



MAURA KLENNER Y SANDRA GACITÚA

**ENSEÑANZA
DEL INGLÉS
EN CONTEXTOS DE
INTERCULTURALIDAD**



Ariadna
ediciones

ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD

*Maura Klenner Loebel
Sandra Gacitúa Matus*



Enseñanza del inglés en contextos de interculturalidad, obra sometida a arbitraje por académicos independientes mediante el sistema de evaluación de pares doble ciego y fue aprobada para su publicación por el Consejo de Ediciones de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

Universidad de La Frontera
Av. Francisco Salazar 01145, Casilla 54-d, Temuco
Decano: Dr. Luis Nitrihual Valdevenito
Vicedecano: Dr. Manuel Ortíz Parada
Coordinador Ediciones: Luis Abarzúa Guzmán

Comité Editor: Resolución Interna N°30 del 27 de agosto de 2021

Dr. Mario Fabregat Peredo	Depto. Ciencias Sociales
Dra. Sandra López Dietz	Depto. Lenguas, Literatura y Comunicación
Mg. Carla Llamunao Vega	Depto. Lenguas, Literatura y Comunicación
Dr. Pedro Delgado Floddy	Depto. Educación Física D. y R.
Dr. Patricio Mena Malet	Depto. Ciencias Sociales
Dra. Carolina Hidalgo Standen	Depto. Educación
Dr. Germán Gálvez García	Depto. Psicología

Santiago de Chile, agosto 2024
Primera edición
ISBN: 978-956-6276-36-4

Gestión editorial: Ariadna Ediciones
<http://ariadnaediciones.cl/>
<https://doi.org/10.26448/ae9789566276364.111>

Diagramación interior: Matías Villa Juica.

Obra bajo Licencia Creative Commons



Ariadna Ediciones postula y/o indexa su producción en Repositorio ANID (solo proyectos con folios FONDECYT u otras agencias de financiamiento chilenas), Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

Índice

Introducción 7

PARTE I

Enseñanza del Inglés e Interculturalidad en el Contexto Local

Capítulo 1:

Competencia Comunicativa Intercultural y la enseñanza del inglés

Maura Klenner Loebel 13

Capítulo 2:

El rol de los contextos educativos para el desarrollo de la CCI

Maura Klenner Loebel 19

PARTE II

Experiencias de enseñanza del inglés en contextos de inter y multiculturalidad en la Región de La Araucanía

Capítulo 3:

Estrategias metodológicas utilizadas por una monitora de inglés
en el establecimiento rural multigrado de la comuna de Vilcún
para enseñar inglés

Moisés Burgos Merino, Romina Hevia Rivas, Luz Melimán Aniñir 33

Capítulo 4:

Factores que influyen en las actitudes de los estudiantes de un colegio
rural Chileno hacia el aprendizaje de la lengua Inglesa.

Belén Parra Bascur, Valentina Huanquilef Delgado 51

Capítulo 5:

Sensibilidad intercultural y su relación con el compromiso académico de estudiantes de 7° y 8° básico

Javiera Fuentes Melgarejo, Constanza Gutiérrez Ríos 75

PARTE III

Propuestas para el abordaje de la competencia comunicativa intercultural en el Aula

Capítulo 6:

Desarrollo de la comprensión lectora y la contextualización

Sandra Gacitúa Matus 121

Capítulo 7:

Relatos Mapuches para la comprensión lectora y producción escrita en contextos interculturales

Sandra Gacitúa Matus, Noemí Ojeda Mansilla, Aldo Carrero Villarroel, Lautaro Manríquez Manquehual 127

Autoras y autores 139

Introducción

En el contexto globalizado en que se desarrolla la enseñanza del inglés en la actualidad en Chile, la interacción de distintas culturas dentro de una misma realidad educativa ha aumentado significativamente, reuniendo aprendices provenientes de contextos locales y de diversos países y culturas de alrededor del mundo. Entre ellos, destaca la presencia histórica de los pueblos originarios, y actualmente, el creciente número de inmigrantes de América Latina y el Caribe. De esta forma, el aprendizaje de una lengua extranjera se transforma en una actividad eminentemente intercultural, la que trae consigo el aprendizaje no tan solo de los elementos constitutivos de la lengua extranjera, sino también de aquellos relacionados a saber cómo desenvolverse en contextos interculturales. Como consecuencia de este escenario, el profesor de lenguas extranjeras no sólo se verá enfrentado a enseñar el idioma, sino que también se transformará en un agente intercultural que se desempeña a un nivel transcultural; es decir, *“cuando se encuentra por encima de ambas culturas y actúa de mediador de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación independiente de los conocimientos específicos recibidos desde esas culturas”* (Rico, 2009pp. 723). Para ello, el profesor de lenguas extranjeras debe superar los estereotipos y eliminar los prejuicios sociales y culturales que pueden suscitarse en una relación comunicativa entre culturas.

En Chile, la enseñanza del inglés como lengua extranjera está propuesta por el Ministerio de Educación desde un enfoque comunicativo que promueve la sensibilidad cultural. Se pueden encontrar referencias al desarrollo de la sensibilidad intercultural en los programas de estudio de inglés, particularmente en el eje actitudinal, cuando se señala que se espera que el estudiante demuestre *“curiosidad e interés por conocer su propia realidad y otras realidades y culturas, valorando lo propio y ampliando su conocimiento de mundo”* (Mineduc, 2016). Asimismo, en los nuevos Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía en Inglés, el desarrollo de competencias interculturales contempla un estándar completo (Estándar E: Cultura y Competencia Intercultural). Este estándar indica que el profesor de inglés *“comprende que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Chile tiene como propósito fomentar la integración de los estudiantes a un mundo multicul-*

tural, y promueve el uso de la lengua como un vehículo de intercambio y representación cultural, con el fin de desarrollar la apreciación y el respeto por identidades propias y ajenas” (MINEDUC, 2021).

En consecuencia, quienes asumen la tarea de enseñar una lengua extranjera, en este caso específico, el inglés, se ven enfrentados a desarrollar en sí mismos y en sus estudiantes habilidades, actitudes y saberes que les permitan llevar a cabo relaciones interculturales efectivas y provechosas para los interlocutores. Dichas habilidades y saberes han sido ampliamente descritas por la literatura como ‘Competencias Comunicativas Interculturales’ (Alptekin, 2002; Martín, 2005; Sercu, 2005; Sanhueza et al 2012; etc.). Esta competencia ha sido explicada como la voluntad de involucrarse con una cultura distinta; poseer auto conciencia, y las habilidades de objetivarse, de ver el mundo a través de los ojos de otros; de hacer frente a la incertidumbre; de actuar como un mediador cultural; de evaluar los puntos de vista de los demás; de utilizar destrezas de aprendizaje cultural; de comprender el contexto cultural; y de entender que los individuos no pueden reducirse a identidades colectivas (Sen Gupta, 2002). En consecuencia, se hace necesario para los profesores de inglés desarrollar competencias que les permitan actuar como agentes articuladores entre el capital cultural y formas de pensar de sus estudiantes y las cosmovisiones propias de la(s) cultura(s) a la(s) que los aprendices se aproximan.

El presente trabajo aborda, mediante la presentación de trabajos de investigación pedagógica, el contexto y los factores que confluyen en la enseñanza del inglés en el contexto intercultural local. La primera parte de este libro aborda el concepto de competencia comunicativa intercultural, presentando enfoques y modelos en el capítulo 1, y en el capítulo 2, las concepciones que un grupo de docentes de La Araucanía tienen respecto del desarrollo de esta competencia. En la segunda parte del libro, se abordan diversos contextos y experiencias pedagógicas asociadas a la experiencia intercultural. Dichos contextos y experiencias fueron relevados por estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad de La Frontera como parte de su trabajo de investigación pedagógica conducente al grado de Licenciado en Educación. La tercera parte, presenta una serie de teorías sobre el abordaje del desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita en contextos interculturales y propuestas metodológicas a el desarrollo de la competencia comunicativa en la clase de inglés.

El objetivo de esta publicación es contribuir a la comprensión de los escenarios en los que ocurre la enseñanza del inglés en contextos de interculturalidad, a la vez de proponer aproximaciones metodológicas concretas para el desarrollo de la comprensión lectora, tomando como base las experiencias y relatos propios de la cultura mapuche. Este material

será de utilidad tanto para profesores de inglés en formación, como para profesores en ejercicio.

Referencias

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56(1), 57-64.
- Sen Gupta, A. (2002) Changing the focus. A discussion of the dynamics of the intercultural experience. In G. Alred, M. Byram and M. Fleming (eds) *Intercultural Experience and Education* pp. 155– 178). Clevedon: Multilingual
- Martín, A. M. R. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 79-94.
- Ministerio de Educación. (2016). Organización curricular - Currículum en línea. [Curriculumenlineamineduc.cl](http://www.curriculumenlineamineduc.cl). Recuperado el 14 de julio de 2022 <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-20954.html>
- Ministerio de Educación. (2016). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Inglés. CPEIP.Santiago.
- Rico, A. (2009) El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad. En *El profesor de español LE/L2: Actas del XIX Congreso ASELE* (pp. 721-737). Cáceres, España:
- Sanhueza, S., Cardona, C., Friz, M. (2012). “Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa”, en *Folios*, 36, 2: 131-151.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. In L. Sercu, and others. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence - An International Investigation*, 1-18. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

**PARTE I:
ENSEÑANZA DEL INGLÉS
E INTERCULTURALIDAD
EN EL CONTEXTO LOCAL**

Capítulo 1:

Competencia Comunicativa Intercultural y la enseñanza del inglés

Maura Klenner Loebel

En la actualidad, la enseñanza de las segundas lenguas y lenguas extranjeras se enmarca en el denominado enfoque comunicativo. Este enfoque se orienta a la interacción en la nueva lengua como objetivo primordial del proceso de aprendizaje, centrándose en la funcionalidad del lenguaje. En este sentido, cobran gran importancia las necesidades del aprendiz en relación con las situaciones en las que éste utilizará la lengua con propósitos comunicativos. Según Littlewood (1984) este enfoque sostiene ideas tales como que la enseñanza debe estar centrada en quien aprende, que la lengua representa un instrumento comunicativo, y que el contexto socio-cultural es de extrema importancia para comprender los usos y funciones lingüísticas. Además, el enfoque comunicativo se basaría en dos principios básicos, el principio de la tarea y el principio del significado. El principio de la tarea es comprendido por Estaire (2010) en tanto una nueva lengua se aprende a través de acciones que acarrearán un sentido para el aprendiz, es decir, que el uso de la lengua sea percibido como una necesidad en un contexto real. El principio del significado, en tanto, plantea que es más importante entregar énfasis al significado de los nuevos aspectos de la lengua que a la forma o estructura de ésta (Nunan, 1989).

Para el enfoque comunicativo de aprendizaje y enseñanza de las lenguas es primordial que los aprendices puedan participar en los contextos culturales de la lengua objetivo. De esta forma, el aprendizaje de la lengua se transforma en una forma de enculturación (Alptekin, 2002), donde se comprenden nuevos marcos de referencia cultural, así como nuevas cosmovisiones que reflejan aquellas de la cultura objetivo y sus hablantes nativos. De esta forma el profesor de lengua extranjera tendría la misión de mediar entre la cultura base y la cultura objetivo, facilitando y promoviendo el desarrollo de las competencias comunicativas para la actuación en

nuevos escenarios culturales al integrar las lenguas y culturas en contacto. Sin embargo, y debido al escenario global del uso de algunas lenguas, los conceptos de cultura-objetivo y de hablante nativo han sido cuestionados en la literatura ya que dichas lenguas, y en particular el idioma inglés, no son habladas en un único contexto cultural, sino también son utilizadas como lenguas internacionales en distintos escenarios y con distintos fines en varios países.

En una línea similar, Paikeday (1985) argumenta que el real significado del concepto de hablante nativo debería referirse exclusivamente a aquel que es un usuario proficiente de una lengua. Esto no significa que se debe olvidar el concepto de cultura, sino más bien que hay que evitar caer en la estereotipación de las culturas y sus miembros. De acuerdo con Byram (1997) plantea que la enseñanza y aprendizaje de lenguas debe apuntar al desarrollo de la CCI, entendida como la habilidad de asegurar un entendimiento compartido por personas de distintas identidades sociales, en conjunto con la habilidad de interactuar con personas entendiéndolas como seres humanos complejos con una identidad propia y a la vez variable. De forma análoga, Hyde (1998) establece que el aprendizaje de una lengua extranjera debe desarrollar sensibilidad cultural respecto de las diferencias junto con estrategias que permitan hacer frente a dichas diferencias y lograr de esta forma una comunicación efectiva y funcional. En la misma línea, Sercu (2005) plantea que la CCI se desarrolla en tres grandes ejes: conocimientos, habilidades o comportamientos, y actitudes. En el eje de los ‘conocimientos’ se encuentran aquellos conocimientos culturales particulares a cada uno de los contextos y generales relativos al funcionamiento amplio de la sociedad; el autoconocimiento como miembro de un grupo y conocimiento de otros como partes de otros grupos culturales; conocimiento de la interacción en tanto a participación individual como social; y entendimiento respecto de las formas en que la cultura afecta el lenguaje y la comunicación.

Respecto del eje de las ‘habilidades’ éstas se desglosan en cuatro formas: la habilidad de interpretar fenómenos culturales y relacionarlos entre sí o con los de la cultura propia, la habilidad de descubrir y/o interactuar y la habilidad de adquirir nuevos conocimientos que permite operar aquellos conocimientos, habilidades y actitudes bajo las necesidades del contexto comunicativo real; y por último la habilidad de desplegar estrategias metacognitivas que permitan dirigir el propio aprendizaje de la lengua y la cultura.

Para abordar el eje de ‘actitudes’, Sercu (2005) plantea cuatro actitudes principales: la actitud de relativizarse a uno mismo y a otros, es decir de comprender que la participación de un grupo no es predictiva de la

actuación individual; una disposición positiva hacia el aprendizaje de la competencia intercultural; y finalmente una disposición general caracterizada por un compromiso crítico hacia la cultura extranjera y la propia cultura.

Los ejes enunciados más arriba además están relacionados con distintos tipos de saberes. El eje del conocimiento está relacionado con saberes de tipo teórico o conceptual, y de representaciones mentales respecto de las culturas involucradas. Este eje ha sido definido como el saber acerca de los grupos sociales y sus culturas dentro del contexto propio como el del interlocutor, y el saber acerca de los procesos e interacciones a niveles locales y sociales (Byram, 1997). Se podría decir que estos saberes constituyen un ‘marco de referencia’ para las personas que se desenvuelven en una cultura en particular. Este marco se constituiría en relación con las distintas acciones realizadas por las personas que lo constituyen, ya sea en concordancia con los gestos que las personas utilizan, a los sistemas de valores que mantienen, a sus comportamientos, entre otros. Estas acciones, al ser potencialmente diferentes a aquellas de otras culturas, permitirían desarrollar sensibilidad intercultural, la que también estaría enriquecida por el conocimiento de aspectos referentes a culturas de otros países.

El eje de las habilidades o comportamientos se relaciona con el ‘saber comprender’ y ‘saber aprender y hacer’. Byram y Zarate (1997) plantean que ambos saberes constituyen la dimensión del marco conceptual relacionado a las habilidades. El saber aprender, según los autores, se refiere a la capacidad de aprender y asignar significados a los fenómenos culturales de forma independiente. Por su parte, el saber comprender está relacionado al saber aprender, y se refiere a la capacidad de interpretar y relacionar las culturas en interacción. En tanto, el saber hacer se relaciona con la habilidad de actuar de manera interculturalmente competente en situaciones de contacto entre culturas, tomando en cuenta la identidad cultural específica del interlocutor, y desenvolverse de forma respetuosa y cooperativa. Por último, el eje actitudinal se relaciona con el ‘saber ser’ o ‘saber involucrarse’. Estos saberes se refieren, por una parte, a la disposición general caracterizada por un compromiso crítico con la cultura extranjera en consideración de la propia cultura (saber involucrarse); y por otra a la capacidad y voluntad de dejar de lado actitudes y percepciones etnocéntricas, y la habilidad de establecer y mantener una relación entre la cultura propia y la cultura extranjera (saber ser).

Según Byram (1997) los tipos de saberes descritos más arriba deben desarrollarse de forma integrada con las distintas dimensiones de la competencia intercultural. El autor también sugiere que la competencia comunicativa sería un sexto tipo de saber, el ‘saber comunicar’. Este saber

incorporaría los componentes de la competencia comunicativa, es decir la habilidad de comunicarse utilizando formas lingüísticas y significados apropiados para los fines comunicativos y contextos sociales en los que se desenvuelven los hablantes en la vida cotidiana. El modelo de Byram funciona a un nivel descriptivo de los componentes de la CCI, por lo que no constituye un modelo estructural que explique las relaciones entre dichos elementos (Rathje, 2007). Sin embargo, este modelo puede ser utilizado con el objetivo de guiar el desarrollo de la CCI la enseñanza-aprendizaje en una segunda lengua o lengua extranjera (Byram, 2009). El modelo de Byram (1997) estaría basado en el desarrollo de la CCI desde una perspectiva de la educación para la formación cívica (Alred, Byram, & Fleming, 2006), especialmente aquella que promueve una ciudadanía participativa y democrática (desde la perspectiva europea y también norteamericana) donde la competencia intercultural serviría propósitos de mediación y resolución de conflictos. Dicha perspectiva cobra significado en nuestro contexto educativo nacional actual, al considerar la necesidad de empoderar a nuestra educación para lograr una formación de ciudadanos que participen democráticamente en la conflictuada realidad nacional, específicamente en la Región de La Araucanía, la cual se encuentra en constante conflicto debido a la creciente necesidad de atención a los asuntos interculturales enraizados en la relación pueblo mapuche-estado. Esta necesidad se verá aún más acrecentada por el creciente número de inmigrantes de países vecinos, por lo que el tratamiento de la CCI en los currículos nacionales, tanto de enseñanza básica y media como los de formación inicial docente, debería ser de vital importancia, ya que podría permitir abordar la resolución de conflictos desde la participación ciudadana.

La Tabla N°1 más abajo presenta una visión descriptiva de los componentes de la competencia comunicativa intercultural, incluyendo los ejes y saberes tomados de Sercu (2005) y adaptados en nuestro estudio para incluir la competencia comunicativa como el sexto saber, el cual suponemos podría desarrollarse de forma transversal en el proceso de aprendizaje de una lengua y cultura extranjera, en el estudio propuesto.

*Tabla N°1:
Componentes de la competencia comunicativa intercultural.
Adaptado de Sercu (2005)*

<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento específico y general de las culturas -Autoconocimiento y conocimiento de otros -Conocimiento de la interacción individual y social. -Entendimiento de las formas en que la cultura afecta al lenguaje y a la comunicación 	<p>Saber Comprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Habilidad de interpretar y relacionar Saber aprender/saber hacer: -Habilidad de descubrir y/o interactuar -Habilidad de adquirir nuevos conocimientos y manejar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones comunicativas e interaccionales en tiempo real. -Estrategias metacognitivas para dirigir el propio aprendizaje. 	<p>Saber ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actitud para relativizarse y valorar a otros -Disposición positiva hacia el aprendizaje de la competencia intercultural Saber comprometerse -Disposición general caracterizada por un compromiso crítico con culturas extranjeras y la propia cultura
---	--	--

Saber Comunicar:

- La habilidad de comunicarse utilizando formas lingüísticas y significados apropiados para los fines comunicativos y contextos sociales

Si bien el modelo planteado considera aspectos fundamentales para el desarrollo de la CCI, creemos que es relevante al momento de considerar modelos de desarrollo de la CCI para la adecuación de currículos educativos, mantener una actitud de vigilancia conceptual, evaluando el impacto que podría tener la inclusión de éstos en la formación y mantención de la CCI. A este respecto, Rathje (2007) sugiere cuatro dimensiones de evaluación de modelos de CCI. Estas dimensiones son: a) objetivo, ¿para qué sirve la CCI?; b) alcance, ¿es la CCI universal o específica a las culturas?; c) aplicación, ¿cuándo se requiere la CCI?, y; d) fundamentos, ¿qué concepción del concepto cultura se utiliza para comprender la CCI? Para nuestro contexto nacional, un currículo de formación inicial de profesores de inglés que integre un modelo de desarrollo de la CCI debería relevar la importancia de la CCI en docentes como agentes de diálogo intercultural que permitan mediar entre culturas con el fin de expandir el capital cultural de sus estudiantes. Dicho currículo debería tener un alcan-

ce particular a nuestro contexto educativo local, es decir, ser especializado en las relaciones interculturales que se dan al interior de nuestro país y región, y cómo estas servirán de base para aproximarnos al conocimiento de las culturas y lenguas extranjeras. Por último, el concepto de cultura debería comprenderse desde lógicas de integración, tomando especialmente en cuenta las cosmovisiones particulares de los territorios en donde se producen las relaciones interculturales.

