegios, tenemos que encontrar un punto en común, por ej. lado diferencia de una festividad acá en Chile con otro país. Quizás de esa forma, además de contextualizarlo, atraemos el interés de los y las estudiantes.

Subcategoría: Enseñanza del inglés en contextos multiculturales

Archivos\\académicos\\Transcripción Jefe de carrera

1 referencia codificada, cobertura 1.45%

Referencia 1: cobertura 1.45%

Jefe de carrera: Por ejemplo como la que te decía hace un rato, yo podría desarrollar una actitud de rechazo frente a alguien que es diferente, que tiene una cultura diferente, y eso no solamente con los extranjeros, sino mapuches, rapa nui, etc, Entonces creo que va en contra de toda idea de integración, es más profundo que solo aceptar a gente diferente cultura.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

7 referencias codificadas, cobertura 6.01%

Referencia 1: cobertura 0.73%

06:38 Número 5: Yo creo que son las competencias que tenemos que tener en un mundo, sobre todo en Chile, que tenemos tantas culturas y subculturas, y como profesores tenemos que desarrollar ese tipo de competencias en que podamos comprender la cultura de la otra persona, tratar de conocerla,

Referencia 2: cobertura 0.64%

07:12 Número 4: Las competencias de la interculturalidad son totalmente necesarias ahora más que antes, por los países que nos rodean, la inmigración, encuentro que es necesario que uno como futuro docente pueda unir esas culturas y enseñar para todos,

Referencia 3: cobertura 1.23%

porque en el colegio que estoy haciendo las visitas hay muchos haitianos, y los profesores encuentran que son un poco violentos, pero puede ser porque su cultura es así. Yo encuentro que un profesor debe tratar amablemente a esas personas, en la clase que yo vi la profesora le puso un 2 y yo vi que esa niña no hablaba español, y esas competencias necesitamos y yo he visto la falta de esas competencias muy fuertes dentro del aula. por eso creo que es muy necesario en el chile de hoy y para hacer un chile mejor.

Referencia 4: cobertura 0.06%

considero que el idioma

Referencia 5: cobertura 1.60%

20:33 Número 5: Sí, porque lo que hablamos al principio, ahora en este momento estamos viviendo en un país donde ha llegado bastante inmigrante y nosotros vamos a estar con los hijos de ellos, o quizá lleguen más niños y no tener la capacidad, por ejemplo si tenemos la barrera comunicativa con las personas haitianas, porque los de otros países hablan español y podríamos enseñarles inglés con el español, pero con las personas de Haití no se podría, entonces teniendo la capacidad de entenderlos emocionalmente o como es su cultura, podríamos comunicarnos un poco mas, porque también ahí se entiende que nosotros tampoco sabemos su idioma.

Referencia 6: cobertura 1.19%

23:07 N3: Adherirse a las palabras de número 5, de que efectivamente si nosotros vamos a hacerle clases a los hijos de quienes están emigrando a Chile, entonces no basta solamente con que ellos se adapten y aprendan español y nuestra cultura, sino que nosotros también deberíamos aprender de ellos, para enriquecer el trato con el estudiante, porque no sacamos nada con esperar que ellos aprendan si nosotros también podemos aprender de ellos. Es algo que va en ambas direcciones.

Referencia 7: cobertura 0.56%

Al fin y al cabo nosotros vamos a educar a los hijos de extranjeros, de personas del sur, del norte, pero esas personas también son trabajadores, entonces en otros ámbitos también debería estar incluida la interculturalidad.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

2 referencias codificadas, cobertura 2.76%

Referencia 1: cobertura 1.73%

18:42 N6: Nosotras sabemos que el inglés es un idioma que se ha vuelto muy comercial, por lo tanto, además de la cultura de Norteamérica y Reino Unido, incluye mucho más. A eso debemos apuntar, a no solo pensar

en la relación con estas potencias mundiales, sino la relación con el mundo en sí, con nuestros países vecinos, y otras culturas de habla inglesa. Ahora el inglés es visto como comercial, pues es una herramienta para el comercio y el mercado, entonces nosotros enseñamos eso, y quizás puede no ir con nuestros ideales, pero dejando eso de lado, es un medio de comunicación. No solo debemos enfocarnos en las potencias mundiales, sino que también en los países pequeños.

Referencia 2: cobertura 1.04%

19:55 N1: Si queremos enseñar el idioma, estamos esperando que nuestros estudiantes aprendan a hablarlo, y al momento de hablar, ellos no se van a relacionar solamente con estadounidenses o británicos, se relacionaran con personas de diversos países. Va a haber una variedad de sonidos que no fueron enseñados, entonces eso quizás sea una brecha, si al fin al cabo no es una comunicación efectiva.