Referencias

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56(1), 57-64.
- Alred, G., Byram, M., Fleming, M. (eds) (2006) *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and comparisons*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe
- Estaire, S. 2010. *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid:
- Edinumen Hyde, M. (1998) A Look at Culture in Relation to Various Modes of English Language Teaching. In Cherrington, R. & Davcheva eds. 1998:30-33
- Littlewood, V. (1984) *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paikeday, T. M. (1985). May I kill the native speaker?. *Tesol Quarterly*, 19(2), 390-395. Sercu (2005)
- Rathje, S. (2007) Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*. 7(4):254-268

Capítulo 2

El rol de los contextos educativos para el desarrollo de la CCI

Maura Klenner Loebel

El contexto educativo es, sin dudas, un factor influyente en el desarrollo de la CCI. Dichos contextos pueden estar determinados por aspectos tales como características culturales, enfoques educativos adoptados, o acceso a recursos educativos. En este capítulo abordaremos, en su primera parte, una breve revisión de estudios realizados a nivel internacional referidos a los aspectos anteriormente mencionados, y luego, profundizaremos en la realidad local.

Contextos y su rol en el desarrollo de la CCI. Experiencias a nivel internacional

Existen variados estudios asociados a comprender cómo diversos tipos de contexto aportan al desarrollo de la CCI. En relación a contextos multi e interculturales, Zimmerman (1995) estudió las percepciones respecto de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes universitarios en contextos internacionales, encontrando que mientras las dimensiones afectivas y actitudinales de la CCI se relacionan a la satisfacción de los estudiantes con sus habilidades comunicativas, hablar con estudiantes americanos constituyó el factor más importante en las percepciones de su competencia comunicativa y su adaptación a la vida americana. Por su parte, Luk (2012) estudió las visiones de profesores Taiwaneses, nativos y no nativos del inglés, respecto de la enseñanza de la cultura y el idioma, encontrando que los profesores mantenían una actitud positiva hacia el rol motivador de la cultura en la enseñanza de la lengua y en este contexto multicultural los profesores desplegaban sus conocimientos culturales como un recurso discursivo para la construcción de significados.

En relación con los enfoques educativos utilizados en con contextos

de enseñanza, Wang y Coleman (2009) realizaron un estudio de las percepciones de profesores universitarios y estudiantes chinos respecto de la enseñanza intercultural en el aula, con especial foco en el contexto de enseñanza mediado por la virtualidad. Los resultados revelaron que las herramientas de internet son utilizadas como una fuente de información más que un medio de comunicación. Yang (2016) realizó un estudio basado en la pedagogía crítica promoviendo enfoques inclusivos que reconocen las variaciones del idioma en el mundo para preparar a los estudiantes para encuentros interculturales con interlocutores de distintas variedades del inglés. Los resultados mostraron que los estereotipos que los profesores mantenían, sus ideas equívocas y generalizaciones fueron reemplazados por una creciente sensibilidad hacia las variaciones del inglés, hacia la diversidad cultural y hacia las diferencias entre el inglés australiano y el inglés americano general.

Respecto del acceso a recursos en los contextos educativos, Weninger y Kiss (2013) analizaron fragmentos de dos libros de texto de inglés como lengua extranjera escritos por y para el contexto húngaro a través de un enfoque semiótico analítico, encontrando que los significados construidos por los aprendices tienden a ser extremadamente guiados y que las imágenes y textos, incluso aquellos que suponen un foco de significado cultural, promueven principalmente la competencia comunicativa.

Los estudios más arriba señalados nos permiten plantear que mientras mayor es la diversidad cultural del contexto, mayores son las posibilidades de desarrollar la CCI en el profesorado, quienes podrían utilizar su conocimiento cultural en la construcción de significados en el aula. Sin embargo, a pesar de la existencia de contextos multiculturales que apoyan las concepciones teóricas de la importancia del desarrollo de una pedagogía intercultural, en la realidad educativa in situ no se observaría un desarrollo adecuado de la CCI, si no se cuenta con los recursos pedagógicos apropiados para dicha tarea.

Los contextos educativos para el desarrollo de la CCI en la Región de La Araucanía

En la Región de La Araucanía, los profesores de inglés se enfrentan a diario a un contexto inter y multicultural en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Esto se debe al importante número de estudiantes provenientes de diferentes culturas, tales como la mapuche, chilena, y un creciente número de estudiantes inmigrantes, las cuales coexisten en los contextos educativos. Por esto, se vuelve importante que los profesores

de inglés manejen competencias interculturales como parte de sus habilidades profesionales. reportando parte de los resultados de un trabajo de investigación doctoral realizado entre los años 2017 y 2018, el cual tuvo por objetivo general comprender las concepciones de un grupo de profesores de inglés de la Región de La Araucanía respecto del desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y cómo aquellas influyen en la percepción de su rol como mediadores interculturales. Específicamente, relevaremos aquellos datos y hallazgos relacionados al objetivo específico asociado a comparar cualitativamente las concepciones de los profesores acerca de la CCI con relación a los contextos escolares en los que se han desempeñado.

Los participantes de este estudio fueron 14 profesores de inglés que se han desempeñado en variados contextos educativos de la Región de La Araucanía (esto es contextos rurales, urbanos y de distintas dependencias). Se entrevistó a tantos profesores como fue necesario para acceder a diversas formas cualitativas en las que los sujetos experimentan, conceptualizan, perciben, y comprenden aspectos relacionados a los fenómenos del mundo que los rodea (Marton, 1981). Ello permitió considerar en el análisis las distintas realidades y escenarios culturales, los cuales están marcados por características sociodemográficas. Los criterios para la selección de participantes (Taylor & Bogdan, 1986) fueron: 1) estar en posesión del título de Profesor de Inglés, y 2) haber ejercido como profesor de inglés en la Región de La Araucanía en cualquier sector educativo (urbano privado, urbano municipal, y rural) por al menos 2 años. Se contactó a los participantes mediante el método de bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1986). Se solicitó a los participantes firmar un acta de consentimiento informado en el que se describieron los objetivos de investigación y las características de su participación.

Los resultados y análisis que a continuación se presentan, permitieron comprender si el hecho de haberse desempeñado en un contexto en particular, por, del sector rural, lleva a los profesores participantes de este estudio a poseer concepciones acerca de la CCI distintas a aquellos docentes que se han desempeñado en otro contexto, por ejemplo, urbano de dependencia particular.

El análisis fenomenográfico reveló que los profesores participantes de este estudio se han desempeñado a lo largo de su trayectoria profesional en cuatro tipos de contextos educativos, los que se agrupan según sus características en contexto rural, contexto urbano de dependencia municipal, contexto urbano de dependencia subvencionada, y contexto urbano de dependencia privada. Los profesores describieron sus contextos de desempeño y evaluaron sus características en tanto les permitían a ellos

como docentes desarrollar CCI. A continuación, se presentan las principales características relevadas para cada contexto y se presentan extractos del discurso de los participantes, los que son posteriormente analizados en función de su contenido.

Contexto rural: El contexto rural corresponde a aquellos establecimientos que se ubican fuera del radio urbano, y puede comprender establecimientos multigrado o regulares. Se caracteriza, en nuestra región, por poseer un alto número de estudiantes de origen mapuche, según lo relatado por los participantes. En este contexto, se presentan concepciones contrapuestas respecto de las posibilidades de desarrollo de la CCI en los docentes. Por una parte, existen aquellos docentes que desarrollarían una alta sensibilidad cultural hacia las culturas locales, lo que les permite alcanzar una profundización de algunos de los componentes de la CCI, tales como el conocimiento de la cultura propia y actitudes tales como un compromiso crítico hacia la propia cultura. En este sentido, algunos de los participantes relevaron el rol del contexto como un elemento favorecedor del desarrollo de la CCI. En el siguiente extracto, la participante describe su trabajo en un contexto rural, y resalta la valoración positiva hacia la cultura local que se da en este contexto, lo cual relaciona con la posibilidad de desarrollar sensibilidad intercultural hacia culturas extranjeras.

Bueno primero me desempeñé en el contexto municipal que fueron en los jardines el año pasado. Abí en realidad se encontraba de todo. Como lo mencioné anteriormente trabajé en jardines tanto rurales como de la ciudad, abí se notaba un poco la diferencia en cuanto a la importancia que se le da al aprendizaje en sí. Eso se le daba mucha importancia por ejemplo en los jardines rurales a su cultura, a la cultura mapuche. No me tocó ver que menospreciaban su cultura ni nada por el estilo, todo lo contrario, sino que la aprovechaban y la ocupaban ojalá todos los días, y que los niños estuvieran envueltos en su cultura, que, bueno, son muy chiquititos, tres, cuatro años. Pero lo que ellos buscaban era que ellos desde chiquititos se empoderaran de su propia cultura, y que aprendieran de ella y que cuando sean más grandes pudieran enseñarla y transmitir sus conocimientos. Por ejemplo, en esos jardines se enseñaba el mapudungun. En esos jardines el jardín estaba, no es decorado, es la palabra, bueno, pero tenía ornamentación de acuerdo a la cultura mapuche, y bueno cuando llegamos nosotros abí se incluyó otro tipo ya de cultura que envolvía el aprendizaje del idioma inglés. Entonces no era como que se encerraban tampoco a solamente en su cultura mapuche, no, fueron capaces de, además de enseñar mapudungun, que los chicos aprendieran inglés. Entonces en esos jardines tienen el privilegio de que sea

así, porque hay otros jardines particulares, generalmente, que solamente se enseña inglés. Mapudungun no. Pero en esos jardines sí, de hecho eran muy, estaban muy abiertos a aprender de otras cosas. (Mujer, 24 años, 2 años de experiencia docente, contexto rural, urbano subvencionado, urbano municipal)

Desde el relato de la participante se puede desprender que ella valora positivamente el hecho de que en los establecimientos rurales dónde ella se desempeñó hayan inculcado la cultura mapuche a los estudiantes desde una temprana edad. Esto se puede observar cuando la participante indica que dicho tipo de establecimiento es privilegiado por sobre otros tipos de establecimientos. Por otra parte, la participante también valora el hecho de que además de enseñar mapudungun, en los establecimientos rurales había apertura a enseñar otros tipos de cultura, como las de lengua inglés. Lo anterior nos lleva a inferir que la participante comprende que el aprendizaje de una lengua está directamente relacionado al aprendizaje de aspectos culturales asociados, lo que podría significar que ha desarrollado el componente del conocimiento de la CCI, particularmente en relación con el conocimiento de las formas en que la cultura afecta el lenguaje y la comunicación. También podríamos inferir que la participante ha desarrollado el componente de las actitudes de la CCI, ya que su contexto le ha permitido desarrollar un compromiso crítico hacia su cultura y hacia otras, al valorar ambas como válidas y reflexionar acerca de las ventajas de estar en contacto con más de una cultura.

Por otra parte, están aquellos docentes que visualizan el contexto rural como un obstaculizador del desarrollo de la CCI, tanto en ellos como en sus estudiantes. Estos docentes aluden a que la falta de interacción de sus estudiantes con personas de otras nacionalidades les impediría poder encontrar una utilidad al aprendizaje de una lengua extranjera, y de esta forma desmotivarse hacia el aprendizaje de los aspectos culturales que dicho aprendizaje conlleva. De esta forma, dichos docentes tampoco demuestran en su discurso valoración hacia la cultura de los estudiantes, lo que podría indicar un bajo desarrollo de sensibilidad intercultural, y con esto, una dificultad para el logro de alguno de los componentes de la CCI. En el siguiente extracto, el participante contrasta el contexto rural con el contexto urbano de dependencia subvencionada, y relata las principales dificultades que el contexto rural ha representado para la enseñanza del inglés y desarrollo de la CCI en sus estudiantes.

A ver, te cuento, el primer año ya egresado de la carrera trabajé en Lican Ray, en la zona lacustre cerca de acá de Temuco, donde atendíamos

principalmente a estudiantes mapuches, rurales, cien por ciento rurales, que no tenían ellos para nada conexión con el inglés, para ellos era una herramienta inútil, puesto que sus expectativas como estudiantes no iban más allá de sacar el cuarto medio, y el inglés no les era, no les encantaba no más. Eso fue en Lican Ray, después ahora, donde estoy trabajando actualmente, es una institución municipal, que atiende a chicos de, también del campo, ubicado en la zona urbana de Vilcún, y ahí encontré más interés por el aprendizaje. Entonces si contrasto ambas, la primera fue una experiencia muy mala, recién salido de la universidad uno quiere, tú quieres enseñar todo lo que aprendiste, y no po, después en, en Vilcún ya con el paso de los años ya pude ir perfeccionando lo que es la enseñanza, de primera estaba dedicado más que nada a que los chicos comprendieran, no cierto, de manera, leyendo o auditiva, pero con el tiempo ya he cambiado un poco el foco, y ahora están hablando inglés, entonces eso es, para mí es súper motivador, entonces para los chicos también, porque se dieron cuenta de que son capaces. (Hombre, 36 años, 9 años de experiencia docente, contexto urbano subvencionado, urbano municipal)

Se puede desprender del discurso del participante una baja valoración hacia la cultura de sus estudiantes rurales, en tanto representaría un obstáculo en las expectativas que dichos estudiantes tenían respecto de su futuro personal. Esto podría deberse a que, como relata el participante, su experiencia en el sector rural se desarrolló cuando había comenzado a ejercer su profesión. Además, el participante no indica ningún esfuerzo del establecimiento por valorar la cultura de sus estudiantes, contrario a lo descrito en el extracto anterior. Esto nos podría llevar a inferir que el desarrollo de competencias interculturales, tanto en docentes como estudiantes, requiere más que esfuerzos personales de los docentes, sino crear un ambiente de valoración cultural, el cual sin duda debe ser propiciado por las autoridades de los establecimientos con el apoyo de las autoridades ministeriales pertinentes. De esta forma, el participante refiere a su experiencia en un contexto rural como ‘mala’ en comparación a contextos urbanos, en los cuales los estudiantes se encontrarían más interesados en aprender una lengua extranjera. Sin embargo, respecto de este contexto, el participante no hace referencia a la finalidad del aprendizaje del inglés, sino que apunta principalmente a aspectos procedimentales tales como comprender o producir en la lengua extranjera.

Contexto urbano dependencia municipal: Este contexto se comprende en relación con establecimientos educacionales dentro del radio urbano que dependen económicamente de recursos estatales. Estos es-

tablecimientos se caracterizan, según la descripción aportada por los participantes, por los altos índices de vulnerabilidad socioeconómica de sus estudiantes. Los participantes que se desempeñaron en este tipo de contexto tuvieron la tendencia a compararlo con otros tipos de contexto, principalmente con el contexto urbano de dependencia subvencionada. En dichas comparaciones, los docentes aludieron a la gran diferencia entre enseñar en un contexto de dependencia municipal y uno de dependencia subvencionada, indicado que las características de la composición del grupo familiar, así como de la escolaridad de los padres, serían factores obstaculizadores clave en el desarrollo de un interés por aprender la lengua extranjera. En el siguiente extracto, el participante describe las características de los contextos en los que se desempeña, y los compara en términos de las expectativas que los estudiantes de cada contexto tienen respecto de su futuro académico y laboral.

Muchas carencias, principalmente afectivas, el liceo dónde trabajo es un liceo que tiene aproximadamente el noventa por ciento de estudiantes con vulnerabilidad. Son familias mal constituidas, chicos que están con conflictos con la ley, chicos que tienen problemas en la casa con la familia, se arrancan de la casa, los van a buscar, chicos que han tenido problemas de abuso dentro de la familia, chicos que vienen de familias que no tienen cómo parar la olla la mayoría del año, chicos que a mitad de octubre le cierran el año porque se tienen que ir a trabajar, entonces es un contexto muy vulnerable dónde se trabaja. En la escuela no, ese contexto no es tan vulnerable. La escuela es un colegio que tiene un índice de vulnerabilidad más bajo que el liceo. La mayoría de los chicos, de los niños que estudian ahí, son niños de la ciudad, de familias medianamente bien constituidas, entonces son chicos que no tienen tantas carencias como estos otros muchachos que llegan a media, la mayoría del campo, o rechazados de otros liceos y que técnicamente entre comillas caen al liceo donde estudian con nosotros. (...) la cultura que tienen los estudiantes de la escuela en relación con sus familias, a la forma en que se comportan, la forma en que se relacionan entre ellos, es muy distinta a la cultura o al bagaje cultural que traen los estudiantes que están en el liceo. Y de hecho tú lo notas cuando los chicos de la escuela seis salen de octavo básico, tienes de noventa chicos que salen de octavo básico de la escuela, tienes uno o dos que llegan al liceo politécnico, los demás se van a o al liceo HC que es el otro liceo, o se vienen a Temuco, porque tienen mayores posibilidades, porque sus objetivos son distintos, sus sueños son otros, en cambio estos otros chicos que llegan al liceo politécnico lamentablemente, vienen con una carga muy negativa, y es algo que nosotros tenemos que trabajar ahí hacerlos ver, hacerlos cambiar el chip y hacerlos

salir adelante. (Hombre, 31 años, 7 años de experiencia docente, contexto urbano municipal)

Se puede desprender del discurso del participante que, si bien existe una valoración negativa respecto de las características de la constitución familiar de los estudiantes del primer contexto mencionado, el docente reconoce la importancia de motivarlos y cambiar su mentalidad respecto de sus posibilidades académicas o laborales. En este sentido, podríamos inferir que el participante ha desarrollado sensibilidad cultural hacia la cultura de sus estudiantes, en el sentido de respetarlos como individuos dentro de su cultura y valorarlos en sus posibilidades de ampliar su capital cultural. Sin embargo, se visualiza cierta falta de valoración hacia la cultura local, lo que se puede evidenciar al indicar el entrevistado que los estudiantes poseen una ‘carga negativa’ otorgada por sus contextos de origen, con la cual los profesores deben trabajar para liberarlos de ésta y presentarles mejores oportunidades. De esta forma, se podría indicar que, si bien el participante podría estar manifestando una aparente sensibilidad intercultural, aún no ha desarrollado la actitud de relativizarse y valorar a otros en sus propios contextos. Lo anterior, ya que en el discurso del participante no se evidencia una valoración positiva de las posibilidades que sus estudiantes pudiesen tener de desarrollarse laboralmente en sus contextos de origen.

Contexto urbano dependencia subvencionada: Este tipo de contexto se caracteriza por establecimientos dentro de un radio urbano que albergan estudiantes de diversas procedencias culturales y socioeconómicas. En este tipo de establecimiento el estado aporta económicamente por estudiantes, así como también los apoderados de cada estudiante aportan con la diferencia entre el aporte estatal y el valor del arancel determinado por el establecimiento. Este tipo de contexto es descrito por los participantes como un contexto propicio para la enseñanza del idioma inglés, debido a que los estudiantes demuestran un mayor interés por el aprendizaje. Los participantes también indican que las características socioeconómicas de los estudiantes representan un facilitador para el aprendizaje, ya que al ser hijos de profesionales los estudiantes poseen un mayor capital cultural, lo que los hace encontrar un objetivo claro al aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se relaciona con las expectativas que los estudiantes tienen de sí mismos respecto de su futuro académico y laboral. Se observó en el análisis que los profesores que se han desempeñado en este sector han desarrollado mayor sensibilidad hacia el acercamiento a culturas extranjeras que a las culturas locales, como la mapuche. A continuación, se presenta un extracto en el que la participante describe su experiencia en este tipo de contexto.

Yo trabajé en dos colegios, por un tiempo razonable donde te permite conocer el contexto, desarrollarte un poco, el primer contexto, bueno ambos acá en la región de La Araucanía, el primero fue un colegio particular subvencionado, con bajos índices de vulnerabilidad, muy bajos índices de vulnerabilidad, eran estudiantes que sí estaban motivados por aprender el idioma, en lo general digamos, era un colegio que ya tenía un cierto nivel de inglés que me permitía un poco desarrollarme enseñando el idioma en inglés, eran yo creo que la mayoría de ellos, yo creo que hijos de profesionales, que tenían contacto con, existía yo creo un cierto background cultural desde el punto de vista de la educación de los padres, y que eso yo creo que influye y los incita más a aprender inglés y que se da como por sentado que tienes que aprender inglés, entonces ya había como harto terreno ganado. (Mujer, 33 años, 8 años de experiencia docente, contexto urbano municipal, urbano subvencionado)

En el extracto de la entrevista se puede observar cómo la participante valora el contexto urbano de dependencia subvencionada como propicio para la enseñanza de la lengua extranjera. Esto se puede observar cuando la participante indica que el aprendizaje del inglés es algo que se da por entendido debido al origen sociocultural de las familias. Ello permitiría facilitar la enseñanza de la lengua extranjera, ya que el propósito de este aprendizaje estaría claro. Sin embargo, en el discurso de la participante no se observan elementos que apunten al trasfondo cultural del aprendizaje de la lengua. Tampoco hace referencia a las características culturales de sus estudiantes, sino más bien sólo a aquellas de carácter socioeconómico. De esto podemos inferir que si bien este sería un ambiente propicio para el aprendizaje de la lengua, la docente no ha desarrollado en mayor profundidad los componentes de la CCI debido al contexto en el que se desempeña, sino que el contexto sería un receptor de la sensibilidad intercultural ya desarrollada por la participante anteriormente, según lo descrito en las dimensiones 1 y 2 de este estudio.

Contexto urbano dependencia privada: El contexto urbano de dependencia privada se relaciona a establecimientos educacionales dentro del radio urbano, cuya matrícula y mensualidad es pagada por los apoderados. En este tipo de establecimiento existe una alta interacción con personas de otras nacionalidades, ya sea por estancias en el extranjero de estudiantes y/o profesores, o por intercambios internacionales, en los cuales estudiantes extranjeros vienen a vivir al país y estudiantes chilenos viajan al extranjero por un periodo de tiempo. En este tipo de establecimiento existen muchas posibilidades para el aprendizaje del idioma extranjero. Sin

embargo, y similarmente a lo que ocurre en el contexto rural, este contexto presenta posturas contrapuestas respecto del desarrollo de la CCI.

Por una parte, los profesores que se han desempeñado en estos contextos muestran un alto desarrollo del componente del conocimiento de la CCI en relación con las culturas extranjeras, además de una sensibilidad hacia estas, principalmente aquellas de origen europeo o norteamericano. Los docentes señalan que las experiencias de sus estudiantes les permiten contextualizar claramente la utilidad que se le puede asignar al aprendizaje del inglés. A continuación, se presenta un extracto en el que el participante describe las características de sus estudiantes:

Como te digo, tengo la experiencia de trabajar en un colegio que era particular pagado que pasó a particular subvencionado donde tenemos chicos que tienen un bagaje cultural bastante mayor por el tema que han viajado porque conocen otros países, porque llegan estudiantes del extranjero o chicos que han vivido bastantes años en el extranjero y que están en el curso. (Hombre, 32 años, 9 años de experiencia docente, contexto urbano municipal, urbano subvencionado, urbano particular)

Como se puede observar, el docente valoraría positivamente el hecho de que sus estudiantes posean un capital cultural amplio, además de valorar la interacción con estudiantes extranjeros o que han vivido en el extranjero. Sin embargo, y en contraposición a este ámbito de desarrollo de la CCI, algunos docentes indican que este tipo de contexto les dificultaría el desarrollo de sensibilidad intercultural hacia las culturas locales. En el siguiente extracto, la participante explica por qué visualiza el contexto urbano particular como un obstaculizador del desarrollo de la CCI.

Mi contexto creo que no me lo permite tanto (desarrollar la CCI) porque como trabajo en contextos como que son, por ejemplo de colegios particular mayoritariamente, como sociedad clasista que somos está súper limitado el tipo de alumnos que está ahí y los profesores también, entonces mi sensibilidad como que no se puede llevar tanto a cabo, o sea no se puede desarrollar tanto como quisiera, pero me refiero al contacto con otras personas, por ejemplo tú hablas de pueblos originarios de acá de la zona por ejemplo no tengo la oportunidad de conversar mucho con personas que sean por ejemplo de alguna comunidad mapuche, que me gustaría de hecho porque me interesa mucho esa cultura, pero no tengo el contacto. (Mujer, 41 años, 10 años de experiencia docente, contexto urbano particular)

Como se puede observar en el extracto, la participante indica que su contexto de desempeño profesional no le permite desarrollar el componente del conocimiento de la CCI en relación con las culturas locales. Sin embargo, es claro en el discurso de la participante que sí ha desarrollado otros componentes, como el actitudinal, al mantener una disposición positiva hacia el aprendizaje de la CCI. Esto se evidencia cuando la participante señala que se interesa por conocer acerca de la cultura mapuche, pero que su contexto no se lo facilita.

Conclusiones

Se distinguieron en el estudio cuatro contextos de desempeño. Estos fueron el contexto rural, el contexto urbano de dependencia municipal, el contexto urbano de dependencia subvencionada y el contexto urbano de dependencia privada. Si bien los docentes participantes del estudio se han desempeñado en más de uno de estos contextos, se relevaron claras diferencias en las concepciones que los docentes tenían respecto del desarrollo de la CCI. Es así como en el contexto rural se presenta una dualidad, ya que hubo los docentes que manifestarían desarrollar alta sensibilidad cultural hacia las culturas locales, mientras también existen aquellos docentes que visualizan el contexto rural como un obstaculizador del desarrollo de la CCI. En el contexto urbano de dependencia municipal, los docentes tendieron a realizar comparaciones con otros tipos de contexto, indicando que las características socioculturales de los estudiantes de este contexto serían un obstáculo para el aprendizaje de la lengua inglesa y el desarrollo de la CCI. Respecto del contexto urbano de dependencia subvencionada, los docentes indicaron que este sería un contexto propicio para la enseñanza del idioma inglés ya que sus estudiantes estarían motivados por aprender el idioma; por otra parte, los docentes de este contexto mostraron mayor sensibilidad hacia el acercamiento a culturas extranjeras que a las culturas locales. Finalmente, respecto del contexto urbano de dependencia privada, se relevó un alto desarrollo del componente del conocimiento de la CCI en relación con las culturas extranjeras, sin embargo, en su discurso los profesores manifestaron que este tipo de contexto dificultaría el desarrollo de sensibilidad intercultural hacia las culturas locales. Si bien el discurso de todos los participantes reveló una disposición positiva hacia la inclusión del aspecto cultural en el aprendizaje del inglés, y todos recalcaron la importancia de respetar las diferencias culturales, se pudo observar que aún mantienen algunos estereotipos hacia los contextos socioculturales de sus estudiantes. Algunos docentes sí otorgaron un valor a

las culturas locales, y si demostraron haber desarrollado componentes de la CCI en dichos contextos, y sensibilidad intercultural hacia ellos, pero en su mayoría se mantienen estereotipos tales como que los estudiantes provenientes de familias con recursos socioeconómicos limitados presentarían dificultades para aprender el idioma y desarrollar a CCI, puesto que no contarían con el capital cultural necesario para esto. La visión del profesor hacia las potencialidades de sus estudiantes afectaría enormemente el rendimiento académico de estos (Edel Navarro, 2003), por lo que sería primordial erradicar dicho tipo de concepciones negativas hacia las capacidades de los estudiantes basadas en sus contextos de origen.

Referencias

- Edel Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), p.0.
- Luk, J. (2012) Teachers' ambivalence in integrating culture with EFL teaching in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 249-264, DOI: 10.1080/07908318.2012.716849
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México: Paidós.
- Wang, L., Coleman, J. (2009). A survey of Internet-mediated intercultural foreign language education in China. *ReCALL*, 21, pp 113-129 doi:10.1017/S0958344009000056 Weninger y Kiss (2013)
- Yang, J. (2016) Focus on Australian English: a critical learning portfolio pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 29:2, 119-140, DOI: 10.1080/07908318.2015.1128948
- Zimmermann, S. (1995) Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus. *Communication Education*. 44(4), 321-335, DOI: 10.1080/03634529509379022

**PARTE II:
EXPERIENCIAS
DE ENSEÑANZA
DEL INGLÉS EN
CONTEXTOS DE INTER Y
MULTICULTURALIDAD
EN LA REGIÓN DE LA
ARAUCANÍA**

Capítulo 3

Estrategias metodológicas utilizadas por una monitora de inglés en el establecimiento rural multigrado de la comuna de Vilcún para enseñar inglés

Moisés Burgos Merino, Romina Hevia Rivas, Luz Melimán Aniñir

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo conocer las estrategias metodológicas y describir los recursos que utiliza una monitora para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en un aula multigrado de una escuela rural de la comuna de Vilcún, en contexto intercultural. Este estudio es de tipo cualitativo, basado en el paradigma interpretativo con un diseño de estudio de caso. Se realizaron entrevistas de tipo semi-estructuradas a la monitora de inglés, así como también observaciones de clase. Las entrevistas fueron analizadas mediante un análisis de contenido cualitativo, obteniendo como resultado diversas estrategias; tales como estrategias de enseñanza de contenido, de comunicación y manejo de grupo, describiendo los recursos y elementos de organización dentro del aula. Este estudio sirvió como base para la elaboración de una propuesta pedagógica, la cual va acorde de las necesidades y el contexto educativo intercultural rural de los estudiantes y monitora.

Introducción

En el sistema educativo de Chile, el inglés se enseña como lengua extranjera, de acuerdo con las bases curriculares del idioma Inglés del Ministerio de Educación (2012). Una lengua extranjera es una lengua que no es

la lengua nativa o materna (L1) y que no se habla dentro del contexto país, es decir, no es una lengua oficial, es una lengua proveniente de otro lugar.

Los profesores de inglés, durante su formación inicial, conocen las distintas metodologías y estrategias para la enseñanza del inglés en el sistema escolar. Sin embargo, de acuerdo al MINEDUC (2017), los módulos multigrado en escuelas rurales del país sólo contemplan material de apoyo pedagógico enfocado en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Según lo estipulado por MINEDUC (2014) el total de colegios rurales en Chile es alrededor de 4.500, siendo la mayoría de ellos de carácter multigrado (Hepp 2010, Leyton, 2013). En ellos se desempeñan cerca de 14 mil profesores y profesoras (MINEDUC (2017). Dado que dentro de una misma sala de clases multigrado se encuentran distintos niveles, edades y orígenes culturales, el profesor debe poseer distintas estrategias metodológicas de enseñanza. Otro aspecto importante que destacar es que, según Arriagada (2016), en gran parte de los establecimientos multigrado el agente de enseñanza del idioma inglés no cuenta con estudios que acrediten su formación universitaria. Por ende, la asignatura de inglés se enseña principalmente a través de monitores. Si bien la mayoría de los monitores no cuentan con estudios de formación inicial docente en la enseñanza del inglés, aquellos que si lo hacen podrían abordar estrategias más apropiadas para el contexto. Es por esto que se vuelve necesario poder analizar en profundidad las estrategias metodológicas que utiliza una monitora en un aula rural multigrado, quien tiene estudios de formación inicial docente en inglés, y comprender cómo desarrolla las clases con grupos de diferentes niveles, edades y orígenes culturales en aula multigrado.

La escuela o establecimiento rural es una institución que ha sido reconocida como distinta a la escuela urbana, principalmente por el contexto físico y por las particularidades que posee. El decreto 117 sobre los establecimientos rurales señala que para tener esta denominación, estos deben estar ubicados en zonas de aislamiento geográfico o limítrofe (Decreto 117, Artículo n° 3, Congreso Nacional, 2001). Boix (2004) expresa que tanto los recursos entregados a las escuelas rurales, la población y la demografía, las decisiones políticas-administrativas, como también la preparación y experticia del maestro varían según las necesidades y funciones de la escuela rural. Los establecimientos rurales mantienen una baja matrícula, la cantidad de estudiantes suele ser en promedio de 13, solo se imparte enseñanza básica, generalmente en aulas multigrado y están situados en contextos de multiculturalidad y pobreza, tanto en los hogares de los estudiantes, como en sus escuelas debido a la falta de recursos.

De acuerdo a Leyton (2013) y Hepp (2010), la mayoría de las escuelas

rurales son multigrado. Cuando hablamos de este concepto, Bustos (2010) y Vargas (2003) se refieren a la modalidad en las que dos o más cursos están dentro de una misma sala de clases. La UNICEF (2009) define a las escuelas multigrado como pequeñas comunidades educativas, presentes en su mayoría en las localidades rurales, cuyo objetivo es poder entregar una educación de calidad a estos sectores que se encuentran geográficamente más alejados. Entre sus características, Vargas (2003) hace distinción entre escuelas multigrado unitarias en donde sólo se cuenta con un profesor encargado de impartir las distintas asignaturas, y las con secciones multigrados que tienen un profesor para dos o más niveles educativos.

Boix (2011) propone como otra característica de estos establecimientos multigrado la autonomía en el proceso de aprendizaje del estudiante, debido a la existencia de un solo profesor para un grupo de distintos niveles. De acuerdo a Santos (2006), el enfoque que el profesor le da al proceso de enseñanza no se debe limitar a las diferencia de niveles que coexisten dentro de una misma sala de clases. Por lo tanto, el profesor debe ser capaz de cubrir los contenidos estipulados para cada nivel independiente de la diferencia de nivel o edad que existan en una sala de clases. En relación a este tipo de diferencia, un estudiante de menor o mayor nivel puede ayudar al compañero que tenga mayores dificultades al aprender ciertos contenidos. El estudiante aprende más cuando interioriza y socializa con los que tienen un mayor conocimiento en tareas grupales (Monereo, 1997), lo que fortalece las habilidades sociales y cognitivas de estos.

Las aulas rurales multigrado presentan falencias que impactan directamente el desempeño de los estudiantes en su educación secundaria. De acuerdo a Hepp (2010), dichas falencias son la falta de preparación de profesores que enseñen en un contexto rural multigrado, inversión en infraestructura, además de recursos y materiales pedagógicos. Kesh Mohanji, Soe Zin Krog, Oluyemi Stephens & Norma Nel (2016, en Nkambule, 2011) señalan que se debe invertir más en la educación rural en pos de mejorar la calidad de la educación y acortar la brecha que se tiene con los establecimientos urbanos en donde reciben mayor recursos.

Enseñanza del inglés en Chile

De acuerdo a la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza del Ministerio de Educación, Decreto Número 40, 1996 que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y Normas Generales, plantea la obligatoriedad de la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés desde 5° año básico hasta 4° año

de educación media con dos horas pedagógicas mínimas de enseñanza. Sin embargo, deja en libertad a los establecimientos de disponer de más horas para impartir este curso. En términos generales, el artículo señala que el propósito de la enseñanza de la lengua extranjera es que los estudiantes tengan la habilidad de comprender materiales auténticos y/o editados ya sean escritos en papel o con materiales audiovisuales. También deben percibir sonidos y/o comprender palabras en estos tipos de textos según su rango etario y su disposición para aprender (Decreto N°40, Congreso Nacional, 1996).

En el año 2004, el Ministerio de Educación creó el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), con el objetivo de mejorar el nivel de inglés en los alumnos de 5° año básico hasta 4° año medio. En el año 2010 el PIAP, presentó un nuevo recurso llamado *It's my turn*, dirigido a apoyar la enseñanza del Inglés en los niveles de 5° y 6° básico en escuelas rurales. Sin embargo, los materiales de este programa tales como libros y CDs incluyen contenidos específicos distintos para cada nivel. Santos (2006, en Bustos, 2014) señala que la didáctica en el idioma inglés es bastante compleja de abordar en un contexto multigrado, principalmente por el problema de la especificación de contenidos. Por ende, el profesor debe saber organizar el contenido en función del espacio y el tiempo establecido.

De acuerdo a Rodríguez (2003), en este tipo de establecimiento el aprendizaje del contenido en la práctica tiende a ser por medio de la memorización, no teniendo en consideración las particularidades del grupo curso en cuanto a sus niveles de aprendizaje. Se releva también la poca integración de grupos de trabajo y una participación pasiva por parte de los estudiantes en cuanto a la organización de la enseñanza, en donde las actividades de la clase tienden a homogeneizar a los estudiantes, no distinguiendo los diferentes niveles. Además, el autor menciona la descontextualización del contenido, el cual no apunta a las experiencias culturales del aprendiz. Lo mencionado anteriormente deja en evidencia la importancia y urgencia de generar programas de formación docente en contextos rurales multigrado. Osses & Fuenzalida (2012, en Vera, 2012) establecen que los profesores no cuentan con una preparación especializada para desempeñarse bajo este contexto durante su formación inicial, exceptuando docentes que hayan concluido sus estudios de Pedagogía en Educación Básica con Mención en Educación Rural y Desarrollo, de la Universidad de Playa Ancha, y en la Escuela de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica Sede Villarrica. Sin embargo, a nivel país, no es suficiente contar sólo con dos universidades que especializan a futuros docentes en esta área..

Estrategias de enseñanza en el aula multigrado

Mulryan-Kyne (2007) señala que la preparación docente influye directamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de escuela rural multigrado. La preparación docente constituye un factor fundamental a la hora de ejercer en este tipo específico de contexto, ya que se requiere de estrategias y conocimiento profesional de carácter específico para estos establecimientos, a diferencia de escuelas unigrado. Rodríguez (2004) describe la preparación docente como estrategias, decisiones conscientes o materiales que utiliza el docente para alcanzar aprendizajes significativos. Veenman & Raemaekers (1995) consideran relevante para la docencia que quienes la ejercen estén bien preparados, que dispongan de recursos y que expresen una actitud positiva hacia la enseñanza en escuelas de tipo rural multigrado. Lo último es considerado un factor relevante, puesto que estudios de Mulryan-kyne (2007), Rodríguez (2006) y Yolanda (2004) apuntan a que al no existir el apoyo necesario por parte del gobierno en relación a las escuelas rural multigrado, es decir, falta de material contextualizado, infraestructura deficiente de los establecimientos y carencia en programas de especialización, el/la profesor/a tiende a desmotivarse fácilmente.

Según Mulryan-kyne (2007, en OERI, 1990), las estrategias que se desarrollan en contextos multigrado se clasifican en cinco categorías tales como: a) manejo de aula, estrategia similar a la empleada en aulas de un sólo grado; b) gestión de tiempo, en donde el profesor hace distinción de grados a través de las actividades y contenido entregado; c) agrupamiento, mezclando grados, haciendo grupos colaborativos o tutoría de pares; d) relación con los padres, quienes ayudan a grupos de estudiantes voluntariamente; e) guía de inicio o introducción y socialización, en donde se recalca la importancia de mantener una buena relación de grupo. Concluyendo, la autora señala lo significativo que es para los estudiantes que el/la profesor/a sea capaz de proveer el contenido diferenciado para los variados niveles que coexisten dentro de la misma sala, junto con actividades hechas para cada grupo, además de proporcionar retroalimentación después de cada actividad. En relación a la capacidad de agrupación del docente, el estudio indica esta habilidad como fundamental para abarcar las necesidades de cada grupo.

En cuanto a las estrategias para la enseñanza del inglés en contexto multigrado Arriagada (2016) de acuerdo a su investigación, expone tres estrategias encontradas con mayor frecuencia en el aula. Tales estrategias serían de pronunciación, instrucción en L1 y por último la estrategia de pregunta en L1 y respuesta esperada en L2. En cuanto a la primera, el au-

tor señala que se utiliza primordialmente para enseñar vocabulario a través de actividades donde los estudiantes repiten las palabras. La segunda es empleada por los agentes de enseñanza para dar instrucciones y explicaciones en la lengua materna con el fin de enseñar vocabulario o funciones. Finalmente, la última estrategia promueve el uso de L2 en los docentes, quienes no manejan bien el idioma inglés en los establecimientos rurales. Por ende, los estudiantes desarrollan preguntas en español, donde el agente de enseñanza responde en inglés.

El objetivo general de este trabajo fue conocer las estrategias metodológicas que utiliza la monitora para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula rural multigrado en contexto intercultural. Los objetivos específicos fueron: a) describir las estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés utilizadas por la monitora; b) describir los tipos de materiales utilizados para la enseñanza del inglés; c) identificar elementos de organización utilizados para la enseñanza del inglés; y finalmente c) establecer una propuesta pedagógica que potencie el aprendizaje del inglés en el establecimiento.

Esta investigación utilizó un paradigma interpretativo que de acuerdo a Ricoy (2006, en Pérez, 1994) se caracteriza por querer entender la realidad, dándole significado a las interacciones de los sujetos. El enfoque fue de tipo cualitativo (Taylor y Bogdan, 1986), mediante el cual se accede a datos descriptivos que constituyen opiniones de personas, conductas, etc. El diseño corresponde a un estudio de caso intrínseco que de acuerdo a Stake (2005) este tipo de metodología permite conocer y analizar un caso en profundidad por las peculiaridades que presenta el sujeto de investigación, como lo es el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula rural básica multigrado.

En este estudio de caso se investigó un establecimiento rural multigrado en contexto intercultural, ubicado en la comuna de Vilcún, sector Curaco, debido a que este establecimiento no cuenta con un profesor con educación universitaria, sino que un monitor que imparte las clases. El total de matrículas en dicho establecimiento es de 59 estudiantes. Los estudiantes vienen de familias vulnerables y provienen, en su mayoría de la ciudad de Vilcún. Hay 4 profesores y 3 monitores. El curso en el que se observó a la monitora corresponde al 5° y 6° básico, los cuales tienen dos horas de inglés semanales. En ambos cursos hay 19 estudiantes, 10 hombres y 9 mujeres. La sala está equipada con sistema de audio, proyector, estante para libros, pizarra y cocina a leña para la calefacción.

Para conocer y comprender las estrategias de enseñanza en el aula multigrado, la recolección de datos consistió en observaciones de clases y entrevista semi-estructurada dirigida a la monitora del establecimien-

to. Mayan (2001) sostiene que la observación participante permite tener una perspectiva más profunda al momento de querer comprender al sujeto en estudio. Las observaciones estaban enfocadas a las acciones en interacciones pedagógica de la monitora en el aula multigrada, además de registrar los recursos presentes en la sala de clases. Dichas observaciones fueron registradas en notas de campo para su posterior análisis. A su vez, de acuerdo a Mayan (2001), la entrevista semiestructurada debe constituir preguntas abiertas con el fin de que el entrevistador desarrolle preguntas que no están predeterminadas sobre un tema emergente, permitiendo al entrevistado profundizar su conocimiento acerca del tema tratado. La entrevista fue en base a una guía de preguntas, donde se recopilaron datos en relación a los recursos que utiliza, manejo de grupo multigrado y estrategia de enseñanza del contenido. Previo a la realización de la entrevista semiestructurada, la monitora firmó un asentimiento informado para ser parte de dicha investigación.