Subcategoría: Enseñanza democrática del inglés

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

1 referencia codificada, cobertura 0.77%

Referencia 1: cobertura 0.77%

y por lo tanto, transitar desde una perspectiva clásica de enseñanza, de transmisión hacia una construcción lógica y democrática del conocimiento educativo donde todos participen

Archivos\\Transcripción Jefe de carrera

1 referencia codificada, cobertura 3.39%

Referencia 1: cobertura 3.39%

Y volviendo a tu pregunta, por supuesto creo que el profesor debiese tener esa capacidad desarrollada de alguna manera, haría la diferencia, porque obviamente un profesor que sabe de esto va a estar mejor preparado para enfrentar distintas situaciones, para cumplir con lo que la universidad se ha comprometido, que es ser un agente de cambio, y yo pienso que si bien, muchos de nuestros egresados se van a trabajar a institutos privados, a colegios muy buenos, universidades; también hay otro grupo de profesores que se van a esos contextos súper complicados y que es donde yo creo que hay que enfatizar esos cambios, precisamente pensando en una mejor sociedad. Es algo que tiene una trayectoria larga y que obviamente cualquier cambio no lo verás en 5 ni 10 años, pero que hay que aportar, esa tiene que ser la visión.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

2 referencias codificadas, cobertura 2.68%

Referencia 1: cobertura 0.43%

28:07 Número 1: Nosotros tenemos que aceptar que el mundo es mucho más grande que el que se nos presenta y tratar de mejorar la vida de los demás educados en ese sentido también.

Referencia 2: cobertura 2.25%

56:53 Número 4: Yo considero que el compromiso que hicimos al inicio de la práctica pudo servir para el desarrollo de estas habilidades, porque el compromiso se hizo en grupos amplios que iban a un sector específico, con preguntas que responder, y ahí conversamos, una de esas preguntas es cómo te gustaría ser a ti de profe, que les falta a los docentes ahora, y nosotros de manera unánime llegamos a que queríamos buscar siempre la capacitación para no dejar a ningún niño atrás, romper las barreras que hayan en el curso para ser útil y respetar a cada niño independiente de su condición, porque yo entendía interculturalidad super mal, porque lo entendía como otra cultura solamente, pero hoy me doy cuenta que un niño con otra capacidad también tiene una cultura propia y eso es lo bonito de esta carrera, capacitarte y aprender siempre del alumno como profesor, que sea algo horizontal más que vertical.

Subcategoría: Enseñanza desde y para la valoración de la propia identidad cultural

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

1 referencia codificada, cobertura 1.48%

Referencia 1: cobertura 1.48%

también romper con la noción tradicional de cultura como un grupo étnico específico, sino que en tanto poseedor de características diversas y que habita un espacio físico o contexto específico, es poseedor de

rasgos identitarios y que por los cuales debe dialogar, reconocer, valorar y construir. Entonces desde ahí avanzar en esa noción de cultura.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

2 referencias codificadas, cobertura 4.17%

Referencia 1: cobertura 1.01%

considero que el idioma es una herramienta que abre puertas, entonces desde esa perspectiva me quiero enfocar, porque yo siento que cuando uno viaja y aprende de culturas del otro, se enriquece mucho, entonces de esa perspectiva me gustaría enseñarle a mis alumnos que todos somos migrantes, todos viajamos por la tierra y todos somos iguales no importa la raza, etnia, color de piel y ninguna de esas cosas.

Referencia 2: cobertura 3.15%

26:05 Número 1: Quisiera agregar que no es necesario y nuestro trabajo principal no va a ser la interculturalidad con los niños de otros países en específico, pero nosotros podemos llegar a tener en mente la interculturalidad y lo importante que es, contrastando con un ramo que ellos tienen obligatoriamente desde 5to Básico a 4to Medio que es el inglés, nosotros no necesariamente tenemos que contrastar con Latinoamérica, pero podemos ayudarlos en ese sentido, con los países que nosotros tenemos que contrastar, con EEUU con Reino Unido, pero también mostrando que no es solo gente blanca la que vive ahí que no son todos bonitos y felices y se saludan de la misma manera o hablan de la misma manera, sino enseñarles que el mundo es mucho más grande de lo que enseñan los profesores de inglés normalmente, porque te enseñan en una burbuja de gente blanca que habla inglés y los niños se podrían sentir mucho más aceptados si supieran que hay gente que le gusta la misma música en otro idioma,... no está mucho ese contraste porque se quiere ocultar todo, es el enfoque clasista también porque se muestra a esa gente blanca, entonces es difícil, tendremos que abrir nuestro mundo para abrir el de ellos y que a través de eso lleguen a la interculturalidad con Latinoamérica.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

3 referencias codificadas, cobertura 3.76%

Referencia 1: cobertura 0.69%

16:19 N1: Respecto a lo que dijo N6, uno de los libros nos enseñó como nosotros estamos penetrando otra cultura al enseñar una segunda lengua o lengua extranjera, tenemos que resaltar similitudes más que diferencias, sino será una brecha muy grande para los alumnos.