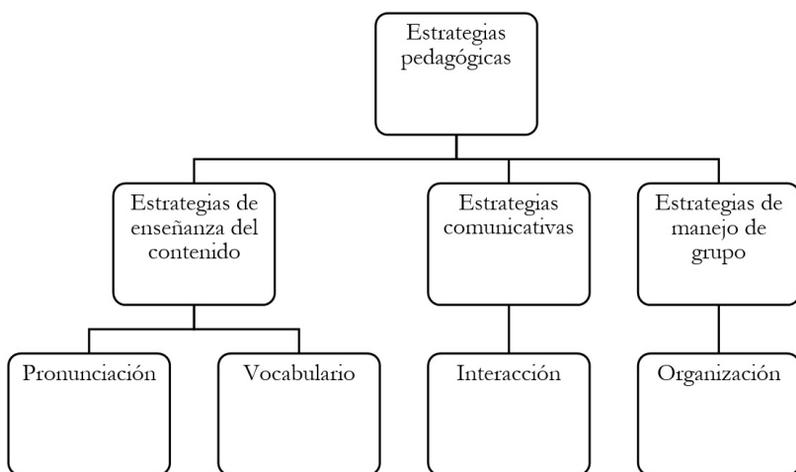
Los datos fueron analizados bajo el método de análisis de contenido cualitativo que de acuerdo a Bardin (1986) es el procedimiento para interpretar el contenido del mensaje de manera sistemática y objetiva. La entrevista, que duró 48 minutos, fue grabada, luego transcrita textualmente, y posteriormente se analizó en tres fases siguiendo el modelo de Taylor y Bogdan (1990), el cual consiste de: a) fase de descubrimiento, donde se descubrieron temas emergentes de los datos obtenidos; b) fase de codificación, en donde se reunieron y analizaron los datos de acuerdo a temas o conceptos; y la c) fase de relativización de los datos, etapa en la que se interpretaron los datos de acuerdo al contexto en que fueron recopilados.

Esta investigación veló por el cumplimiento de las normas del rigor científico para su credibilidad y confiabilidad. Los pilares fundamentales para la validez son dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad. La dependencia, según Hidalgo (2005) busca un consenso investigativo del caso estudiado, en este caso los investigadores realizaron una entrevista semi estructuradas, la que fue analizada con el propósito de identificar las estrategias pedagógicas. Según expone Hidalgo (2005), la credibilidad busca una interpretación fidedigna de parte del entrevistador respecto a la visión del sujeto de estudio, es por esto que en esta investigación se buscó representar la visión del participante, a medida que se llega a un consenso entre investigadores y el sujeto respecto a las interpretaciones y hallazgos del estudio. La transferencia, como plantea Hernández, Fernández y Baptista (2010) es ver si los resultados pueden ser transferible a otro contexto de estudio o si sirven como bases para un estudio futuro. Finalmente, el criterio de confirmabilidad es la base para la credibilidad de este estudio, en donde según Cortés e Iglesias (2004) es necesario la expo-

sición clara y precisa de los trabajos anteriormente mencionados, dando a conocer paso a paso que se realizó con el fin de obtener resultados similares en similitud de condiciones, esto con el fin de garantizar la fiabilidad de este estudio.

Como resultado de las observaciones y entrevista dirigidas a la monitora se logra responder a la primera pregunta de investigación en relación a las estrategias pedagógicas. Estas fueron constituidas en categorías emergentes en la obtención de datos tales como: a) estrategias de enseñanza de contenido, b) estrategia comunicativa y c) estrategia de manejo de grupo, que a su vez, describen recursos utilizados y elementos de organización.

Figura 1.
Subcategorías y propiedades que representan
las estrategias metodológicas



En relación a la categoría de estrategias de enseñanza de contenido, esta señala los procedimientos que realiza la monitora para lograr que los estudiantes aprendan elementos del inglés referentes a pronunciación y vocabulario. Por ende, se distinguen dos subcategorías que son la enseñanza de vocabulario y pronunciación. En la primera, la monitoria señala que el vocabulario es enseñado a través de cognados y falsos cognados de uso frecuente, de modo que los estudiantes vinculen el español con el inglés. Además, utilizan el diccionario cuando traducen oraciones del español al inglés en cierta actividad dentro de la sala de clase.

*“que vayan utilizando los “cognates”, ya, ellos se los van aprender así”
 “...yo antes no sabía que drive era conducir y lo único que veía de drive era el detergente.”*

En el primer testimonio, la monitora considera el uso de cognados como una manera efectiva para enseñar palabras nuevas. En el segundo testimonio, ella da cuenta de que si somos conscientes de las palabras que vemos o escuchamos en inglés cotidianamente, nuestro manejo de vocabulario podría incrementar. Según Moreno (2013), los cognados se definen como palabras de distintos idiomas que comparten similitudes en cuanto a escritura y significado. Por otro lado, el autor denomina a los falsos cognados a aquellas palabras con parentesco en su forma escrita, mas no en su significado. De acuerdo a Montañó (2009), el uso de cognados y falsos cognados en la enseñanza del vocabulario se considera una buena estrategia, debido a que los estudiantes asocian el conocimiento previo que tienen del español con el idioma inglés.

Durante la observación y referente a una actividad de traducción, surgió la palabra *library*. Posteriormente, la monitora pregunta de forma general cuál es el significado, a lo que algunos estudiantes responden “*librería*”. Ella explica en español a todos los estudiantes que la palabra corresponde a un falso cognado, siendo *biblioteca* el significado correspondiente.

La segunda subcategoría corresponde a pronunciación, la que se refiere a la manera en que la monitora enseña a producir los sonidos del inglés. Para esto, asocia sonidos en español que tengan similitudes a los del Inglés, repitiendo las palabras frecuentemente para que ellos los aprendan por medio de la memorización.

“Por lo general siempre les voy involucrando los fonemas, porque tienen que asociarlos. Y de tanto ya se les aprende.”

Dentro de la observación, la monitora asocia la palabra *fun* en inglés con *fanta* del español, explicando que se pronuncia igual, excepto que la última sílaba de *fanta* no se dice. Como recurso, utiliza la pizarra y plumones de diferentes colores donde escribe palabras con sonidos similares (*attention/station/compilation, the/they, school/poor/tools*). También enseña pronunciación de manera individual, por medio de la lectura. La monitora se acerca a un estudiante y le solicita leer. Al finalizar le proporciona feedback inmediato señalando los errores y cómo se debería pronunciar, explicando también ciertas reglas de pronunciación. El siguiente testimonio hace referencia a lo anterior.

“Cuando hay dos o juntas a veces se pronuncia como una u”.

Cuando las correcciones son individuales, algunos estudiantes parecen no demostrar vergüenza o miedo a equivocarse y vuelven a intentarlo las veces que sean necesarias. Sin embargo, a veces no logra que el/la estudiante reproduzca los sonidos correctamente, debido a lo difícil que puede resultar producir sonidos con los que no están familiarizados.

Finalmente, otra forma de enseñar pronunciación señalada por la monitora es a través de la música.

“Me carga el reggeaton pero a ellos les gusta, entonces les traigo reggeaton que mezcle español-inglés”

Durante la observación, los estudiantes practican pronunciación a través de un video musical, escuchando y leyendo la letra de una canción. En la actividad, a través de la música, se logra evidenciar la producción de sonidos en inglés, acorde a lo escuchado. Los recursos utilizados corresponden a proyector, computador y parlantes. La participación activa por parte de los estudiantes demuestra que el uso de recursos tecnológicos y musicales resulta atractivo y funciona como estrategia para promover la pronunciación dentro del aula.

Respecto de las estrategias comunicativas se hace énfasis al uso del idioma, ya sea inglés o español, empleado por la monitora para dirigirse a los estudiantes. Se desprende la subcategoría de interacción, la que se refiere al uso del idioma inglés que se genera entre la monitora y los estudiantes. La monitora señala que la comunicación es principalmente a través del inglés.

“La mayoría de las veces se dice en inglés y luego se los digo en español, para que quede claro. Osea, reafirmo lo que ya dije. Y si veo que hay muchas dudas, por lo general trabajo puesto a puesto.”

Aunque, por lo observado, se usa el español para confirmar que el mensaje es entendido, principalmente al momento de dar instrucciones. También se evidencia el uso del español para dar a conocer los objetivos de la clase. Por ende, dentro de la sala de clase el uso del idioma inglés por parte de la monitora y de los estudiantes es bajo, limitándose a situaciones específicas, como lo es el saludo en las mañanas.

Monitora: "Good morning, ladies and gentlemen, how are you?"

Students: "happy / fine"

El diálogo anterior se da al principio de cada clase, lo que es bastante mecánico. Además, no hay uso del verbo *to be*, para ejecutar una oración completa por parte de los estudiantes, por ejemplo, *I am happy*, delimitando la respuesta a sólo una palabra. Un aspecto positivo es la participación inmediata de la mayoría de los estudiantes, debido a que saben que no habrá errores en su respuesta.

La tercera estrategia corresponde a manejo de grupo, y corresponde al cómo y por qué se organiza el curso y se trabaja de una forma determinada. La subcategoría que emerge es la de organización, que se refiere a cómo la monitora distribuye a los estudiantes dentro de la sala. De acuerdo a la observación, en el primer semestre se observó una separación de grados. Sin embargo, para las dos últimas observaciones, los estudiantes se sientan en parejas y por afinidad, en donde no se distingue quienes pertenecen a 5to o 6to grado.

"...los hago mezclarse para que todos queden al mismo nivel"

"Nivelo a 5° al nivel de 6°. Lo que es más complicado porque no los bajo, no los bajo de grado. Osea, si 6° está viendo un contenido, 5° lo subo a ese nivel, pero no los bajo"

De esta forma, se infiere que la organización de los estudiantes se da de forma estratégica, promoviendo la tutoría entre pares y el compañerismo, lo que refuerza la unión de grupo. En las observaciones, la monitora implementa la misma actividad para ambos grados, desarrollando tareas de mismo grado de dificultad para 5to y 6to. Por ende, no hay una separación de contenido para los estudiantes de diferentes cursos. En la utilización de recursos, ajusta el mismo material para ambos cursos debido a que considera que estos no vienen contextualizados para multigrado.

"Sí, cada uno viene con diferente niveles y cada uno viene diferenciado. No hay un libro multigrado, no hay un contenido multigrado."

En su testimonio la monitora hace referencia a que los libros que recibe no se ajustan para trabajar con distintos niveles, por lo que ella debe planificar un contenido enfocado a los dos niveles con los que trabaja, lo que es un esfuerzo mayor para el docente.

Discusión y propuesta pedagógica

Como propuesta pedagógica, creemos que la implementación de recursos tecnológicos en el aula a través del uso de páginas web con diversas actividades pueden ayudar a los estudiantes a ser más activos y autónomos en el aprendizaje del idioma Inglés. Según Hepp (2010, en MINEDUC, 2010), la tecnología resulta llamativa e innovadora, lo que genera una ventaja al momento de enseñar. Es por esto que se propone el método de enseñanza CALL (*Computer Assisted Language Learning*) o Enseñanza de Lengua Asistida por Computador, el cual permite a profesores y/o monitores enseñar el idioma extranjero, en este caso inglés, a través de softwares, CD-ROMs, presentaciones PowerPoint y/o páginas web, las que permiten una mayor eficiencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Una de las estrategias de este método es la denominada *WebQuest*, las que tienen como propósito llevar al estudiante a producir una habilidad para pensar en una forma más compleja y no solamente a la búsqueda tradicional de información (Gülbahar et al., 2010, en Pérez-Cáceres, 2011). Otra característica de las *WebQuests* es que produce un reto en los estudiantes a realizar tareas con un lenguaje más formal y académico (Vidoni y Maddnx, 2002, en Pérez-Cáceres, 2011). Éstas tienen una estructura simple la que incluye introducción, tarea, procesos, recursos y evaluación, además de que provee los links que el monitor o profesor considere necesario para el desarrollo de una tarea, facilitándoles la información a los estudiantes. El método seleccionado es una manera de aprovechar de manera óptima los recursos de los que el establecimiento dispone, en este caso, de una sala de computación con 19 computadores y acceso a internet. Por otro lado, los estudiantes cumplen un rol activo en cuanto a su propio aprendizaje.

La implementación de este método a través de WebQuest será en la sala de computación del establecimiento lo que incluirá tareas de vocabulario, pronunciación y producción del inglés con actividades que complementan la estrategia de enseñanza de la monitora. Respecto de la enseñanza de vocabulario y pronunciación, ésta es por medio de memorización y repetición respectivamente por lo analizado en las clases. El manejo de vocabulario, según expone Medellín (2008) no sólo representa el reconocimiento de palabras, si no que permite a los estudiantes poder expresarse, ya sea de manera oral o escrita, en otros contextos, por lo que no se debe limitar solo a la memorización como estrategia de aprendizaje. Hay ciertos elementos que el profesor debe considerar al momento de enseñar vocabulario, tales como son el contenido, el tiempo requerido y si es relevante para los estudiantes (Alqahtani, 2015, en Takac, 2008). Por lo tanto, el pro-

fesor debe considerar si el vocabulario responde a las necesidades y contexto de los estudiantes, además de presentarlos de manera concreta para que la asimilación de estos sea más efectiva. A través de esta propuesta, el vocabulario está enfocado en los intereses y realidades de los estudiantes, por lo que su aprendizaje resultaría significativo.

En cuanto a pronunciación, Bartolí (2005) y Cuenca (2008) se refieren a la poca atención que recibe su enseñanza dentro del aula. Por consiguiente Bartolí sugiere estrategias comunicativas orales, a diferencia del uso de la lengua escrita para enseñar pronunciación. Referente a los resultados encontrados en el estudio, se evidencia la enseñanza por medio de repetición, en donde los estudiantes tienen un rol pasivo. Por medio del *WebQuest*, y considerando los resultados, la enseñanza de la pronunciación estará apoyada a través de la música, ya que los estudiantes responden positivamente al uso de medios musicales para producir los sonidos del inglés. De Castro (2014) señala que el uso de la música en el aula resulta atractivo a la hora de enseñar pronunciación, además de tener otros efectos positivos, tales como crear un ambiente relajante y entretenido que promueve el interés de los aprendices de una segunda lengua.

Referente a la planificación del *WebQuest*, este tendrá una duración de dos clases de dos horas pedagógicas cada una. La unidad a trabajar será la 4ta unidad “*Do you like outdoor activities?*” del libro rural *It’s my turn*. Ambos cursos, 19 estudiantes en total, verán el mismo contenido, pero la actividad final tendrá una tarea de distinto grado de dificultad. Esto en base a lo que señala Mulryan-kyne (2007) acerca de la importancia de hacer diferenciación de grupo, la cual vaya acorde de las necesidades de cada uno.

Como introducción a su *Webquest*, los estudiantes tendrán un video musical acerca de animales y naturaleza como una forma de motivarlos, considerando la música como un elemento atractivo para el grupo. Luego, tendrán diferentes links tales como juegos y términos pareados para aprender el vocabulario relacionado a la unidad. Además, se incorporan diversos links de páginas donde aparece información de diversos animales y su hábitat con actividades llamativas que aluden a lo aprendido. Como tarea final, los estudiantes trabajarán con alguien de su mismo grado. Imaginan que están en una granja y tendrán que hacer una presentación oral que dé cuenta de los animales que tienen en su granja. Incluirán 5 animales que relacionados a su contexto (pollo, cerdo, vaca) como también 5 animales que hayan aprendido. Los estudiantes de 5to básico tendrán que dar una descripción de cada uno de los animales escogidos (*I have a big cow*), mientras que los de 6to básico describirán cada animal y además hacer una comparación entre sus animales (*I have a white rabbit and it is smaller than my cat*). Dicha actividad será evaluada a través de una rúbrica analítica general,

que es apropiada para entregar retroalimentación a los estudiantes en evaluaciones formativas.

Mulryan-kyne (2007) señala la importancia de proveer retroalimentación inmediata en las actividades, por ende, a través de la *WebQuest* habrá una sección de *evaluación* en donde los estudiantes podrán evaluar su aprendizaje. Finalmente, ellos podrán evaluar de forma anónima la *WebQuest* implementada por la monitora a través de una encuesta online conectada al programa. Esta evaluará el grado de apreciación, yendo de 1 (no me gustó) a 5 (me encantó) en criterios tales como el tópico, la variedad de actividades, el trabajo en pares, trabajo en el computador y evaluación del contenido. De esta manera, el docente tiene la oportunidad de reflexionar respecto las estrategias de enseñanza implementadas. Muñoz, Villagra & Sepúlveda (2016) establecen que la reflexión propicia la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Hallazgos y proyecciones

Esta investigación nos ha dado una visión más profunda en cuanto al desarrollo de la docencia en un contexto rural multigrado. Los resultados obtenidos demuestran el esfuerzo que un profesor enfrenta al momento de planificar contenido para diferentes grados, el cual conlleva un mayor tiempo de preparación. Una de los aspectos más significativos de esta investigación es reflexionar acerca de la manera en que se enseña un contenido para cursos mixtos. La monitora fusiona contenidos de ambos cursos, además de utilizar los libros tanto rural como urbano. Pero ¿sería posible que una monitora sin formación inicial docente en inglés implemente dichas estrategias? El esfuerzo sería aún mayor.

Durante el desarrollo de este estudio, no fue posible evidenciar el uso de otros recursos mencionados por la monitora durante la entrevista, debido a la cantidad insuficiente de observaciones. Además, los datos obtenidos sólo se limitan al contexto estudiado, por lo que sería interesante contar con más estudios respecto a este tema

La propuesta sugerida puede ser aplicada a contextos de similares características, referentes a los recursos tecnológicos (laboratorio de computación), y al agente de enseñanza del idioma inglés, quien en este establecimiento es una monitora que tiene conocimientos de la lengua, aunque no finalizó completamente sus estudios.

Referencias

- Adžija, M., y Sindik, J. (2014). Learning of foreign language in pre-school children: evaluation methods in kindergarten's environment.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught.
- Arriagada, M. (2016). Estudio de casos: Estrategias de enseñanza del inglés utilizadas en escuelas rurales multigrados en Chile.
- Bardin, L. (1986). Análisis de Contenido.
- Bartoli, M. (2005): La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras.
- Bcn (2017). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Retrieved from <https://www.bcn.cl/>
- Boix Tomás, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Madrid: Cisspraxis.
- Boix Tomás, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Digribug.ugr.es
- Búrquez, K., Vera, J.A. y Domínguez, R. Modelo de formación para docentes que laboran en escuelas multigrado: propuesta de innovación educativa.
- Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria. Universidad de Granada.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. Repositorio.min-edu.gob.pe
- Bustos Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis.
- Chile, G.D. (s.f.) Programa de educación básica rural: Mineduc.
- Congreso Nacional, (2001). Decreto 117, Artículo n° 3.
- Cuenca, M. (1998). Consideraciones para la enseñanza de la pronunciación inglesa a hablantes nativos de español.
- De Castro, N. (2014). El uso de la Música para la enseñanza del Inglés. El Lipdub.
- Educación Rural, (2017). Educación rural: Mineduc
- Estrada Rebull, M (2015). Multigrado en derecho propio.
- González, J. (s.f) El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuesta para viejas interrogantes.
- Gutiérrez, M. y Landeros, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. Horizontes educacionales.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de

- la Investigación. Mexico: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Hidalgo, L. (2005). *Confiable y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas*
- Leyton, T. (2013). *Políticas de educación rural en Chile*, Santiago de Chile
- Lizasoain, A. y Becchi, C. (2014). *Evaluation of a rural self-learning English program in Chile*. Valdivia, Chile.
- Mayan, M.J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulos de entrenamiento para estudiantes y profesionales*.
- Medellin, A. (2008). *La enseñanza de vocabulario en segunda lengua*.
- MINEDUC, (1996). *Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza*, Decreto Número 40.
- MINEDUC. (2012). *Currículum en línea*. Retrieved from <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52067.html>
- MINEDUC. (2017). *Módulos multigrados - Educación Rural*.
- MINEDUC. (2017). *Educación rural*.
- MINEDUC. (2017). *Programa Inglés Abre Puertas*.
- Monereo, C. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*.
- Montaño, S. (2009). *Cognados y falsos cognados. Su uso en la enseñanza del inglés*. México.
- Mulryan-kyne, C. (2007). *The preparation of teacher for multigrade teaching*.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). *Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (epja)*.
- Pérez-Cáceres, S. (2011). *Las WebQuest, una Propuesta de Formación Docente para Propiciar el Desarrollo de Competencias en los Alumnos de Ingeniería*.
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Santa Maria, Brasil
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado: Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*.
- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y restos*. Universidad de San Martín de Porres.
- Seidlhofer, B. (2005). *Key concepts in elt English as a lingua franca*. Retrieved from Oxford University Press.
- Shearron, F.A. y Ewan, M. (1974; 1998). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. *Revista Educación*.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

UNESCO. (1992). Docentes y docencia. Las zonas rurales.

UNICEF. (2009). Escuelas amigas de la infancia.

Varga, T. (2003). Escuelas Multigrado: ¿CÓMO FUNCIONAN? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas.

Veenman, S. y Raemaekers, J. (1995). Long-term Effects of a Staff Development Programme on Effective Instruction and Classroom Management for Teachers in Multigrade Classes

Vera, D., Osses, C. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. Valdivia, Chile.

Capítulo 4

Factores que influyen en las actitudes de los estudiantes de un colegio rural Chileno hacia el aprendizaje de la lengua Inglesa

Belén Parra Bascur, Valentina Huanquilef Delgado

Resumen

El presente capítulo describe y analiza los diferentes factores que influyen en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua en un contexto rural e intercultural. Los participantes de este estudio fueron 28 estudiantes de quinto y sexto nivel multigrado de una escuela rural en la novena región de Chile. Los datos fueron recolectados a través de observación de clase y entrevistas, para luego ser analizados e interpretados con un tipo de análisis cualitativo. A través de la interpretación de los datos, buscamos entender la relación entre los factores identificados y el bajo rendimiento académico de los participantes del estudio en la asignatura de inglés. Los resultados sugieren que hay varios factores que juegan un papel fundamental en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, y que estos factores también podrían estar influyendo en su rendimiento. En base a estos resultados, se define una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés en el contexto previamente definido.

Introducción

En un mundo globalizado como en el que vivimos hoy en día, aprender el idioma inglés se ha convertido en algo primordial (Randstad, 2015). Debido a esto, la expansión de la lengua anglosajona ha llegado hasta los lugares más recónditos de nuestro país haciendo de su uso una necesidad

para desarrollarse en varias áreas de desempeño, tanto turístico como técnico y profesional (Mineduc, 2004). Actualmente, las escuelas y colegios de todo el país imparten clases de inglés como parte de sus programas educacionales, ya que el Ministerio de Educación (Mineduc), el 2004 dio inicio a acciones tendientes a cumplir con el decreto n° 81. Este decreto se sustenta en la idea que las personas que manejan un inglés básico tendrán mayores posibilidades de acceder a un empleo, mejores remuneraciones, mayor éxito en la educación universitaria y acceder a nueva información, entre otras oportunidades.

A pesar de los avances que se han realizado en la implementación de la enseñanza de la lengua extranjera inglés, los niveles de inglés en las pruebas Simce siguen siendo bajos, específicamente en la Región de la Araucanía con un 62,8% de estudiantes que no cumplen con el nivel mínimo de Inglés requerido (SIMCE de Inglés, 2014).

Según datos provistos por el Ministerio de Educación, en Chile hay 3.870 escuelas básicas rurales, de las cuales el 64% tienen menos de cinco docentes. Muchas de ellas no cuentan con especialistas en la enseñanza del inglés. Además, Hepp (2010) añade que en la Región de la Araucanía el 87% de estos establecimientos atiende a niños del nivel socioeconómico bajo y medio – bajo pertenecientes a lugares en que las personas tienen en promedio sólo 6 años de escolaridad. De esta forma se vuelve relevante investigar la situación actual de la enseñanza de la lengua Inglesa en las escuelas rurales de la región de la Araucanía.

Además de esta problemática de carácter local, Ramírez (2005), Quiles (1993) y Akey (2006) establecen que existe una relación significativa entre las predisposiciones de los estudiantes, sus actitudes hacia el aprendizaje y los resultados académicos. Considerando la información mencionada, esta investigación toma como supuesto que existe una estrecha conexión entre las actitudes de los estudiantes hacia las asignaturas y los resultados académicos que obtienen en ellas.

Por otra parte, Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) plantean que las actitudes de los estudiantes pueden estar determinadas por un sin fin de factores, y estos varían de acuerdo las características de los estudiantes, del establecimiento educacional, del contexto físico y cultural, entre otros.

Debido a estos antecedentes nos preguntamos si las actitudes hacia el aprendizaje del inglés están determinadas por factores de un contexto de estudio particular, caracterizado por su bajo rendimiento en la asignatura de inglés y por su contexto de ruralidad.

El objetivo general de esta investigación es comprender cuáles son

los factores que influyen en las actitudes de los estudiantes del nivel multigrado 5° y 6° básico de una escuela rural de la región de La Araucanía hacia el aprendizaje de la lengua Inglesa, esto a su vez desglosado en tres objetivos específicos, siendo el primero identificar los factores que influyen en las actitudes de estos estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua Inglesa, segundo, describir aquellos factores, y tercero, analizar cualitativamente cómo estos factores podrían influir en el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura. Todo esto, con la finalidad de responder a nuestra pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores que influyen en las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua Inglesa del nivel multigrado 5° y 6° básico de una escuela rural de La Araucanía?

Marco Conceptual

Enseñanza del Inglés como lengua extranjera

Llamaremos enseñanza del Inglés como lengua extranjera al proceso de enseñanza y aprendizaje de esta segunda lengua que se desarrolla en un país cuya lengua materna no es el Inglés. Generalmente, se tiende a confundir la enseñanza del inglés como lengua extranjera con la enseñanza del inglés como segunda lengua, pero éstas formas de enseñanza del Inglés realmente no tienen nada de similitud entre sí.

La diferencia que existe entre estos dos términos es que la segunda lengua se trata de un idioma que se habla en una comunidad a pesar de que no sea la lengua materna del aprendiz, en cambio, la lengua extranjera es un idioma que no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que sería una lengua extranjera para un estudiante en España. (Muñoz, 2002, 112-113). Gargallo (1999) corrobora la diferencia entre la segunda lengua y la lengua extranjera, explicando que “L2 (*segunda lengua*) es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. Mientras que deja LE (*lengua extranjera*) como aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” (p21).

Habilidades Comunicativas del Inglés

Basándonos en lo que indica Segura (2016), este concepto será entendido como el: conjunto de procesos lingüísticos en el idioma inglés que se desarrolla a lo largo de la vida para poder expresarse de forma eficaz en el ámbito de la comunicación. Speaking, writing, reading y listening son

las habilidades comunicativas del idioma inglés. Una vez desarrolladas, nos volvemos comunicativamente competentes. De esta manera, entendemos cada habilidad de la siguiente forma, basándonos en las definiciones provistas por Segura (2016):

- A. Speaking: Habilidad de poder comunicarse a través de sonidos articulados en un segundo idioma (Inglés). (Segura, 2016)
- B. Writing: Habilidad que desarrolla la capacidad de escribir de forma eficaz abarcando conocimiento y estrategias. (Segura, 2016)
- C. Reading: Capacidad de entender e inferir sobre lo que se está leyendo en el idioma Inglés. (Segura, 2016)
- D. Listening: Capacidad de escuchar y entender en un segundo idioma. (Segura, 2016)

Estrategia de enseñanza

Una estrategia de enseñanza es una metodología aplicada en una sala clase para motivar la enseñanza de un contenido. Harmer (2001) explica: “los profesores pueden usar diversos materiales lúdicos para explicar el significado del lenguaje y su construcción, involucrando a los estudiantes en un tema o como base de toda una actividad” (p.143).

Las estrategias de enseñanza son esenciales para lograr captar la atención de los estudiantes y que “para romper la monotonía y cautivar la atención de los estudiantes, los profesores tienen que entregar diversas actividades, ritmo, voz y organización”(Scott y Ytreberg, 1990, p.6).

Otro punto importante a considerar cuando se habla de estrategias de enseñanza es el rol del profesor. Harmer (2001) indica que los profesores deben ser flexibles y tener una disposición a cambiar las actividades si es que el contexto de sus estudiantes o el aula lo necesita. Las estrategias de enseñanza hoy en día son vistas como recursos para prestar la ayuda y atención educativa que los estudiantes requieren. En base a esto, no sólo es necesario que los profesores cuenten con una amplia gama de estrategias, sino que también sepan cuáles son sus funciones, cómo deben ser usadas, y cuándo deben ser usadas.

Métodos y teorías de la enseñanza del inglés

El Diccionario Longman para la Enseñanza de Lenguas y Lingüística Aplicada (1997), define los métodos de la enseñanza del inglés como “*una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados*”

que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida.” Según el Longman Dictionary, “ (...) los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos.” Dentro de los métodos más utilizados encontramos:

- Método Gramática-Traducción, el cual está centrado en el uso correcto de la gramática y aprendizaje de vocabulario (Celce-Murcia, 2014).
- Método Audio-Lingual, el cual busca utilizar la expresión oral y la audición en mayor medida (Richards y Rodgers, 1986).
- Método CLIL, de acuerdo a Bentley (2010), CLIL es un método que integra la enseñanza de contenido del currículum y la enseñanza de una segunda lengua, tal cual como sus siglas (en inglés) lo explican: “Content and Language Integrated Learning”, lo que al Español se traduce como “Aprendizaje de un Idioma en un currículum integrado”. Además, el mismo autor agrega que esta metodología es de suma relevancia ya que es importante para nuestro mundo globalizado y tecnológico, en donde el saber otra lengua ayuda a los estudiantes a desarrollar nuevas capacidades en su lengua materna y además ayuda a entregar una mejor comunicación en distintos ámbitos, como por ejemplo: ciencia, arte, matemática, historia, biología, química, etc.

Dentro de los beneficios que Bentley (2010) menciona se encuentra la presencia de nuevos conceptos a los estudiante mediante el estudio del currículum en una lengua no nativa, hay una mejora en la producción del estudiante en la lengua materna, mejora el desempeño en la asignatura y en la nueva lengua, existe una incrementación en la confianza del estudiante en la lengua nueva y en la lengua materna y hay una entrega de materiales que ayudan a desarrollar las capacidades de pensamiento desde el principio.

Actitudes

Ur (1995) plantea que la actitud se puede presentar como positiva o negativa. La actitud positiva hace referencia a aquellas reacciones favorables a estímulos del ambiente en el que nos desenvolvemos, mientras que las actitudes negativas hace referencia a sentimientos derrotistas (DefiniciónABC, 2008). Por otro lado, la motivación extrínseca está influenciada por incentivos externos tales como metodologías, actividades, entre otros. En cambio, la motivación intrínseca nace del estudiante por las ganas de

querer aprender, representada por acciones como asistir a clases, hacer lecturas complementarias, entre otros (Ur, 1995). Sin embargo, Sarnoff (1970) define actitudes como una disposición de tener una reacción favorable o desfavorable frente a una clase de objetos.

Cabe señalar que según Espí y Azurmendi (1996) existe una relación recíproca entre las actitudes y la adquisición de una segunda lengua, ya que hay un cambio positivo en las actitudes a medida que el aprendizaje avanza y el dominio de la segunda lengua mejora. (Hamers y Deshaies, 1982). Esta relación está marcada por la satisfacción personal de los estudiantes al mejorar en la segunda lengua, ya que esto genera actitudes positivas para el aprendizaje. Sin embargo, las actitudes pueden estar relacionadas a muchos factores que, a su vez, condicionan el aprendizaje, por lo que es ahí donde yace la reciprocidad de la relación actitud - aprendizaje de una segunda lengua.

Método

Llegado el momento de definir los establecimientos educacionales para comenzar con nuestra investigación, pudimos notar que uno de los colegios seleccionados, en el nivel multigrado 5° y 6° básico, estaba muy por encima de sus pares en resultados Simce con respecto a las asignaturas de matemáticas con 289 puntos, y lenguaje con 315 puntos, resultados que están al nivel de colegios particulares de la zona (SIMCE, 2016). Además, en ambas asignaturas los promedios de notas a nivel de curso son altos (6.1 en lenguaje y 5.8 en Matemáticas) comparados con el de inglés (5.2). De esta manera, nace nuestra curiosidad por comprender a qué se le podría atribuir el bajo rendimiento de los estudiantes en la asignatura de inglés, pues en base a los resultados mencionados, este grupo de alumnos podría considerarse como destacado en otras áreas. Es en base a esto, que surgen las primeras interrogantes de nuestra investigación, definiéndose finalmente como un estudio de caso.

Nuestro contexto de investigación es el colegio rural de educación básica Filadelfia Tabancura que se encuentra en el sector de Afunalhue en la ciudad de Villarrica, Región de La Araucanía, Chile. Este establecimiento educacional se encuentra inserto en un sector compuesto por tres comunidades Mapuches, pero la mayoría de los estudiantes provienen de los sectores aledaños. Está compuesto por 91 estudiantes con un índice de 82% de vulnerabilidad y un 22% de ascendencia indígena. Filadelfia Tabancura tiene cinco años de funcionamiento y se caracteriza por el uso de las artes como método de formación integral, como también sus altos

resultados SIMCE: 315 puntos en Lenguaje y 289 puntos en Matemáticas (SIMCE, 2016), los cuales se encuentran a la par con los colegios privados particulares de la zona. Sin embargo, en el área del inglés aún hay un desafío académico y motivacional, ya que el promedio del curso es un 5,2, el cual es notablemente más bajo que Lenguaje y Matemática con un 6,1 y 5,8 respectivamente. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, este cuenta con becas alimenticias del programa JUNAEB, movilización gratuita, talleres artísticos como parte del currículum, y Programa de Integración Escolar (Bascur, 2013).

Los participantes de esta investigación son 28 estudiantes pertenecientes a los cursos 5° y 6° básico, quienes tienen clases de inglés en conjunto al ser un nivel multigrado. De estos participantes, 12 son mujeres y 19 son hombres. En este curso hay 8 estudiantes con necesidades educativas especiales pertenecientes al programa PIE (Proyecto de Integración Escolar), 4 reciben apoyo permanente y cuatro son parte del programa de manera transitoria. Por otro lado, hay dos casos particulares de inmigración, una estudiante proveniente del País Vasco, España, y una de Mendoza, Argentina.

Cabe señalar que dentro de este curso hay un 80% de estudiantes prioritarios que pertenecen a programas de ayuda social tales como Chile solidario, el cual “promueve la incorporación de familias y personas en situación de extrema pobreza a las redes sociales, así como su acceso a mejores condiciones de vida para que superen la indigencia” (IPS, 2002), el Programa Puente, uno de los componentes más importantes del programa Chile Solidario (Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2015) cuya finalidad es “fortalecer las capacidades del grupo familiar a través del apoyo psicosocial, así como facilitar el acceso a la red de programas sociales con lo cual se tiende un puente hacia la superación de la pobreza” (Larrañaga et al.), entre otros.

Para el estudio, se optó por un método cualitativo con el diseño de investigación estudio de caso, el cual es definido como “método empleado para estudiar a un individuo o una institución en un entorno o situación único y de una forma lo más intensa y detallada posible” (Salkind, 1999, p.211). Se escogió este modelo, puesto que los datos analizados fueron obtenidos en un lugar y tiempo específico, además de tratarse de un grupo de sujetos definido sin intervención ni control de variables.

Los datos de esta investigación fueron obtenidos mediante dos técnicas de recolección de datos: observación y entrevista. La observación de aula, según Fuertes (2011) queda definida como un proceso que necesita atención voluntaria e inteligente, la cual está orientada por un objetivo con el fin de recolectar información (p238). Por otro lado, Casanova (2007)

entrega una definición de entrevista explicando que esta es un diálogo intencionado, el cual permite conseguir información de temas que no se obtendrían de manera escrita, debido a la cualidad de confianza que las respuestas tienen o a las implicancias afectivas. La observación de clases fue guiada con una pauta de cuatro clases, es decir, una clase semanal que estuvieron compuestas por dos horas pedagógicas cada una (90 min en total). Esto, durante el mes de octubre. La observación permitió identificar a los estudiantes que serían entrevistados en la segunda etapa del estudio. En la entrevista, la cual fue semiestructurada, participaron 10 estudiantes. Estos fueron seleccionados según características específicas que demostraron en la observación de clases, tales como, participación, no participación, estudiantes con promedio de notas en inglés destacado, intermedio y bajo. Los estudiantes, fueron entrevistados en base a preguntas pre-formuladas, cuya finalidad fue obtener información detallada sobre lo que ellos pensaban con respecto a sus clases de inglés, materiales empleados y contenidos, entre otros.

Los datos obtenidos fueron interpretados a través de una técnica cualitativa de análisis de contenido guiada por las propuestas de Fernández (2006). La cual tiene los siguientes pasos: a) obtener información, proceso que se realizó en la recolección de datos a través de pautas de observación y entrevistas semi – estructuradas; b) transcribir y organizar la información disponible; c) codificar las entrevistas en base a los significados contenidos en los enunciados de los participantes; d) una vez definidos los códigos, se comienzan a definir las meta-categorías y categorías presentes en los datos, e) integración de los datos disponibles, permitiendo así hacer el análisis cualitativo-descriptivo de la información que se presenta en el siguiente apartado. Para el análisis de datos, se consideró la observación de aula y las entrevistas a estudiantes con respecto a la asignatura de Inglés. El análisis será presentado siguiendo los objetivos de investigación en el siguiente orden:

Resultados

Respecto del primer objetivo de investigación, el cual refiere a la identificación de los factores que influyen en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, el análisis permitió identificar dos meta categorías: factores educativos - escolares y factores personales - sociales. Para el segundo objetivo se describió cada categoría y subcategoría, mencionando sus cualidades y componentes. Finalmente, para el tercer objetivo de este estudio, se presenta el análisis de cómo estos fac-

tores podrían influir en las actitudes, y, por consiguiente, el aprendizaje de los estudiantes.

La Meta-categoría de factores educativos - escolares refiere a aquellos factores como situaciones dentro de la sala de clases, materiales tales como guías, tecnologías en el aula, libros, etc., y actitudes del docente que se encuentran presentes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Dentro de ésta se identificaron dos principales categorías, docencia, y recursos.

Por otra parte, la meta-categoría de factores personales - sociales se puede describir como aquellos factores que están relacionados a procesos psicológicos, actitudes de los estudiantes, y relaciones intra e interpersonales, encontrándose en esta investigación categorías tales como contexto, motivación, e importancia. A continuación se presenta un diagrama de las categorías, subcategorías y meta categorías encontradas.

A continuación, se describirán cada una de las categorías referentes a las dos meta categorías.

Factores Educativos/Escolares

Docencia

De acuerdo con nuestro análisis, la categoría “docencia” emerge desde los datos como un factor que afecta las actitudes del aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro contexto de estudio. Esta es una de las primeras categorías emergentes tanto desde la observación como las entrevistas, y hace énfasis en todos los aspectos relacionados al docente que pueden influir en las actitudes para el aprendizaje de sus estudiantes. Estos aspectos han sido desglosados en dos subcategorías explicadas a continuación.

La primera subcategoría es la actitud del docente dentro del aula, la cual “se infiere mediante el comportamiento y se puede manifestar en tres tipos de respuestas: cognitivo (pensamientos), emocional (sentimientos) y conductual (actos directamente observables)” (Hernando, Rubio, Álvarez y Tabera, 2015). Esta subcategoría ha sido descrita por los participantes haciendo referencia a aspectos que evidencian cómo la docente se desenvuelve en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo si es dinámica o monótona en las actividades de aprendizaje, si se nota interesado en las necesidades de los estudiantes o si está atenta a problemas que puedan suceder en el aula, etc. Esta subcategoría puede verse reflejada en el siguiente extracto de una de las entrevistas a los participantes:

Entrevistador: ¿Te gusta aprender inglés?

Estudiante: Más o menos.

Entrevistador: ¿Y por qué más o menos?

Estudiante: Porque a veces la profe es pesada y no me dan ganas de aprender.”

En este extracto el estudiante estaría enfatizando que la actitud negativa de su profesora afecta sus deseos de aprender inglés. Esto se puede observar ya que el estudiante utiliza conceptos como pesada para referirse a su profesora. Consecuentemente, la actitud de la docente sería desfavorable, ya que su actuar dentro del aula provoca que el estudiante tenga una reacción negativa hacia el aprendizaje de la lengua.

Los estudiantes también identificaron actitudes favorables por parte de su profesora, relacionadas a la participación en clases , lo que se puede observar en el siguiente testimonio.

Entrevistador: ¿Crees que es importante que la profesora sea entretenida en clases?

Estudiante: Sí

Entrevistador: ¿Por qué?

Estudiante: Porque nos sirve para no asustarnos cuando nos equivocamos.

En este extracto el/la participante hace énfasis en que el que la docente sea “entretenida” en clases le permite no tener miedo al error, algo que podría identificarse como una actitud que puede afectar positivamente el proceso de aprendizaje.

La profesora también reveló en la entrevista aspectos de su actitud que afectan la actitud de sus estudiantes para el aprendizaje. Estos aspectos se relacionan principalmente a tener que llamar la atención de sus estudiantes por problemas de conducta, como se puede observar en el siguiente testimonio:

Entrevistador: ¿Cree usted que su actitud dentro de la sala de clase es positiva?

Profesora: Sí, osea, al menos lo intento. Me encantaría poder ser positiva todo el tiempo, pero a veces es necesario ponerse un poco más pesada, sobretodo cuando hay desorden. Sé que los chicos odian cuando tengo que ponerme seria, pero no puedo estar positiva todo el tiempo... Si los reto, de todas formas, nunca se sabe que va a pasar ... algunas veces trabajan y otras, se amurran más... “

De acuerdo al extracto de la entrevista a la profesora, podemos resaltar que la docente está consciente de lo que, como ella lo define, “ponerse un poco más pesada” puede causar en las actitudes de sus estudiantes.

La segunda subcategoría es la relación del docente con sus estudiantes dentro del aula.

Basados en la información recolectada, se pudo notar que la relación del docente con los estudiantes también es un factor que influye en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del Inglés. Al analizar las respuestas de los estudiantes en las encuestas, se pudo concluir que aquellos estudiantes que mantienen buena relación con su profesor (a) muestran actitudes más favorables hacia el aprendizaje de la lengua con respecto a aquellos que no mantienen buena relación con la docente. Un ejemplo de esto es el siguiente extracto:

Estudiante: Mmm... que es entretenido y me encanta como es la tía conmigo

Entrevistador: ¿Y te gusta aprender inglés?

Estudiante: Sí

De acuerdo al extracto anterior, la estudiante reconoce que la manera en la que su profesora se relaciona personalmente con ella provoca actitudes favorables hacia el aprendizaje de la lengua. Esto hace que la estudiante sienta los deseos de adquirir nuevos conocimientos con respecto al inglés, favoreciendo así, su desempeño en la asignatura.

Una parte importante del aprendizaje del inglés es el uso de metodologías efectivas y adaptadas al contexto de enseñanza. En nuestra investigación, a pesar de que los estudiantes no están realmente conscientes de lo que significa el concepto metodología, al analizar sus entrevistas y hacer observación, pudimos notar que durante las clases de inglés no hay metodologías específicas, lo que los estudiantes manifestaron de la siguiente forma:

Entrevistador: ¿Te gustaría cambiar algo de tus clases de inglés?