Referencia 2: cobertura 0.79%

De la misma manera, el enfoque de la enseñanza de inglés debe cambiar, porque se representa a los países de habla inglesa, como Estados Unidos o Reino Unido, como extremadamente buenos, pero un alumno puede ver las diferencias y brechas, y dejan a esos países muy altos, cuando podemos incluso celebrar nuestras similitudes.

Referencia 3: cobertura 2.28%

23:56 N1: Nosotros como futuros profesores de inglés, vamos a tener en la sala alumnos que van a aprender a hablar, y otros que quizás no aprenderán nada, porque quizás no le gusta u otros factores. Pero si nosotros como profesores, enseñamos la interculturalidad como algo bueno, y que no solamente no se da con hablar otro idioma, ya sea inglés, francés, portugués, etc., creo que si se logra es un logro pedagógico. Y también romper esta idea, que se da mucho en nuestro país, de mirar las culturas del primer mundo, del hemisferio norte, como algo "bueno", mientras que las culturas que están al lado de nosotros, como la boliviana, peruana, uruguaya etc., como algo menor. O algo como que no vale la pena estudiar porque somos del tercer mundo. Siento que eso hay que quebrar, el hacer que todas las culturas tienen un peso igual, y que todas son importantes y nos pueden enriquecer.

Subcategoría: Enseñanza del inglés desde la relación entre lenguaje y cultura

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

4 referencias codificadas, cobertura 4.57%

Referencia 1: cobertura 0.91%

vincularse con un análisis más reflexivo y crítico sobre las finalidades de los procesos educativos que tiene que ver con la formación humana, personal, social y desde ahí trasciende y apunta a lo que más me interesa.

Referencia 2: cobertura 0.70%

que tampoco hay un cuestionamiento de los estudiantes a que no es el manejo de la habilidad por sí sola sino que también está referida a un contexto cultural específico.

Referencia 3: cobertura 1.60%

Entonces, ¿es inglés británico?, con la cultura, ¿norteamericano?, ¿donde hay otros países donde está presente el inglés? Exploremos las diversidades, no solamente la herramienta lingüística, sino el componente cultural que se va adoptando, pero eso no está presente en los estudiantes de primer año, no hay ese análisis crítico de por qué es necesario ese saber en la escuela,

Referencia 4: cobertura 1.37%

A mí me llama la atención esa naturalización que existe de la disciplina y pensar sobre las finalidades y cómo eso dialoga con otros elementos culturales que implica el manejo de la lengua. Pero tampoco he avanzado en eso, imagino que otros cursos como Fundamentos sociales, o Fundamentos filosóficos podrían cuestionar eso.

Archivos\\Transcripción Jefe de carrera

1 referencia codificada, cobertura 2.80%

Referencia 1: cobertura 2.80%

Jefe de carrera: Pienso que los podría preparar principalmente para que ellos puedan enfrentar esta nueva sociedad que estamos teniendo, más diversa, creo que esta mas relacionado en enseñar inglés, pero creo que también aquí la multiculturalidad o ser consciente de este aspecto es también hacerse cargo de la dimensión que va más allá de meramente enseñar una lengua, es la dimensión afectiva dentro de una sala de clases, cómo yo manejo un grupo donde reconozco gente de diferentes culturas con diferentes costumbres y cómo hago que esos estudiantes míos también comiencen a aceptar y tener conciencia de lo otro que es diferente y que no solo haya aceptación sino integración igual.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

3 referencias codificadas, cobertura 2.98%

Referencia 1: cobertura 1.60%

20:33 Número 5: Sí, porque lo que hablamos al principio, ahora en este momento estamos viviendo en un país donde ha llegado bastante inmigrante y nosotros vamos a estar con los hijos de ellos, o quizá lleguen más niños y no tener la capacidad, por ejemplo si tenemos la barrera comunicativa con las personas haitianas, porque los de otros países hablan español y podríamos enseñarles inglés con el español, pero con las personas de Haití no se podría, entonces teniendo la capacidad de entenderlos emocionalmente o como es su cultura, podríamos comunicarnos un poco mas, porque también ahí se entiende que nosotros tampoco sabemos su idioma.

Referencia 2: cobertura 0.80%

55:04 Número 3: Valoro cuando las clases son súper críticas, y se tratan temas de contingencia nacional o internacional, más que pura teoría y nada llevándolo al mundo real porque independiente de que nosotros vayamos a ser profes de inglés, trabajamos con personas y eso es una de las cosas que tenemos que aprender bien.