Estudiante: Ehhh sí.

Entrevistador: ¿Qué cosa?

Estudiante: Que fuese entretenida y que fueran más videos y no tanto pizarrón.

Mediante el análisis de este extracto, se puede inferir que para los

estudiantes es importante mantenerse activos y entretenidos haciendo actividades lúdicas, por lo que la metodología actual, centrada en el uso de recursos metodológicos tradicionales como el pizarrón, podría estar generando actitudes desfavorables hacia el aprendizaje de la lengua.

En base a esta categoría y subcategorías, podemos inferir que las actitudes de la docente dentro del aula y la relación personal que mantiene con sus estudiantes están actualmente influyendo en las actitudes de sus alumnos hacia el aprendizaje de la lengua. En la subcategoría ‘relación con los estudiantes’ se evidenciaron actitudes positivas, por lo que podemos concluir que la forma en la que la profesora se conecta con sus estudiantes personalmente podría influir en el aprendizaje de sus estudiantes.

Sin embargo, aunque algunos estudiantes entrevistados manifestaron actitudes positivas hacia la subcategoría “actitud en el aula” también se evidenciaron actitudes desfavorables, las que podrían estar afectando y condicionando sus procesos de aprendizaje. Finalmente, los estudiantes manifiestan que el utilizar otro tipo de actividades podría generar actitudes positivas hacia la lengua, un factor que eventualmente puede generar mejores resultados de aprendizaje.

Recursos

Según Mattos (1963) los recursos son usados para guiar el aprendizaje de los estudiantes y tienen una fuerte influencia dentro del proceso de aprendizaje en el aula. En este sentido, hemos dividido los recursos en tres subcategorías:

Por una parte, el análisis reveló el uso de materiales educativos tales como guías o libros. A pesar de que algunos de los estudiantes entrevistados respondieron que los materiales utilizados en clases eran de su agrado, hubo más énfasis en la materia por aquellos estudiantes que indicaron que no se sentían vinculados(as) directamente a ellos y que no creían se relacionaban con su entorno y vida cotidiana. Esto, lo podemos evidenciar a través del siguiente extracto:

Entrevistador: ¿Te gusta el material que utilizan en clases? ¿Sientes que estos materiales, como guías, libros se relacionan a tu día a día, a tu vida?

Estudiante: Más o menos...

Entrevistador: Más o menos ... y ¿por qué más o menos?

Estudiante: Las guías son bonitas y podemos pintar, pero no siempre ... a veces salen cosas de otros países que yo no sé responder, o ... de internet, pero yo no tengo internet... además hay muchas palabras difíciles que no conozco.

Con esta cita, se logra comprender que los estudiantes no están completamente satisfechos con los materiales trabajados en el aula, ya que estos no describen su entorno y no indican una conexión con su vida cotidiana. Esto, podría hacer complejo el aprendizaje de los estudiantes, ya que pueden sentir frustración al no tener cómo relacionar nuevos conceptos.

Otra de las subcategorías emergentes se relaciona a las tecnologías en el aula. Éstas fueron comprendidas como los materiales tecnológicos, tales como data show, parlantes para listening, pizarra interactiva, softwares, etc. En este sentido, los estudiantes admiten que les gusta el uso de las tecnologías a la hora de aprender este idioma. Lo que podemos interpretar como una reacción favorable hacia el aprendizaje de la lengua.

Entrevistador: ¿Te gustaría cambiar algo de tus clases de inglés?

Estudiante: Ehhh ... ¡sí!

Entrevistador: ¿Qué cosa?

Estudiante: Que fuese entretenida y que fueran más videos y no tanto pizarrón

Según el análisis del extracto, podríamos afirmar que los estudiantes prefieren primeramente el uso de tecnologías al momento de aprender, pues, esto los mantiene activos e interesados. Además, se logra inferir que el uso del pizarrón de forma recurrente, hace que los estudiantes no estén atentos a los contenidos y/o actividades desarrolladas durante la clase.

Una tercera subcategoría es la sala de clases. Esta subcategoría hace referencia a las cosas que componen la sala de clases (mesa, silla, pizarra, etc). Este factor fue identificado al analizar la entrevista dirigida a la profesora, pues ella da cuenta de la dificultad de hacer actividades que incluyen movimiento dentro de la sala, debido a que el espacio es limitado y que las mesas están muy juntas entre sí. Esta información está reflejada en el siguiente extracto:

Profesora: “La verdad, yo sé que a mis estudiantes les gustaría hacer otras cosas, más movidas, pero la sala me limita constantemente ... es difícil organizar actividades que requieran movimiento si mis alumnos estarían chocando entre sí.”

Mediante el análisis del extracto, se infiere que la sala de clases como recurso es un factor desfavorable para el aprendizaje del inglés, ya que los espacios no son adecuados para la totalidad de estudiantes. Esto impediría las actividades más lúdicas, tales como jugar, bailar, etc.

Asimismo, durante las entrevistas, los estudiantes mencionaron que les gustaría más la clase de inglés si pudiesen hacer más actividades entretenidas y lúdicas, lo que según nuestra definición de actitud sería reaccionar favorablemente al estímulo. Un ejemplo de este análisis es el siguiente extracto:

“Entrevistador: ¿Te gustaría cambiar algo de tu clase de inglés?”

Estudiante Sí

Entrevistador: ¿Qué te gustaría cambiar?

Estudiante: Que fueran un poco más entretenidas, que hiciéramos juegos y no estuviésemos sentados viendo a la tía y lo que escribe en la pizarra.”

Nuevamente, los estudiantes mencionan que el uso constante de la pizarra como recurso principal de la clase les resulta monótono y poco atractivo, lo que podemos identificar como generador de actitudes desfavorables hacia el aprendizaje. En base a los resultados presentados, podemos inferir que la sala de clases, los materiales y las tecnologías en el aula son factores que influyen en las actitudes hacia el aprendizaje del inglés en este contexto educativo. Además, se evidencia que los estudiantes están conscientes de qué tipo de actividades les harían participar más en clases y reaccionar favorablemente a el desarrollo de éstas, algo que podría influir significativamente en el rendimiento académico.

Factores Personales/Sociales

Motivación

Este factor hace referencia a los conjuntos ya sean externos o internos que determinan las acciones de una persona. De esta manera, para este contexto hemos denominado dos sub categorías, factores intrínsecos y extrínsecos, en relación a la revisión teórica presentada con anterioridad.

Las motivaciones intrínsecas nacen del estudiante y sus ganas de querer aprender. En esta sub-categoría pudimos notar que aquellos estudiantes que respondieron que sí les gustaba aprender inglés, participaban más en clases y tenían actitudes más favorables hacia el aprendizaje del inglés que aquellos que respondieron que no les gustaba aprender Inglés. Un ejemplo de esto es el siguiente extracto de entrevista:

Entrevistador: ¿Y te gusta aprender inglés?

Estudiante: Sí ... ¡es entretenido!, me gusta estar en clase de inglés.

En este extracto podemos ver reflejado el entusiasmo por participar de las clases de inglés que deriva de la motivación intrínseca del estudiante, algo que le hace reaccionar favorablemente a la lengua y el aprendizaje de ésta.

Las motivaciones extrínsecas son aquellas que están influenciada por incentivos externos, tales como metodologías, videos, actividades, entre otros. Esta subcategoría surgió durante el análisis de la entrevista hecha a la profesora de la asignatura. En ella, la docente da cuenta de cómo muchos incentivos externos afectan la motivación y las actitudes de sus estudiantes.

Entrevista: ¿Qué cosas cree que motivan o desmotivan a sus estudiantes?

Profesora: Principalmente el que traiga actividades divertidas ... pero nunca se sabe.

Reaccionan a muchas cosas distintas, a veces si desayunaron o no, o si antes de mi clase tuvieron recreo, o una clase entretenida, una fome, si hay ruido afuera y quieren salir, si les digo que si terminan saldrán antes a recreo ... para ser sincera siempre se depende un poco en este tipo de cosas para motivarlos”

Con el análisis de este extracto, se logra comprender que la motivación extrínseca influye de manera importante en las actitudes de los estudiantes a la hora de aprender. Esto, debido a que existen diversos factores, tales como el desayuno previo, la clase anterior, etc, que alteran las actitudes de los estudiantes. Podemos inferir además, que este tipo de motivación es más fácil de lograr que la motivación intrínseca, pues está compuesta de factores que pueden ser controlados por la docente para lograr distintas finalidades. Finalmente, se puede deducir una relación de este tipo de motivación con los resultados académicos, pues cualquier factor extrínseco puede cambiar las actitudes de los estudiantes de un momento a otro, afectando sus procesos de aprendizaje como también su rendimiento en la asignatura.

Contexto

Este factor hace relación al ambiente social en el cual los estudiantes están inmersos durante el aprendizaje. La subcategoría de contexto social se reveló en referencia a cómo los estudiantes se relacionan entre sí y cómo estas relaciones afectan sus actitudes hacia el aprendizaje. Este factor fue identificado a través de la entrevista a la profesora y la observación, pues incluso aquellos estudiantes a quienes la profesora reconoce como sobre-

salientes en la asignatura, tienden a tener actitudes desfavorables hacia el aprendizaje si es que notan que sus compañeros y/o amigos los tienen también. El siguiente extracto pertenece a la entrevista de la profesora:

Entrevistador: ¿Cree usted que las relaciones sociales de los estudiantes influyen en sus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua Inglesa? ¿Por qué? ¿Puede dar un ejemplo?

Profesora: Sí, mucho. A veces, si al estudiante más “popular” del curso no le gusta la actividad que traigo y se opone a realizarla o manifiesta su descontento, lo más probable es que los demás le sigan la corriente. A veces es realmente problemático porque hasta los chicos más “mateos” caen en estas actitudes. Además, una vez que pasa algo así en la sala me cuesta mucho hacerlos trabajar.

A través del análisis del extracto previo, podemos colegir que el contexto social es un factor que, en este caso, influye desfavorablemente en las actitudes de los estudiantes. Además, se hace hincapié en un fenómeno social específico: los estudiantes tienden a seguir a ciertos sujetos “líderes” del grupo, lo que condiciona sus actitudes hacia las actividades.

El clima educativo, en esta investigación, hace referencia a la atmósfera que se forma en la sala de clases durante la asignatura, si es un entorno amigable, positivo, y/o si los estudiantes se sienten seguros. Con respecto a esta subcategoría, distintos estudiantes mencionaron lo siguiente:

Entrevistador: ¿Te gusta el ambiente de tu clases de inglés?

Estudiante: Algunas veces, porque se forman peleas y me desconcentro

Entrevistador: ¿Te gusta el ambiente que se forma en tu clases de inglés?

Estudiante: Poco

Entrevistador: ¿Por qué?

Estudiante: Porque se ponen a jugar y no me dejan escuchar, después me da lata seguir poniendo atención.

Con el análisis de estas respuestas, podemos colegir que el mantener un buen clima educativo en la sala de clases podría influir significativamente en las actitudes positivas de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua. Además, un mal clima educativo podría hacer que los estudiantes se distraigan o incluso, que no sientan deseos de participar en clases y en las actividades, lo que podría afectar negativamente sus resultados académicos.

Importancia del Idioma

Este factor es definido acorde las creencias que tienen los estudiantes con respecto al manejo y uso del inglés. Es decir, a la importancia o no importancia que ellos atribuyen a la lengua inglesa. De esta manera, se identifican dos subcategorías: la importancia social y la importancia personal.

La importancia social se refiere a la relevancia que el estudiante atribuye a la lengua tanto como para el desenvolvimiento de la vida profesional como para la comunicación global. Este factor fue considerado como una subcategoría debido a que los estudiantes entrevistados hicieron énfasis en la importancia que tiene el inglés en la vida diaria y en el ámbito profesional. Un ejemplo de esto es la pregunta “¿Qué opinas del Inglés?” en la entrevista realizada, pues la mayoría de los estudiantes dieron respuestas tales como:

“Que nos sirve para la vida”,

“Que es bueno”,

“Que... es... importante para la vida cotidiana”

Con el análisis de estos datos, se comprende que los estudiantes mantienen una visión positiva hacia el inglés, pues reconocen cierto grado de importancia en el idioma. Con esto, se infiere que es un factor favorable en las actitudes. Por lo demás, en base a los registros de observación de aula, se observó que aquellos estudiantes que reconocieron que el inglés es importante en la vida, participan más en clases que aquellos que no hacen tal distinción.

La importancia personal se entiende como la relevancia que el estudiante atribuye a la lengua inglesa en su vida. En esta subcategoría es posible evidenciar que, a pesar de que los entrevistados reconocían la importancia social del inglés en el ámbito profesional, no reconocían que fuese importante para sus vidas. Por ejemplo:

Entrevistador: ¿Qué opinas del Inglés?

Estudiante: Que... es... importante para la vida cotidiana

Entrevistador: ¿Y te gusta el inglés?

Estudiante: Eh... más o menos

Entrevistador: Más o menos... y ¿por qué más o menos?

Estudiante: Porque creo que no lo necesito

Mediante el análisis de este extracto y de las subcategorías mencionadas, se puede enfatizar que hay estudiantes que consideran que el idioma inglés no es importante en sus vidas. Como consecuencia, se comprende que este factor es desfavorable en las actitudes del estudiante hacia su aprendizaje en el idioma porque no sienten la necesidad de comunicarse a través de él. Esto, puede producirse debido a que los estudiantes no sienten una conexión con el inglés, ya que no pueden relacionarlo con conceptos o conocimientos de su entorno, provocando resultados negativos en su rendimiento académico.

Hallazgos y proyecciones

En base a los resultados ya presentados, podemos detectar que el bajo rendimiento de los estudiantes de este nivel puede deberse a las actitudes que tienen hacia el aprendizaje de la lengua.

Algo relevante que pudo ser inferido durante el análisis de datos es que, de acuerdo con las bases de esta investigación, los estudiantes presentan actitudes desfavorables hacia el aprendizaje de la lengua. Ausubel (1976) presenta en su teoría del aprendizaje significativo el concepto de que uno de los factores más importantes en el proceso de la significatividad de los contenidos es la motivación que los estudiantes perciben o adquieren al ver la utilidad, conveniencia, y funcionalidad en lo que aprenden. En base a esto, podemos intuir que el bajo rendimiento académico de estos estudiantes puede deberse al efecto que los factores descritos en esta investigación tales como motivación, metodologías, contexto, etc, tienen en las actitudes de los estudiantes. Falta hacer relación con esta investigación en particular

Otro punto a considerar es el reconocimiento de los estudiantes a la importancia del inglés en el mundo ya que las actitudes positivas a esta afirmación refleja que los participantes ven la lengua inglesa como algo esencial para la comunicación de hoy en día. Esto evidencia que, a pesar de que se les ha concientizado de la relevancia comunicacional del inglés en el mundo, no se les ha sensibilizado en las implicancias que el manejo de esta lengua podría tener en su desarrollo personal, algo que se encuentra al centro de las categorías pues, al no verle utilidad a lo que se les enseña, ya hay una actitud desfavorable hacia la lengua que está relacionada a la motivación intrínseca algo que, como ya mencionamos, es más difícil de controlar que el resto de los factores.

Además, se puede hacer énfasis en que los datos resultantes de esta investigación abren una puerta al entendimiento de cómo las actitudes se

ven afectadas por distintos factores. La futura significancia de estos resultados reside principalmente en la posibilidad de controlar estos factores y lograr que estas acciones se vean reflejadas en actitudes positivas en los estudiantes, además de mejorar el rendimiento académico.

A pesar de que este estudio provee datos interesantes sobre la situación actual de este contexto educativo, para futuras investigaciones aún quedan muchas interrogantes por responder. Recomendamos recrear el estudio en muestras más amplias de participantes, identificar factores que puedan ser más generalizables, como también investigar hasta qué punto pueden las actitudes de los estudiantes influir en sus resultados académicos.

Propuesta pedagógica

Para abordar desde el punto de vista pedagógico los desafíos educativos detectados durante el análisis de datos, nuestra propuesta se basa principalmente en el uso de la contextualización de los materiales de enseñanza, el uso de materiales didácticos y multisensoriales, y específicamente en la metodología CLIL (Aprendizaje de un Idioma en un Currículum Integrado).

Incentivar con una metodología a los estudiantes es algo primordial, pues las distintas metodologías y estrategias de enseñanza han sido diseñadas para abarcar este tipo de necesidades. (Hernández, s.f., p3). Por esta razón, la metodología utilizada será la de CLIL. Ésta se enfoca en el uso de contenidos del currículum y actividades lúdicas como base para la motivación al adquirir nuevos conocimientos de un determinado tema, como se explicó anteriormente. Nuestra propuesta se basa en esta metodología ya que la forma de planificar para este tipo de clases es muy detallada y abarca cuatro componentes primordiales, tales como: Contenido, Cultura, Cognición, y Ciudadanía. Además, al hacer uso de esta metodología se pueden enseñar contenidos de asignaturas en las que los estudiantes de este establecimiento tienen buenos resultados académicos tales como ciencias, matemáticas, lenguaje, etc., por lo que ya están familiarizados con los contenidos, algo que les hará sentir más seguros a la hora de enfrentar actividades relacionadas a estos aspectos en inglés.

En cuanto a la contextualización del material, actualmente, las escuelas rurales cumplen con la enseñanza del inglés, pero el material que reciben no está relacionado a su contexto. El autor Mandujano (2006) establece que el sistema educacional chileno está centrado en la uniformidad al enseñar, algo que está reflejado en programas de enseñanza estandarizados como también materiales que no están diseñados a las reales

necesidades educativas de los colegios en áreas no urbanas. Debido a esto, los establecimientos educacionales rurales siguen viéndose afectados por la falta de material adaptado a sus peculiaridades por parte de los especialistas en educación (San Miguel, 2005; Becchi & Lizasoain, 2014). Por esta razón, proponemos la creación de material adaptado a estas necesidades, como también a los intereses y gustos de los estudiantes para que estos se sientan más atraídos a participar en clases como también más identificados con lo que se les enseña.

Por otro lado, entenderemos material didáctico como aquellos materiales que ayudan a la enseñanza y aprendizaje, los cuales son utilizados en un contexto educativo. Según dicta Tanca (2000), los materiales de calidad son elementos concretos físicos que portan mensajes educativos y los profesores deben usarlos en el aprendizaje de sus estudiantes para desarrollar estrategias cognitivas, enriquecer la experiencia sensorial, facilitar el desarrollo, estimular la imaginación y la capacidad de abstracción de los estudiantes. Entenderemos material Multisensorial como aquellos recursos didácticos que estimulen los cinco sentidos de los estudiantes y que faciliten el aprendizaje y desarrollo de procesos cognitivos a través de la interacción con el entorno. Todos los materiales para las clases CLIL estarían desarrollados tomando en cuenta la importancia de localización y contextualización de la enseñanza Taylor (2004). Para finalizar, proponemos el uso de materiales didácticos en las clases, pues éstos ayudan a incrementar la participación, interés, y motivación de los estudiantes. Además, incluimos el uso de materiales multisensoriales como forma de abordar la inclusión en el aula, ya que este curso cuenta con 8 estudiantes que son parte del programa “PIE” y este tipo de recursos son especialmente diseñados para abarcar distintas necesidades de aprendizaje dentro del aula.

Conclusiones

El inglés es una lengua que se sigue expandiendo en nuestro país y se ha integrado en el currículum para ser impartida en todas las escuelas y colegios de Chile. Sin embargo, aún existen deficiencias en su implementación en contextos rurales tales como, la falta de material adaptado y la baja exigencia de especialistas del área para la enseñanza de la asignatura, deficiencias que pueden ser mejoradas para que las actitudes de los estudiantes se tornen mayormente positivas y de esta manera el aprendizaje sea significativo y efectivo.

A partir del análisis presentado, podemos inferir que las actitudes hacia al idioma inglés de los estudiantes que participaron en este estudio se

ven afectadas por una serie de factores que pueden estar interfiriendo con sus procesos de aprendizaje, como también en sus resultados académicos en la asignatura.

Finalmente, podemos recalcar la relevancia de tomar decisiones pedagógicas que involucren y controlen los factores detectados con la finalidad de evitar que se vean negativamente reflejados en bajos resultados académicos y/o desinterés por las asignaturas. Todo esto, con el objetivo de abarcar las reales necesidades de este contexto educativo, para así lograr que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más efectivos, significativos, y conscientes.