Referencia 3: cobertura 0.58%

1:10:21 Número 6: Esto de la interculturalidad se ve en muchos aspectos de la vida, influencia cómo tú quieres transmitir un conocimiento y no hacer que ese conocimiento se enfoque solo en una visión de tu asignatura, para mí eso sería.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

5 referencias codificadas, cobertura 4.36%

Referencia 1: cobertura 1.01%

03:32 N1: Yo creo que también es bueno que el tema esté ligado a pedagogía en inglés, debido al que el inglés es un idioma global, y que iba a ser hablado por no solamente nativos, sino que, por personas de todas partes del mundo, lo cual, como nosotros como futuros pedagogos, tenemos que enseñar y mostrar las diferencias relacionadas al idioma para así poder comunicarnos efectivamente.

Referencia 2: cobertura 0.32%

21:57 N2: Entre ellos estarán aprendiendo en inglés, pero entre ellos también estarán aprendiendo sus propias culturas.

Referencia 3: cobertura 1.10%

25:46 N6: Mas allá de enseñar un contenido, un idioma, estamos formando personas, entonces son los valores y esas cosas que no se pueden dejar de lado, y eso es bueno porque seremos profesores/as de inglés y podemos usar eso para poder enseñar distintas otras cosas. Quizás no enseñar o imponer, sino mostrar y poder ayudarles, facilitando el acceso a estos valores como el respeto a la interculturalidad, es muy importante.

Referencia 4: cobertura 1.15%

27:01 N3: Al fin y al cabo, no es solamente para los profesores de inglés, sino que, para los profesores de todos los ramos, no es llegar y enseñar solo el idioma; ser profesor va más allá de eso, son las enseñanzas que una debe darla a los estudiantes. Están los valores, y la realidad de Chile actual, no tendremos 45 alumnos chilenos, por lo que tendremos que incluir y estar al tanto de estas diferentes culturas, además de solo enseñar el idioma.

Referencia 5: cobertura 0.78%

Se está olvidando que somos personas y le enseñaremos a personas, hay gente que viene a aprenderse todo, se saca buenas ñutas y se va a su casa, pero se le olvida que en el futuro tratara con personas reales y no con simulaciones de 7 minutos, y que más allá de si se sabe hablar bien o no, es como está la persona.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académico 1

1 referencia codificada, cobertura 2.84%

Referencia 1: cobertura 2.84%

09:42 P: En primer lugar, creo que del punto de vista de la interculturalidad que es dentro de lo que se enfoca la pregunta en un inicio, creo que es muy importante de la perspectiva de dominar no solamente los saberes que propician cada una de las asignaturas, en este caso Inglés no debe dominar solamente la lengua inglesa, sino también cultural y cómo eso también converge con los grandes problemas que tenemos en nuestra sociedad y por qué es pertinente, una pregunta muy simple, por ejemplo, que es con la cual yo parto el nivel 100, es ¿por qué están estudiando inglés? y ¿cuál es la pertinencia del inglés y no de otro idioma en nuestra sociedad actual? Entonces que los chicos empiecen a problematizar esas temáticas para pensar también los fenómenos tanto locales como globales a la hora de entender la educación.

Categoría: Nuevo perfil del formador de formadores

Subcategoría: Que valora la formación pedagógica

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

2 referencias codificadas, cobertura 4.83%

Referencia 1: cobertura 1.21%

Gran parte de los formadores de profesores no piensan en la escuela, en el currículum, en Chile, entonces es muy desde la disciplina y adquisición de este saber, hay poco diálogo con las comunidades, las culturas y eso hace que los estudiantes tiendan a encapsular este saber disciplinar.

Referencia 2: cobertura 3.62%

Me ha tocado hacerle clases a alumnos que no quieren ser profesores, no se visualizan haciendo clases y en realidad lo que les gusta es el inglés, porque en definitiva es cómo pensamos esto en un campo súper acotado que es lo que el título promete, y que hay una formación disociada como planteaba y que los formadores desde las disciplinas tampoco colaboran mucho, lo relevante es el manejo del inglés y el resto. Es más, incluso me tocó ser coordinadora de práctica pedagógica y también desde la carrera ha existido una desvalorización a los profesores que trabajan en el sistema, los profesores de inglés, de decir que ellos no manejan bien el idioma, entonces también al saber pedagógico y disciplinar de los propios colegas que están

colaborando con la formación de otros profesores. Están tan encapsulados que son una elite, porque manejan el inglés y los otros no.

Subcategoría: Que asume un rol modelo en inclusión cultural

Archivos\\Transcripción Jefe de carrera

1 referencia codificada, cobertura 3.52%

Referencia 1: cobertura 3.52%

Jefe de carrera: La información que generalmente recibimos a través de la historia por ejemplo, análisis histórico, documentales, a no ser que sean independientes, siempre están con el sesgo ideológico de quien tiene el poder, entonces en ese sentido creo que el que tiene el poder nos deja escuchar lo que él o ella quiere que escuchemos, entonces a mi me parece que en los análisis históricos hay mucha manipulación de, hay una verdad solamente, entonces eso yo creo que nos ayuda a tener una mirada intercultural un poco más objetiva o más profunda, porque como te decía, si enseño cultura y civilización norteamericana, solamente desde el punto de vista del colono y nunca me pongo del punto de vista del colonizado, que después también a lo mejor es parte de esa cultura, si no hago esa reflexión ya estoy haciendo un sesgo, o sea presentando una parte de la verdad.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

3 referencias codificadas, cobertura 2.89%

Referencia 1: cobertura 0.97%

54:21 Número 4: Desde el ejemplo, porque si uno simplemente no se expresa de una manera cerrada al mundo, se percibe y se sabe, se puede reconocer a los profesores que tienen cierto enfoque y se aprecia diferente. No es como que te enseñen a "ser intercultural", sino que se aprende mirando. Y reflexionando desde eso. Te dan cosas para pensar, y uno saca sus conclusiones y lo aplica después.

Referencia 2: cobertura 0.75%

1:10:55 Número 1: Quizá que también en base al ejemplo de nuestros profes, desarrollamos la capacidad de aplicarlo en nuestras clases y ser el profesor que los alumnos aprendan interculturalidad, aunque sea un ramo de inglés, si partimos aceptando, se tiene que hacer costumbre en el salón de clases.

Referencia 3: cobertura 1.17%

1:11:30 Número 4: Ha influido en valores más que nada, el tema del respeto, a las otras personas; si un profesor entra a una sala de clases con cero disposición al diálogo o escuchar a los estudiantes, cambia la atmósfera de la clase. Es un tema de respeto entre profesor-estudiante, y entre estudiantes, y nosotros fomentar ese respeto y sentimiento de que todos estamos en comunidad y tenemos que hacer que la comunidad sea mejor para todos, así como súper idealizador.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

1 referencia codificada, cobertura 0.66%

Referencia 1: cobertura 0.66%

17:47 N4: tiene que ver con lo que nos enseñaron a enseñarle al resto; si lo vemos muy lejano, nunca no sentiremos parte, nunca le encontraremos sentido a lo que aprendemos. No solo aprendemos el idioma, sino que este conlleva también una cierta cultura.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 2

1 referencia codificada, cobertura 1.96%

Referencia 1: cobertura 1.96%

entonces tal vez si enseñamos a nuestros alumnos a percibir en el otro, fuera de las fronteras, las similitudes; también las podemos encontrar dentro de nuestro país entre distintas culturas. Los mapuches, los aimaras, los rapa nui... podemos empatizar también como nación, no solo con el extranjero sino que con nuestros propios nacionales, por qué no decirlo de esa manera.

Subcategoría: Que se forma continuamente según las necesidades del aula

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 4

1 referencia codificada, cobertura 5.28%

Referencia 1: cobertura 5.28%

51:05 Académica 4: No necesariamente, antes de hoy día, yo no tengo una definición para dar. Puedo pensar en las habilidades que permiten interactuar con otro, entender el contexto, pero más allá, no recuerdo en mi formación que tampoco haya estado muy presente. También siento que a los profesores nos falta ser capacitados o que nos pidan, porque también funcionamos así, que haya algún organismo técnico que te ayuda a capacitarte en esta habilidad para fomentarla en los estudiantes y no solamente en la competencia, sino en muchas otras. Debe haber una capacitación de profesores para formar profesores, porque un profesor que forma profesores no es el mismo que forma a estudiantes. Tienen habilidades diferentes, algunas más técnicas para fomentar el desarrollo de esas habilidades en quienes serán profesores, para que ellos puedan fomentarla a su vez, en otros, no para sí mismos. En esas cosas, la carrera está al debe, tanto en aspectos de lengua, cultura, literatura, lingüística, metodología. A veces uno se enfoca mucho en cómo hacer las técnicas, por ejemplo, como presentar un tema, micro teaching, finger highlighting... pero en el fondo tampoco se fomenta que los futuros profesores aprendan las habilidades y las incorporen a su clase, que no son simplemente de contenido, sino que de qué puede hacer de manera crítica para fomentar la criticidad en su alumno y que este alumno, pueda presentarlo a sus alumnos para que ellos lo hagan. Es bien complicado, idílico, pero me gustaría que los profesores pudiéramos estar capacitados para eso.