Referencias

- Akey, T. (2006). School context, student attitudes and behaviour, and academic achievement: An exploratory analysis. Informe de investigación. Publicación electrónica: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/31/25/01.pdf.
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- Bascur, A. (2013). Proyecto Educativo Institucional Colegio Filadelfia Tabancura Afunalhue. Pucón. Chile.
- Becchi, C.; Lizasoain, A. (2014). Evaluation of a rural self-learning program in Chile. *Enjoy Teaching Journal*. Volume 2, n° 2; June 2014, pp. 4-18. Retrieved from the author.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casanova, M. A. (2007). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. Capítulo 3 de: *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Celce-Murcia, M. (2014). Una visión general de los métodos y enfoques de enseñanza de idiomas. En M. Celce-Murcia, DM Brinton, y MA Snow (Eds.), *Enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera* (4ª ed., Pp. 2-14). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- DefiniciónABC (2008). Definición de Actitud. Recuperado de <https://www.definicionabc.com/general/actitud.php>
- Espí, M. Y Arzumendi, M. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera.
- Fuertes, M. A., (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Redu*,v9 (3), p238. Recuperado de

- <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. Universidad de Barcelona.
- Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua*. Arco Libros.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., Ros, F. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Longman
- Hamers, J & Deshaied, D. (1981). Effects des contacts intergroupiers sur les attitudes envers la langue seconde et les membres de ce groupe culturel chez les élèves anglophones et francophones de la province de québec. En J. G Savard y L. Laforge (eds.)
- Hepp, P. (2010). La educación rural en Chile. *Educarchile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=201767>
- Hernández, C. (sin fecha). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades*. Recuperado de <https://gtisd.webs.ull.es/metodologias.pdf>
- Hernando, A., Rubio, M., Álvarez, M. Y Tabara, M. (2015). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios las actitudes del profesor?. *Ined21*, recuperado de <https://ined21.com/como-perciben-los-estudiantes-universitarios-las-actitudes-del-profesor/>
- Instituto Social (sin fecha). Chile Solidario. Instituto de previsión social. Recuperado de <http://www.ips.gob.cl/servlet/internet/content/1421810829144/chile-solidario>
- Randstad Chile (2015). *Randstad.cl*. Recuperado de https://www.randstad.cl/tendencias360/archivo/idiomas-una-tarea-pendiente_158/
- Richards, J. Y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge language.
- Larrañaga, O. , Contreras, D. Y Cabezas, G. (2015). Políticas contra la pobreza: de Chile Solidario al ingreso ético familiar. PNUD: Santiago
- Ley N° 81. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile 16 de marzo de 2004.
- Mandujano, F. (2006). La gestión de las escuelas rurales multigrado I. *Revista eRural. Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Año 4, número 7 junio 2006. Obtenido desde <http://www.revistaerural.cl/GestionIF-Mandujano.htm> (accesado 20 de Septiembre 2017)
- Mattos, A. de (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz

- Muñoz, C (2002) *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Quiles, M.^a N. (1993). Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento escolar, en *CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, pp. 115-125.
- Ramírez, M.^a J. (2005). Actitudes hacia las matemáticas y rendimiento académico entre estudiantes de octavo básico. *Estudios pedagógicos*, 31 (1), pp. 97-112.
- Saldkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*, Tercera Edición. Prentice Hall.
- San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural. *Revista eRural. Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Año 3, n° 5 junio de 2005.
- Sarnoff, I. (1970). Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict. In M. Jahoda, & N. Warren (Eds.), *Attitudes* (pp. 279-284). Harmondsworth: Penguin
- Scott, W. & Ytreberg, L. (1990) *Teaching English to Young Children*. Longman
- Segura, M. (2016) <http://konpalabra.konradlorenz.edu.co/2016/04/las-habilidades-comunicativas-qu%C3%A9-son.html> accedido el 21 de Octubre, 2017
- Tancas, F. (2000) *Nuevo Enfoque Pedagógico*. Arequipa: Edic. MAGÍSTER
- Taylor, P & Derudder, B. (2004) *World City Network: a Global Urban Analysis*. Routledge.
- The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (1997)
- Ur, P. (1995) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Capítulo 5

Sensibilidad intercultural y su relación con el compromiso académico de estudiantes de 7° y 8° básico

Javiera Fuentes Melgarejo, Constanza Gutiérrez Ríos

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo analizar la relación entre la sensibilidad intercultural de los estudiantes y el compromiso académico que ellos tanto estudiantes como docentes evidencian. El artículo presenta un estudio de tipo mixto; cuantitativo y cualitativo, tomando como muestra para el análisis cuantitativo 146 estudiantes de enseñanza básica de los cursos: 7° y 8°, pertenecientes a cinco establecimientos municipales de la comuna de Temuco. Para el estudio cualitativo se entrevistaron a 2 docentes del área de la enseñanza del inglés, con más de 9 años de experiencia, los cuales han desempeñado su labor en contextos interculturales. Los resultados de este estudio revelan que la variable de Residencia (urbano o rural) no afecta en los niveles de sensibilidad intercultural ni en los de compromiso académico; de igual manera, tampoco afecta la pertenencia a etnias, ni la diferencia en cursos encuestados. Aun así, el estudio demuestra una correlación estable entre la *Sensibilidad Intercultural* y el *Compromiso académico*. En base a estos se genera una propuesta pedagógica que tiene como foco, el trabajar con estrategias que fomenten las variables estudiadas y que trabajen con las 4 habilidades de la lengua inglesa.

Marco teórico

En el marco de una sociedad en constante crecimiento como resultado de la globalización, la migración y la convergencia de culturas, se vuelve

necesario analizar las prácticas pedagógicas y sus efectos en el desarrollo académico del estudiantado. Si bien, la educación chilena establece dentro de sus premisas la interculturalidad, los diseños curriculares no entregan los lineamientos necesarios para la promoción de una integración efectiva en el aula. El enfoque educativo no debería basarse solo en el desarrollo de una segunda lengua bajo el principio de una educación bilingüe (Valenzuela, Bellei, & de los Ríos, 2014) sino también una educación intercultural holística que considere el desarrollo integral y la sensibilidad intercultural de todos los estudiantes dentro de la coexistencia de culturas, y minimizar aquellas prácticas que generan exclusión y obstaculizan la cohesión social en Chile. Frente a esto, se vuelve indispensable reconocer a la educación como aspecto longitudinal a través de las sociedades y culturas, es así como la escuela debe ser una precursora de las cuatro condiciones que según Stickel (1987) componen un aula multicultural efectiva: “existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad, interacción inter e intragrupos, igual oportunidades y valoración de la diversidad cultural” (p.19). La multiculturalidad, cualidad propia de la sociedad, cumple un rol secundario dentro de las aulas, sin embargo, su análisis propone una nueva perspectiva de su aplicación en el área educacional.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas ejercen un rol fundamental en la manera que los estudiantes internalizan la relación de los contenidos y las concepciones culturales adyacentes propias de la sociedad. Así también, la disposición cultural que tengan los estudiantes frente al contexto que se encuentren y a la multiculturalidad existente en el aula establece una dinámica dentro de las disposiciones y motivaciones que los estudiantes puedan adquirir en su desempeño académico. Esto sustenta la importancia de reconsiderar las concepciones propias sobre la interculturalidad: debe existir una interpelación por parte de la cultura dominante con el fin de que “se supere la situación de negación, discriminación y racismo de los grupos minimizados” (Quilaqueo R & Torres C, 2013, p.295). La escuela se reconoce como un espacio de aprendizaje y formación humana, por ello, estudiar la relación entre el desarrollo de una sensibilidad cultural y la manera en que el estudiantado internaliza concepciones socioculturales traerá consecuencias esenciales en el área educativa en relación el éxito y compromiso académico, así como también el fomentar el reconocimiento de la cultura dentro de ella.

Las consideraciones pedagógicas relacionadas al desarrollo de competencias interculturales y el desarrollo de una sensibilidad intercultural en la enseñanza aún son precarias, principalmente debido al enfoque curricular de la enseñanza de una segunda lengua en Chile. Corbett (2003) menciona que la visión de los métodos comunicativos de la enseñanza de una segun-

da lengua se enfoca en completar vacíos de información para adquirir la competencia de hablantes nativos y su visión del mundo, subestimando de esta forma la cultura local. De grueso modo, los métodos y enfoques de enseñanza en Chile se basan en el aspecto comunicativo de la lengua, el cual orienta sus estrategias en la participación de los estudiantes dentro del marco de transferencia de comunicación siguiendo los estándares y aplicaciones prácticas en culturas donde esta se presenta como primera lengua. Dordevic (2009) destaca que el trasfondo cultural de muchas expresiones idiomáticas, frases y modismos confunden a muchos estudiantes al momento de aprender la lengua inglesa y hacen entrar en conflicto al docente debido a que esas expresiones están a kilómetros de distancia de sus conceptos culturales familiares. En esta línea, se vuelve necesario no solo una creación y modificación curricular, sino también un convencimiento por parte del profesorado de la necesidad de implementar cambios que superen los modelos educativos homogeneizadores (González, Berríos, & Buxarrais, 2013). Bennett (1993) plantea que la convivencia entre culturas se basa en la sensibilidad intercultural, definida como un cambio afectivo, cognitivo y conductual que influye en el reconocimiento y apreciación de las diferencias culturales, los cuales ejercen un rol protagonista en un contexto de coexistencia cultural como el que se está desarrollando en Chile actualmente.

Sensibilidad Intercultural

La Sensibilidad Intercultural es un concepto relativamente nuevo, para algunos difícil de definir, pero ampliamente utilizado para abordar temáticas internacionales o donde existe gran coexistencia cultural, situación que es cada vez más frecuente. Este concepto puede ser definido por lo que Chen & Starosta (1998) describen como: “Deseo activo de motivarse a sí mismos para entender, apreciar y aceptar diferencias entre culturas” (p.231). En relación con este concepto, los autores describen este fenómeno como la habilidad de un individuo de distinguir entre distintas actitudes, percepciones y emociones de una contraparte y la habilidad de apreciarlos y respetarlos de la misma manera. Por otro lado, Bhawuk, & Brislin (1992) sugieren que la sensibilidad intercultural es una reacción individual hacia las personas de otras culturas, las cuales pueden predeterminar la habilidad de ese individuo para trabajar exitosamente con esas personas. Estos mismos autores establecen que “para ser competente en otras culturas, las personas deben estar interesadas en otras culturas, ser lo suficientemente sensibles para notar las diferencias culturales y además estar dispuestos a modificar sus conductas como una indicación de respeto ante otras culturas. Un término razonable que resume estas cualidades es sensibilidad

intercultural” (p.416). Uno de los autores más destacados en el área de Sensibilidad Intercultural es el Dr Milton Bennett (1986) quien cual argumenta que la sensibilidad intercultural está relacionada a la habilidad de los que interactúan para trasladarse a sí mismos no solo afectivamente, pero también cognitiva y conductualmente desde la etapa de negación a la etapa de integración en el proceso de desarrollo de comunicación intercultural con el propósito de obtener la habilidad empática de aceptar y adaptar diferencias culturales. Esta descripción proviene directamente del “Modelo de Sensibilidad Intercultural” (1986) creado por el mismo autor, la cual sugiere que la sensibilidad intercultural está compuesta de seis etapas de desarrollo: Negación; Defensa; Minimización; Aceptación; Adaptación e Integración. Estas etapas sitúan a las personas en términos de cuánta sensibilidad intercultural tienen considerando sus formas de pensar, de sentir y actuar, considerando una variedad de percepciones y definiciones distintas, es posible generar una significación más amplia y comprensible desde las distintas áreas asociadas al término de sensibilidad intercultural.

En cuanto a las investigaciones relacionadas a la temática de sensibilidad intercultural realizadas a nivel país, no ha sido posible encontrar algún estudio pertinente a la temática que se quiere abordar. Sin embargo, a nivel hispanohablante se han desarrollado investigaciones que han arrojado resultados muy enriquecedores. Entre ellos se destaca lo que Sanhueza & Cardona (2009) desprenden de su investigación realizada en Alicante, España a estudiantes de primaria, mencionando que “una mayor experiencia con culturas diferentes favorece la sensibilidad intercultural” (p.261). Así también, Sanhueza (2010) desprende en los resultados de su investigación de tesis que “la respuesta emocional positiva fue significativa lo que demuestra que el alumnado se implica en la interacción, respeta las diferencias culturales, disfruta de la interacción y muestra cierto grado la confianza en la relación” (p.280). Lo que significa que existe mayor disposición y motivación en la interacción cuando existe la sensibilidad intercultural. Por otro lado, considerando que el docente es el moderador de la clase y ejerce una gran influencia en el comportamiento y actitudes de los estudiantes, una mirada intercultural por su parte afectaría en la visión que los estudiantes puedan obtener hacia la interculturalidad. En relación a lo anterior, (Morales, Sanhueza, Friz, & Riquelme, 2017) menciona que “los resultados muestran que en términos generales, estos profesores si se ven envueltos en una relación comunicativa con personas que son culturalmente diferentes. Esto significa que les gusta interactuar con otras culturas e intentan reunir la mayor cantidad de información posible (p.74). Sin embargo, en el mismo estudio Morales et al., (2017) destaca que:

“Los profesores pueden aceptar la diversidad, pero fallan al modificar la estructura, en la operación y metodología pedagógica de su clase para garantizar el éxito de aprendizaje de cada estudiante. Un cambio de mentalidad de los profesores implica una comprensión de que ambos, estudiantes nativos e inmigrantes se beneficiarán de una educación que reconoce y valora la diversidad cultural.” (p.76)

Las investigaciones realizadas en Iberoamérica, principalmente en España, desprenden el sentido amplio que tiene la sensibilidad intercultural, destacando que éste fenómeno se experimenta de mejor forma en contextos donde hay gran coexistencia cultural, y que ésta promueve una mayor motivación a participar en los estudiantes. Así también considera que el rol docente ejerce una gran influencia en la sensibilidad que puedan tener los estudiantes, aun cuando hay mucho por trabajar.

Expandiendo el rango de búsqueda investigativo, ha sido posible la revisión de mayor cantidad de investigaciones en lugares no hispanohablantes que traten con la temática de sensibilidad intercultural. Uno de los estudios en relación a la temática fue realizado en Turquía orientado al uso de sensibilidad intercultural aplicado a los docentes en función de conocer la aplicación a sus estudiantes. Zülkuf (2018) menciona que: “Los resultados afirman que aun cuando los participantes son altamente sensibles a asuntos culturales, ellos fallan en el intento de conocer más acerca de los extranjeros y subsecuentemente aprender de ellos durante la interacción y comunicación” (p.12). Esto según la escala de Bennett (1986, 1993, 2004, 2013) los sitúa en la división etnocéntrica, ya que reconocen la interculturalidad pero fallan en conocer y aprender del otro, mucho menos en integrar cultura de otros. El mismo estudio, Zülkuf (2018) concluye de sus resultados que:

“Enseñar a diversos estudiantes eficazmente necesita disposición sólida para gastar esfuerzos extras, para reflexionar críticamente, para cuestionar nuestras asunciones, para ser apasionados, de mente abierta e intentar hacer las cosas de otra manera. Estos esfuerzos resultarán en cambios actitudinales y cambios en el estilo de enseñanza. Crear un ambiente de clase y/o escuela que acepta, aprecia las diferencias y es libre de estereotipos y prejuicios beneficiará a todos los estudiantes y como resultado, toda la nación.” (p.12)

Aun cuando el término de sensibilidad intercultural no es un tema abundantemente mencionado, Brislin & Yoshida (1994) hacen referencia

a que los docentes que utilizan una metodología que concierne la sensibilidad intercultural, son cautos para identificar claramente las habilidades; entender que las diferencias individuales existen entre culturas, y reconocer que la práctica e interacción con aquellos de una cultura específica proveerá más información en relación las sutiles diferencias de cuando, donde y como la habilidad es apropiadamente usada. Finalmente parece pertinente mencionar que McMurray (2007) en su investigación de tesis de grado realizada en Florida, concluye que los beneficios de la sensibilidad intercultural y las relaciones interculturales *“permiten que las experiencias beneficiosas ocurran dentro y fuera de la sala de clases, así como también preparan a los futuros ciudadanos globales para interacciones interculturales exitosas mientras van tomando parte en la era de la globalización”* (p.72). Los estudios mencionados en conjunto con la significativa cantidad de estudios realizados a nivel mundial con distintos enfoques y perspectivas, se intersectan y avalan que la relevancia del uso y ser conscientes de una sensibilidad cultural, determina alcances de comunicación y formas de relacionarse entre pares. Aún más, determina estar preparado o no para ser un ciudadano global.

Compromiso Académico

Compromiso académico es un concepto utilizado en el contexto educativo que abarca numerosas áreas, técnicas y estrategias que ha sido apoyada y debatida por múltiples autores. Este concepto puede ser definido por lo que Kuh (2003) establece como: *“La energía y tiempo que un estudiante dedica a actividades educacionales dentro y fuera de las salas de clases, además de prácticas y políticas que las instituciones educacionales usan para incentivar al estudiante a participar en estas actividades”* (p.30). Relacionado a esto, existen variados autores con sus respectivas visiones y definiciones de este término. Algunas de las más certeras y vinculadas con la cosmovisión de este estudio son: *“El esfuerzo psicológico de los estudiantes y su inversión hacia el aprendizaje, comprensión y dominio de las habilidades, oficio o conocimiento que el trabajo escolar intenciona promover”* (Lamborn, Newmann, & Wehlage, 1992, p.12) Por otro lado, Christenson et al., (2008) define como *“Inversión de los estudiantes y compromiso al aprendizaje, pertenencia e identificación en la escuela, y su participación en el contexto de la institución e iniciación de actividades para alcanzar un resultado”* Según Skinner, Kindermann, & Furrer (2009) el compromiso académico se refiere a: *“La calidad de la participación de los estudiantes o conexión con el esfuerzo escolar y por ende con sus actividades, valores, personas, objetivos y espacios que lo componen”* (p.494). Recolectadas distintas concepciones de *“Compromiso Académico”* es po-

sible reconocer que las aristas y las áreas que involucra van más allá de un desempeño académico en base a notas, sino más bien a un conjunto de cualidades que estudiante logra dominar en un ambiente propicio.

En cuanto a investigaciones realizadas al área de estudio de “Compromiso Académico” a nivel regional no se han encontrado documentos que avalen dichas indagaciones dentro del territorio del país chileno. Sin embargo, dentro del contexto de Iberoamérica, ciertas investigaciones han sido llevadas a cabo, las cuales apoyan el sustento sobre el aporte positivo de un Compromiso Académico propicio, tal como Borges (2015) en su tesis doctoral realizada en República Dominicana, destaca: “los estudiantes comprometidos logran niveles de rendimiento más altos que los de compañeros que muestran menores niveles de compromiso” (p.160). Así también un estudio realizado en Barcelona avala que siendo el “Compromiso Académico” puede ser utilizado en un contexto escolar y que “Ello nos puede llevar a pensar que el compromiso en los estudios se materializa en dedicación, pasión, ilusión y talento, teniendo un efecto en el modo en el que se piensa y actúa, e incrementando las posibilidades de que se den oportunidades para un buen desempeño en nuestros estudiantes” (Oporto, 2017, p.253)

Las investigaciones realizadas en Iberoamérica revelan que los resultados obtenidos se enfocan principalmente en el uso del “Compromiso Académico” como un constructo útil no solo en el rendimiento académico del estudiante, sino además en la forma que el estudiante desempeña sus actividades y su vida diaria”.

En un rango más amplio de búsqueda ha sido posible encontrar investigaciones alrededor de todo el mundo que basa sus estudios en el “Compromiso Académico”. Uno de ellos fue una investigación realizada en Portland que apoya la idea que un propicio “Compromiso Académico” se logra no solo por parte de los estudiantes sino la interacción con el docente. Los resultados de esta investigación destacan que:

“Los niños que se sintieron apreciados por los docentes fueron más propensos a reportar que el involucramiento en actividades académicas fue interesante y divertido y que además se sentían felices y cómodos en el aula de clases. En contraste, los niños que se sintieron menos importantes o ignorados por los profesores reportaron más aburrimiento, descontento y enojo cuando mientras participaban en las actividades de aprendizaje” (Furrer & Skinner, 2003, p.149)

En otro estudio enfocado en conductas dentro de la clase presentado en San Diego, destaca dentro de sus resultados que el compromiso

del estudiante está vinculado positivamente a los resultados deseados del aprendizaje tales como pensamiento crítico y notas (Carini, Kuh, & Klein, 2006). Estos estudios junto a otros realizados a nivel mundial en distintos lugares y en diferentes idiomas y culturas, establecen una relación directa entre el “Compromiso Académico” y el desempeño escolar así también con el rol docente como actor que genera cambios de conducta en los estudiantes, en su desempeño académico y por ende en su “Compromiso Académico”.

Método

Para analizar la metodología con enfoque cultural y el compromiso académico en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera se realizó un estudio de tipo mixto que combinó elementos propios de la investigación cuantitativa y cualitativa. En el área cuantitativa se utilizó un diseño no experimental correlacional (Salkind, 1999) orientado a analizar la relación entre la sensibilidad intercultural de los estudiantes y su compromiso académico. Por otra parte, en el plano cualitativo se utilizó una aproximación denominada estudio cualitativo básico (Merriam, 2009, p.22) en el cual, a través de diversas estrategias de recolección de información narrativa, se indagó las percepciones émicas de docentes asociados al fenómeno en estudio: ¿Cuál es la perspectiva de los profesores respecto a la relación entre la sensibilidad intercultural y el compromiso académico de los estudiantes?. La combinación de estos dos tipos de aproximaciones permitió lograr una mayor y mejor comprensión del fenómeno en estudio.

En el plano cuantitativo los participantes del estudio corresponden a 146 estudiantes de enseñanza básica de los cursos séptimo y octavo básico pertenecientes a cinco establecimientos educacionales municipales, pertenecientes a la comuna de Temuco, respaldados por el servicio de Costa Araucanía, que se destacan por la presencia de un variado origen cultural dentro del grupo estudiantil. Se ha seleccionado a estos estudiantes por que presentan las características relacionadas al contexto y origen cultural que esta investigación busca estudiar. El tipo de muestreo empleado corresponde a muestreo no probabilístico por conveniencia, facilitado por el acceso directo a los participantes.

Tabla 1: Identificación de participantes según establecimiento.