Categoría: Nuevo currículum de formación inicial de profesores de inglés

Subcategoría: Que no sobrevalore la formación disciplinar

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

3 referencias codificadas, cobertura 5.05%

Referencia 1: cobertura 2.41%

37:34 Académica 3: Yo creo que no, tienen un exceso de formación disciplinar. Creo que esta universidad tiene una sobre valoración a esa formación como suficiente en sí misma, hay una desvalorización al componente pedagógico y aún más a otros componentes de formación transversal como sería esta competencia. No hay un equilibrio ni una formación del saber disciplinar porque uno podría pensar que todo se enseña separado y después el estudiante tiene que juntarlo, pero tampoco se hace porque esta formación dialogue con los otros tipos de saberes y competencias, están disociados.

Referencia 2: cobertura 1.95%

siento que las mallas no han transitado a hacerse cargo de lo que el título promete, porque claro, es un profesor en una disciplina, pero es profesor primero y tiene esta complejidad de que además es una lengua que no es propia de nuestra cultura, y además no hay una lectura crítica de esto. Los estudiantes no necesariamente entran queriendo ser profesores, más porque les gusta el inglés y eso va provocando varios cuestionamientos hacia la decisión de ser profesor.

Referencia 3: cobertura 0.69%

que hay una formación disociada como planteaba y que los formadores desde las disciplinas tampoco colaboran mucho, lo relevante es el manejo del inglés y el resto.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

1 referencia codificada, cobertura 2.18%

Referencia 1: cobertura 2.18%

1:07:17 Número 4: Yo creo que se da más esto de evaluar en los ramos de educación más que lingüística, porque recordé un trabajo que era crear un colegio, y ahí el profesor nos motivaba a la inclusión, nos criticó mucho que nuestro colegio se llamaba el árbol, decía, ¿por qué no Los Árboles? ¿Por qué no agregar las otras culturas? ¿Por qué centrarse en un modelo de un árbol? Y al final te hacía reflexionar porque al fin y al cabo te daban retroalimentación, y encuentro que en educación se pueden dar más estas conversaciones, porque uno en este aspecto, la práctica está como ramo de educación, y si bien, no todos tenemos la misma problemática, la profesora nos insta a que nos fijemos en estas discriminaciones, fallas, buscar el problema mayor, pero sin dejar de lado los demás problemas. Pero en lingüística o en una clase de gramática, nunca te van a meter la interculturalidad.

Subcategoría: Que incluye la competencia comunicativa intercultural

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

1 referencia codificada, cobertura 4.63%

Referencia 1: cobertura 4.63%

currículum por competencias lleva hacia desempeños concretos del profesor, lo piensa en desempeños instrumentales, pensando que el profesor planifica, construye instrumentos de evaluación, hace clases, ese tipo de cosas, entonces se desconoce otro tipo de saber que no tiene necesariamente relación con una actividad instrumental del profesor y por lo tanto, son saberes más transversales, más complejos, que permiten no solamente abordar la relación con la comunidad, el aula, que no es posible situar en un solo ámbito de desempeño sino que son mucho más transversales y por lo tanto, tiende a potenciarse en los perfiles, saberes más específicos vinculados a tareas concretas de un profesor de aula. Ni siquiera como profesional de la educación, y ahí se pierden estas competencias más transversales que cuando se visibilizan, está presente por ejemplo, para que maneje conflictos, o cuando le toque atender a la diversidad, pero no hay una concepción más integral o compleja de lo que es el fenómeno educativo y de una preparación hacia los profesores para entender de manera multisistémica.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

2 referencias codificadas, cobertura 2.18%

Referencia 1: cobertura 1.56%

44:57 Número 6: En ese ramo, si bien el profe era profe de inglés, le daba el enfoque mas a el tema de los niños con capacidades diferentes, síndrome de down, variantes, etc. y lo vimos desde esa perspectiva, no le había hecho la relación con la interculturalidad la verdad, pero quizá un semestre para velo es muy poco, y el que sea electivo y con profesores hora que se van, también afecta, que al final saldremos todos los de la malla con perspectivas fragmentadas, porque pasan ese tipo de cosas, estamos preparados de distintas formas. la idea es que seamos integrales si ellos quieren que seamos eso, la gente que ve los programas.

Referencia 2: cobertura 0.61%

1:15:15 Número 2: Sí y hasta el momento todo lo que, ahora sabemos que se llama interculturalidad, ha sido muy explicito, todo con ramos electivos que quizá nadie más tendrá, entonces depende mucho de los profes, y hasta ahora todo fue por inercia.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

2 referencias codificadas, cobertura 1.70%

Referencia 1: cobertura 0.68%

48:34 N4: No, pero ahora hay otros electivos y son mucho más. Hay uno de inmigración, cine con perspectiva de género, etc. Ahora el tema es que son voluntarios, por lo que igual es necesario quizás que se tenga esa formación, ya que ayudaría a todos de igual manera.

Referencia 2: cobertura 1.02%

1:02:58 N1: Nosotros si bien quizás tenemos esa conciencia, esas ganas de crear el tema de la interculturalidad, debería ser algo transversal que cruce todas las pedagogías. Tienes 45 personas en la clase, pero si como grupo de profesores se enfocan en eso, sería un trabajo que funcionaria de mejor manera.

1:03:44 N6: Y no como electivos, sino como dentro de la malla y que sean obligatorios.

Subcategoría: Que vincula FID con las características de la escuela multicultural

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 1

2 referencias codificadas, cobertura 5.58%

Referencia 1: cobertura 3.55%

08:22 P: Principalmente es presentarle la realidad educativa desde sus propios contextos, es decir, en términos simples, el proceso formativo que ellos van generando, no solamente tiene que estar asociado a la disciplina, sino también a la construcción formativa dentro de una comunidad educativa con problemas, protocolos y proyectos, y está asociado también, a un contexto determinado. En ese sentido, la práctica rebasa el aula. 09:00 D: ¿Qué quieres decir con la práctica rebasa el aula? 08:59 P: No se reduce solamente al hecho de que el profesor tiene que hacer clases de la asignatura de inglés en este caso, dentro de un curso con un currículum determinado, sino que hay más elementos que están apareciendo dentro de las

políticas educativas y a partir de eso son otros requerimientos para los profesores y otras formas de participación, extracurriculares, atomizando o aislando al currículum, entonces es importante en ese caso el trabajo interdisciplinario dentro de las comunidades educativas.

Referencia 2: cobertura 2.03%

27:34 P: Porque me parece que desde la educación debería tratar, utilizando a la UNESCO, si (la educación) es la base, la educación de la sociedad y la humanidad, tenemos que uno de los elementos principales problemáticas o tensiones que se dan dentro de nuestra sociedad, tanto políticas, sociales o culturales, es a partir de la educación, entonces el problema intercultural, si gusta o no, ya es un fenómeno global y hay que hacerse cargo. Y qué mejor que hacerse cargo desde el aspecto formativo para los profesores que van a tener estas tensiones y problemáticas en las escuelas.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 3

2 referencias codificadas, cobertura 2.13%

Referencia 1: cobertura 1.21%

Gran parte de los formadores de profesores no piensan en la escuela, en el currículum, en Chile, entonces es muy desde la disciplina y adquisición de este saber, hay poco diálogo con las comunidades, las culturas y eso hace que los estudiantes tiendan a encapsular este saber disciplinar.

Referencia 2: cobertura 0.92%

pero finalmente en la escuela da lo mismo la disciplina, lo importante es cómo se enfrentan al fenómeno complejo que excede a la disciplina, y en ese sentido, esta competencia específica cobra mayor relevancia todavía.

Archivos\\académicos\\Transcripción Académica 4

1 referencia codificada, cobertura 2.42%

Referencia 1: cobertura 2.42%

Pero actualmente por el contexto de la carrera la mayoría de los estudiantes que entra tiene la beca Vocación del profesor, que exige que trabaje 3 años por lo menos en un colegio municipal o particular subvencionado, debido a eso, la realidad de los egresados cambió. Al tener que desempeñarse en colegios tienen que encontrarse con este contexto, sí o sí. La opción de pagar 15 millones en efectivo... entonces con esa normativa es necesario desarrollarla porque se van a encontrar esa realidad que en los colegios se necesitan profesores que estén informados de que hay otras culturas, cómo funcionan y afectan a los alumnos que no han salido de Chile nunca, entonces es esencial el desarrollo de esa habilidad.

Archivos\\Transcripción Jefe de carrera

2 referencias codificadas, cobertura 5.71%

Referencia 1: cobertura 3.18%

Jefe de carrera: Bueno, creo que cada vez es más relevante en nuestras aulas. sin ir más lejos, también desde lo técnico hoy día, en mi ramo, es donde yo veo cómo se abordan estas temáticas también, en Metodología de la especialidad. También desde lo técnico hoy día existe una diferencia en cómo el profesor de inglés pensaba hacer las cosas en comparación a como se hacía antes, porque ahora ya no es un curso donde todos hablan la misma lengua materna que hablo yo, entonces, como te decía, ya hay una diferencia. Por ejemplo, ya no se puede descansar en hacer una aclaración en la lengua materna si fuese necesario, ahora hay un curso donde hay personas que no hablan el idioma materno del profesor, o que hablan diferente idioma de sus estudiantes y por lo tanto, ya hay una modificación.

Referencia 2: cobertura 2.53%

En ese marco, creo que también hay una responsabilidad de los programas de formación pedagógica, o sea si nosotros asumimos como siempre en el área de educación y las pedagogías, que la educación es lo más importante y que un país se cambia a través de la educación, que hay que fortalecer el sistema educacional, es ahí donde hay que poner la apuesta, entonces es esencial que desde las pedagogías y la formación inicial docente estos temas estén presentes para poder realmente cumplir con ese objetivo, no solo del sello social sino realmente ser un agente de cambio porque hay un convencimiento detrás de eso.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 1

3 referencias codificadas, cobertura 4.61%

Referencia 1: cobertura 1.49%

25:13 Número 2: Quería decir que el tema de incluir la interculturalidad es fundamental para todos los que estudiamos pedagogía, no solamente nosotros que estudiamos inglés, porque me paso en la práctica que me tocó un colegio de estación central y había un curso lleno de chicas extranjeras y cualquier profe que me tocó observar, decían que no saben cómo lidiar con ellas, porque hablaban más fuerte que las chilenas, tienen otras personalidades, entonces no saben cómo abordar esa "problemática", entonces sería importante que eso lo incluyeran en todas las pedagogías, no solo a nosotros.

Referencia 2: cobertura 2.33%

29:38 Número 4: Anterior a la (universidad) estudié en la UAH un año y precisamente elegí la (universidad) por su ámbito social, pero como decía mi compañera, a la (universidad) uno la ve en la tele, y su historia, pero encuentro que dentro de la (universidad) eso se ha perdido, como individuo a mi me gustaría rescatar lo mejor y sigo con el ámbito social y eso es fundamental para la interculturalidad, porque la mayoría de los colegios con alta vulnerabilidad hay muchos extranjeros, porque esas familias llegan sin nada, y ahí me gustaría trabajar por eso encuentro que es necesario, y como decía mi compañero, es fundamental para todas las pedagogías y debiera implementarse no solo en esta universidad, pero fundamentalmente por esta universidad que elegimos por el ámbito social, porque queremos trabajar en terreno, no desde una oficina. Encuentro que es súper fundamental y creo que todos los que estamos aquí nos mueven las humanidades, pero que hoy se ha perdido.

Referencia 3: cobertura 0.80%

53:36 Número 2: Respecto a eso, se me venía a la mente el tema de cómo abordaremos y desarrollaremos nuestra propia metodología cuando tengamos a chicos de diferentes culturas y capacidades, en ese sentido, creo que ese saber, no sé cómo llamarlo, pero los valores y cómo proceder ante un caso particular, debiese estar.

Archivos\\Grupos focales\\Transcripción Grupo focal 2

4 referencias codificadas, cobertura 5.05%

Referencia 1: cobertura 1.04%

19:55 N1: Si queremos enseñar el idioma, estamos esperando que nuestros estudiantes aprender a hablarlo, y al momento de hablar, ellos no se van a relacionar solamente con estadounidenses o británicos, se relacionaran con personas de diversos países. Va a haber una variedad de sonidos que no fueron enseñados, entonces eso quizás sea una brecha, si al fin al cabo no es una comunicación efectiva.

Referencia 2: cobertura 1.40%

20:28 N2: Creo que es súper importante, y más allá de Estados Unidos y de todos esos países de habla inglesa, es entender la interculturalidad. En el colegio no habrá una persona que venga de Estados Unidos probablemente, sino que vendrá de Colombia u otros, por eso es importante que, a quien le hagamos clases, lo entiendan así, que las diferencias nos hacen únicos. Tenemos que convivir con todas esas culturas, y respetarnos y a nuestras culturas. Puede que no nos gusten algunos aspectos, pero se deben entender esas culturas, que llevan años desarrollándose.

Referencia 3: cobertura 1.92%

21:58 N3: Yo diría que la interculturalidad sobrepasaría un poco al inglés, por el hecho de que acá en Chile al menos, no sé cuántas oportunidades tendremos para hablar realmente con una persona que es de un país de habla inglesa. Y todas las oportunidades que sí vamos a tener de hablar con alguien que habla nuestro mismo idioma, y en ese sentido, sería mucho más importante conocer esas culturas que nos interesen, y cambien enseñar eso en el aula, por el hecho de que esa va a ser la mayor interacción que vamos a tener, viendo desde un caso que, las personas que vivimos en Chile, esa es la realidad que en vez de compartir con alguien de un país nativo de inglés. Por eso diría yo que sobrepasa un poco esta interculturalidad, más que el idioma en sí.

Referencia 4: cobertura 0.68%

26:24 N1: También creo que el tema de la inmigración que está ocurriendo en Chile hará que en la sala de clases no estará solamente la cultura inglesa o chilena, sino que también se estarán enseñando otras culturas. La formación intercultural debería ser global.