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Aguas y Gaviotas	28	19.2	19.2	19.2
Alejandro Gorostiaga	3c1	21.2	21.2	40.4
Kim Ruka	23	15.8	15.8	56.2
Los Avellanos	22	15.1	15.1	71.2
Reino de Suecia	42	28.8	28.8	100.0
Total	146	100.0	100.0	

En el área cualitativa los participantes corresponden a dos docentes pertenecientes a los establecimientos seleccionados. Se ha intencionado la participación de estos sujetos en base a los siguientes criterios de inclusión: docentes titulados de Pedagogía en Inglés, con experiencia en aula de al menos 1 año, ejercer en contextos educacionales interculturales y que dispongan de 30 minutos para realizar la entrevista.

Tabla 2: Identificación de Profesores participantes

Profesores	Nivel	Cargo	Años ejerciendo en la asignatura	Casa de Estudio	Locación de Actual establecimiento
Profesora N1	Media	Inglés y Jefatura de Curso	9 años	Universidad Católica	Urbano
Profesora N2	Pre-básica, básica y Media	Inglés	9 años	Universidad Católica	Rural

La medición cuantitativa se realizará mediante la aplicación en conjunto de dos escalas. La primera medirá la sensibilidad intercultural de los estudiantes: “Intercultural Sensitivity Scale” (Chen & Starosta, 2000),

mientras tanto la segunda escala medirá el compromiso académico de los estudiantes: “Engagement vs Disaffection” (Skinner et al., 2009).

El primer instrumento fue desarrollado el año 2000 en Kingston, Rhode Island, USA por Guo-Ming Chen y William J. Starosta, posee 24 estamentos orientados a medir la sensibilidad cultural de los estudiantes, los cuales se dividen en cuatro principales ejes: Compromiso de interacción (7 ítems), Disfrute de la interacción (3 ítems), Confianza en la interacción (5 ítems), Atención de interacción (3 ítems), Respeto a las diferencias culturales (6 ítems). Se ha seleccionado este instrumento debido a su disponibilidad, las áreas que esta considera en relación a la interculturalidad, y las acertadas modificaciones que los autores han realizado para poder ser aplicada en contextos educativos. Si bien no existen antecedentes respecto a su aplicación en Chile, aplicaciones anteriores han mostrado adecuados niveles de validez y confiabilidad. De acuerdo a los autores se reporta evidencia para el constructo de validez, ya que los cuatro ejes se correlacionan directamente, estableciendo que la confiabilidad del instrumento es de un .86 (alfa de Cronbach) (Chen & Starosta, 2000, p.9)

Mientras tanto el segundo instrumento es la adaptación de la escala desarrollada el año 2009 en Portland, USA por Ellen Skinner, Thomas Kindermann y Carrie Furrer. La versión original de esta escala posee 20 ítems orientados a medir el Compromiso versus el Desafecto en el aprendizaje de estudiantes, la cual se organiza en cuatro ejes de cinco ítems cada una: Compromiso Actitudinal, Compromiso Emocional, Desafecto Actitudinal y Desafecto Emocional. La adaptación a utilizar se desarrolló en función de poder medir los ejes mencionadas en estudiantes de enseñanza básica y está validada con un alfa de Cronbach promedio de un .82, de un rango de .73–.88 (Skinner et. al, 2012, p.28)

Los instrumentos mencionados han sido complementados con datos demográficos de los participantes que permitirán analizar los datos cuantitativos en función de las variables.

En el caso del instrumento cualitativo, se utilizará una guía de entrevista organizada en base a los siguientes temas y preguntas de investigación: Sensibilidad intercultural y su relación con el compromiso académico de estudiantes de 7mo y 8vo básico; *¿Cuál es la perspectiva de los profesores respecto a la relación entre la sensibilidad intercultural y el compromiso académico de los estudiantes? (tema principal)*; *¿Qué estrategias metodológicas utilizan los profesores para desarrollar sensibilidad intercultural? (pregunta principal)* y, *¿De qué manera influye la coexistencia cultural con el compromiso académico de los estudiantes? (preguntas específicas)*. Por cada pregunta específica de investigación se generaron diversas preguntas de instrumentos las cuales buscan capturar la mirada “émica” de los participantes sobre el fenómeno de estudio. Este instrumento fue

sometido a un proceso de validación a través del análisis desarrollado por una investigadora, psicóloga, Magíster en Evaluación Educacional, Doctora en Psicología, docente en el área de métodos de investigación y a un académico magíster en Master TEFL (Teaching Language- Enseñanza del inglés como lengua extranjera), especialista en Metodología Didáctica en Inglés, quienes revisaron y establecieron recomendaciones de ajuste al instrumento en términos de validez de contenido.

La recolección de datos cuantitativos se llevó a cabo en el contexto de una clase de inglés, durante el periodo correspondiente a una hora pedagógica. En primera instancia se realizó un acercamiento a los establecimientos para la entrega de consentimientos informados los cuales fueron firmados por los padres o tutores legales de cada estudiante. Posteriormente, el día de aplicación previo a la aplicación se realizó la recolección de los consentimientos. Luego se invitó a los estudiantes autorizados a participar, explicándoles los objetivos del estudio y el valor del desarrollo del mismo. Se hizo hincapié en la libertad de participación, acompañada de la responsabilidad en la lectura comprensiva del instrumento, como también la entrega fidedigna de información. El equipo de investigación explicó y verificó la comprensión de las instrucciones y se prosiguió a su aplicación. Una vez recolectados los datos, estos fueron traspasados a un formato digital en una hoja de cálculo y posteriormente exportados al programa de análisis cuantitativo SPSS (IBM Corp, 2011).

En el caso de las entrevistas, estas fueron llevadas a cabo en un contexto externo a la escuela que presentaba las características de comodidad y tranquilidad para la adecuada obtención de resultados según cada docente entrevistado sugirió. El desarrollo de la entrevista fue apoyado por el instrumento guía de entrevista que sirvió de instrumento base para la formulación de preguntas, las cuales considerarán adicionalmente preguntas emergentes específicas a la información entregada por cada entrevistado. Cada entrevista fue grabada en un dispositivo digital para posteriormente ser transcritas de manera exacta en un procesador de texto y exportada posteriormente al programa de análisis cualitativo de datos Atlas.ti (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2012)

Resultados

El análisis de datos cuantitativos se desarrolló utilizando los programas SPSS versión 20 considerando el desarrollo de las siguientes acciones: Primero los datos fueron explorados y limpiados para su correcto ingreso. Segundo, los datos sociodemográficos pertenecientes a la primera sección

fueron sometidos a análisis de frecuencias. Tercero, cada sub-escala, junto a las dos escalas generales fueron sometidas a la prueba de confiabilidad de Alfa (Cronbach, 1951) a través del método de consistencia interna. Cuarto, por cada factor de la escala se crearon variables en base al promedio obtenido de los ítems. Quinto, con las variables creadas se realizó una prueba de normalidad, correlación y comparación de medias. Sexto, para comparar las hipótesis de grupos independientes se realizó una comprobación de T de student. Séptimo, para un caso excepcional de un grupo con más de tres categorías se realizó una prueba de Anova. Octavo, para conocer la relación existente entre la *Sensibilidad Intercultural* y el *Compromiso Académico*, se aplicó la prueba de Rho de Spearman.

En el caso de los datos cualitativos, estos fueron analizados utilizando el programa Atlas ti versión 7.5.18 siguiendo el método de análisis propuesto por Mayring descrito en Cáceres (2003). En este método se busca identificar trozos narrativos de textos que permitan apoyar el análisis de datos a través de la creación de categorías de análisis desarrolladas en función de preguntas de investigación formuladas previamente en este estudio.

Para realizar los análisis se probó la consistencia interna, mediante la prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach, para el cuestionario de Sensibilidad Intercultural considerando la escala completa (alfa=0.823). Se realizó la misma prueba para el instrumento Compromiso Académico (alfa=0.915). Estos resultados, al ser mayores que >0.7 , indican que todas las escalas poseen altos grados de consistencia interna.

Para la realización del análisis descriptivo de datos consideramos principalmente la variable de Residencia, pero dado las otras variables consideradas en el estudio, estas también son expuestas en el siguiente análisis.

En la tabla 3 se ejemplifica el nivel de Compromiso académico y Sensibilidad Intercultural según sector de residencia de los estudiantes. Los valores reflejan que en el nivel de Compromiso Académico es mayor en el sector Urbano (M= 3.7848 DE=.47986) en contraste con el sector Rural (M=3.6030 DE=.46473). En cuanto al nivel de Sensibilidad Intercultural, el sector Urbano vuelve a predominar (M=3.6446 DE=.48172) sobre el sector Rural (M=3.5951 DE=.44102).

Tabla 3:
Niveles de Compromiso Académico
y Sensibilidad Intercultural, según residencia.

Residencia		N	Media	Desviación típ
Compromiso	Urbano	100	3.7848	.47986
Académico	Rural	46	3.6030	.46473
Sensibilidad	Urbano	100	3.6446	.48172
Intercultural	Rural	46	3.5951	.44102

En la tabla 4 se observan los niveles de Compromiso Académico y Sensibilidad Intercultural según el factor Etnia. Para fines de investigación las alternativas fueron 1) Mapuche 2) Otro 3) Ninguno de los anteriores. Como la segunda alternativa no fue seleccionada entre el total de entrevistas, fue descartada en el análisis. Según los resultados, el nivel de compromiso académico fue mayor en los estudiantes que no pertenecían a ninguna etnia ($M=3.7672$ $DE=.51341$) por sobre la etnia Mapuche ($M= 3.6888$ $DE=.44462$) En términos de Sensibilidad Intercultural los valores fueron mayores en estudiantes sin etnia considerada ($M=3.6711$ $DE=.45985$), nuevamente los estudiantes de etnia Mapuche tienen el valor más bajo ($M=3.5821$ $DE=.47983$).

Tabla 4:
Niveles de Compromiso Académico
y Sensibilidad Intercultural, según etnia.

Etnia		N	Media	Desviación típ
Compromiso	Mapuche	69	3.6888	.44462
Académico	Ninguno	76	3.7672	.51341
Sensibilidad	Mapuche	69	3.5821	.47983
Intercultural	Ninguno	76	3.6711	.45985

En la tabla 5 se muestran los niveles de Compromiso Académico y Sensibilidad Intercultural según la variable Curso. Los niveles analizados correspondían a 7mo y 8vo básico. Según los valores, en términos de Compromiso académico, los estudiantes de 8vo básico tuvieron un nivel mayor ($M=3.7287$ $DE=.05757$) mientras que los niveles de 7mo fueron levemente menores ($M=3.7262$ $DE=.05510$). Los niveles de Sensibilidad

Intercultural tuvieron niveles similares, siendo el 8vo el nivel predominante ($M=3.6431$ $DE=.05382$) y el 7mo menor con ($M=3.6137$ $DE=.05622$).

Tabla 5:
Niveles de Compromiso Académico
y Sensibilidad Intercultural, según curso.

Curso	N	Media	Desviación Típ.
Compromiso Académico	70	3.7262	.05510
Sensibilidad Intercultural	76	3.7287	.05757
Compromiso Académico	70	3.6137	.05622
Sensibilidad Intercultural	76	3.6431	.05382

Para analizar las diferencias entre las variables de residencia *Rurales* y *Urbanas* según sus niveles *sensibilidad intercultural* y *compromiso académico* se realizó la prueba de T de student. Según los resultados, los estudiantes pertenecientes al sector urbano tienen un compromiso académico más elevado ($M=3.78$, $DE=.47$, $N=100$) que los pertenecientes al sector rural ($M=3.60$, $DE=.47$, $n=46$), $t(144)=2.14$, $p=.033$, 95% IC [0.14, 0.35]. Por otro lado, respecto a los niveles de sensibilidad intercultural, se vuelve a repetir que los estudiantes del sector urbano tienen mayores números ($M=3.64$, $DE=.46$, $n=100$) en contraste con el sector rural ($M=3.60$, $DE=.44$, $n=46$), $t(144)=.592$, $p=.555$, 95% IC [-.12, .21].

Según los resultados las distintas religiones no difieren en el nivel de Sensibilidad Intercultural. Las 59 personas católicas tuvieron en los niveles de Sensibilidad Intercultural, una media de 3.62 ($DE=.490$); las 49 personas evangélicas una media de 3.62 ($DE=.460$), la persona que profesa religión musulmana una media de 3.40 ($DE=0$), la persona ortodoxa una media de 3.80 ($DE=0$), los profesos testigo de Jehová, una media de 4.00 ($DE=.480$), las personas que profesan espiritualidad indígena, una media de 3.72 ($DE=.441$), los estudiantes que seleccionaron “otro” como opción a credo, una media de 3.70 ($DE=.477$), por último los que no profesan religión una media de 3.60 ($DE=.490$). Aceptándose la hipótesis de igualdad de medias entre las distintas religiones hacia la Sensibilidad Intercultural.

Por otro lado, la misma tabla refleja que las religiones no influyen en el nivel de Compromiso Académico. Las 59 personas católicas tuvieron una media de 3.77 ($DE=.480$); las 49 personas evangélicas una media de 3.80 ($DE=.511$), la persona que profesa religión musulmana una media de 3.50 ($DE=0$); la persona ortodoxa, una media de 3.90 ($DE=.0$), los

profesores testigos de Jehová, una media de 3.39 (DE=.704), las personas que profesan espiritualidad indígena, una media de 3.41 (DE=.100), los estudiantes que seleccionaron “otro” como opción a credo, una media de 4.03 (DE=.421), por último los que no profesan religión una media de 4.01 (DE=.501). Aceptándose la hipótesis de igualdad de medias entre las distintas religiones hacia el Compromiso Académico.

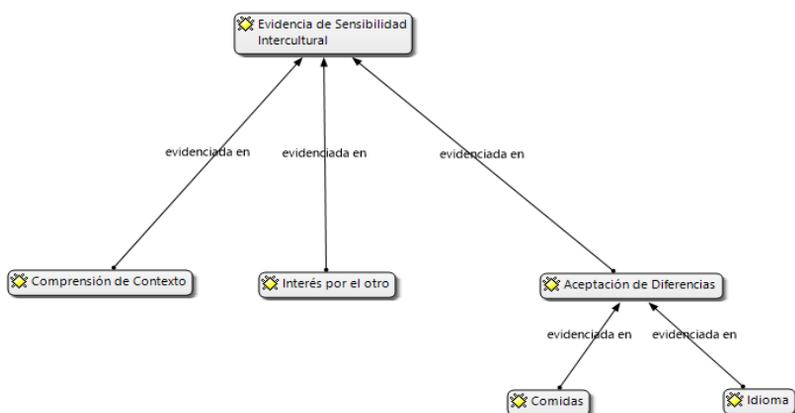
Para conocer la relación que existe entre la *Sensibilidad Intercultural* y el *Compromiso Académico*, se aplicó la prueba de Rho de Spearman por tratarse de distribuciones normales ($p < 0.01$ para ambos casos). Los análisis expresados en la tabla 8 arrojaron que entre la sensibilidad intercultural y el compromiso académico existe correlación estable ($r = 0.414$) valor que explica el 17,1% de la varianza.

El análisis cualitativo fue realizado con el programa Atlas ti. Se analizó rigurosamente las respuestas de las dos entrevistas de los profesores y a partir de tal análisis se crearon categorías que responden las preguntas de investigación. El objetivo fue describir el fenómeno estudiado a través de la percepción de los docentes. Las preguntas y sus respectivas categorías son las siguientes:

Sensibilidad Intercultural

Con respecto a la pregunta ¿De qué manera los estudiantes manifiestan el reconocimiento, aceptación y valoración de otras culturas?, a través del análisis de datos se identificó que la sensibilidad intercultural es parte directa de la interculturalidad existente en el aula, la cual se evidenciaba a través de las siguientes categorías: i) Comprensión de Contexto ii) Interés por el otro iii) Aceptación de diferencias, siendo la última categoría apoyada por dos nodos de evidencia de esta.

Figura 1:
Categorías para área de evidencia de sensibilidad intercultural.



Comprensión del contexto del otro

Se refiere a una de las formas en que los profesores entrevistados evidencian la sensibilidad intercultural en el aula de clases y en las actitudes que toman los estudiantes. Las docentes destacaron que, aunque ahora está comenzando a ser más evidente por la reciente migración, los estudiantes reflejan entendimiento del contexto del otro. En relación a esto, la docente 1 señala:

“...realmente interesarse por conocer otra forma de entender otras culturas o formas de ver la vida, pero esa es la idea pues. Nosotros en inglés por lo menos tratamos de demostrar cosas distintas cosas que van fuera de lo que ellos ven en su día a día...”

Interés por el otro

Se refiere a una de las evidencias reconocidas por las docentes entrevistadas, la cual hace relación a la inclinación que tienen los estudiantes por tratar de entender y saber más de sus pares. La docente 2 hace referencia a una situación en particular con la llegada de un estudiante nuevo, proveniente de otro país señalando que:

“...llegó un niño de Venezuela a mitad de año y todos querían conocerlo y contar un poco de su país; y así, nosotros los profesores hicimos lo mismo,

preguntarle y que de esa manera que nos contara un poco como era su cultura, como era su país, y qué diferencias veía, etc...”

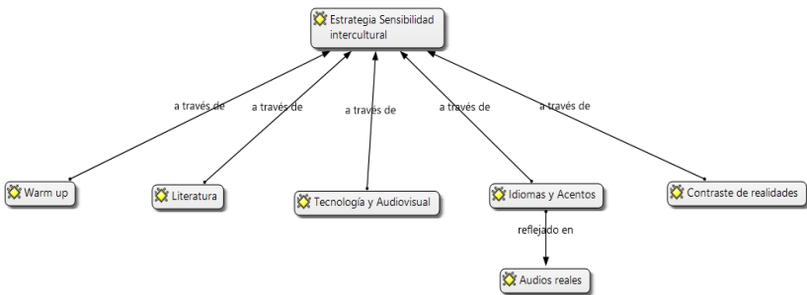
Aceptación de Diferencias

Se refiere a una actitud por parte de los estudiantes que las profesoras entrevistadas han notado a lo largo del tiempo cuando los niños están en contextos de fomento de la interculturalidad. La profesora 2 destaca que en dos factores que se puede ver claramente esta actitud son en comida e idiomas. En base a lo anterior es que la docente destaca:

“Por lo menos en el lugar donde trabajo yo veo que los niños son bastante llanos a conocer y a entender las diferencias entre los compañeros y... lo ven como algo positivo, por lo que he notado yo...”

En relación con la pregunta ¿Qué prácticas pedagógicas implementa en el aula que permiten desarrollar conciencia de la interculturalidad?, a través del análisis, de las respuestas se identificaron las siguientes categorías: i) Warm up ii) Literatura iii) Tecnología y Audiovisual iv) Idiomas y acentos y v) Contraste de realidades. De las cuales la categoría desprende una subcategoría: audios reales.

Figura 2:
Categorías para evidenciar estrategias para fomentar sensibilidad intercultural.



Warm up

Se refiere a la actividad previa a la clase, intencionada para generar en el estudiante un vínculo con lo que va a desarrollar y trabajar en la clase,

además de desvincularse de lo que estaba sucediendo previo al comienzo de la clase. Solo una docente hace referencia a utilizar este tipo de estrategia. La docente 1 señala:

“...Entonces, por ejemplo, siempre tratar de introducir un warm up generalmente motivacional al principio de la clase; tratar de sacarlos de lo cotidiano y mostrarles algo que les va a interesar a ellos y que vayan fuera de lo que ellos conocen, pero también acercándolo a alguna realidad que ellos tengan...”

Literatura

Hace referencia al recurso escrito, ya sea libros o textos pequeños, utilizados con el objetivo de desarrollar mayor comprensión lectora y mayor adquisición del vocabulario, como también la comprensión del contexto de la trama y adquisición de conocimientos en distintas áreas. En relación a esto, la docente 1 menciona:

“...Ósea no es solo leer por entender un texto, sino que entender el contexto, de qué tiempo, de qué lugar se está hablando. Entonces se dan muchas conversaciones en sala de... ¿Cómo es aquí? ¿Cómo es allá? ...”

Tecnología y Audiovisual

Se refiere a los recursos tecnológicos y audiovisuales como uso de computadores, celulares, videos, presentaciones, videollamadas, entre otras, utilizados para facilitar actividades y del mismo modo hacerlas más cercanas a los recursos que día a día utilizan los estudiantes.

“...Sí, por ejemplo, a mí me gusta mucho usar la tecnología. Entonces, por ejemplo, los materiales audiovisuales para mí son súper, súper importantes, trato de hacerlo a través generalmente de videos...”

Idiomas y Acentos

Se refiere a la forma en que los docentes planifican y trabajan las lenguas y sus variaciones de acuerdo a distintas culturas con el objetivo que los estudiantes perciban diferencias y similitudes entre las distintas partes. Para lograr esto, la docente 1 destaca sobre todo la aplicación de audios auténticos para que el estudiante se adecue a las diferencias auditivas. Basado en esto, la docente 1 señala:

“...El caso del acento, muchos chicos, a mí me parece importante que sepan distinguir distintos acentos, por lo menos el americano versus el británico y quieren enseñarles la diferencia entre cada cual, porque si también se dan cuenta de que el inglés no es sólo una cosa. El idioma es complejo, va a depender del lugar, una región y también el idioma muestra las diferencias culturales, las creencias. Así que en ese sentido también en cuanto a los acentos trato que ellos entiendan las diferencias culturales que hay ahí e históricas también...”

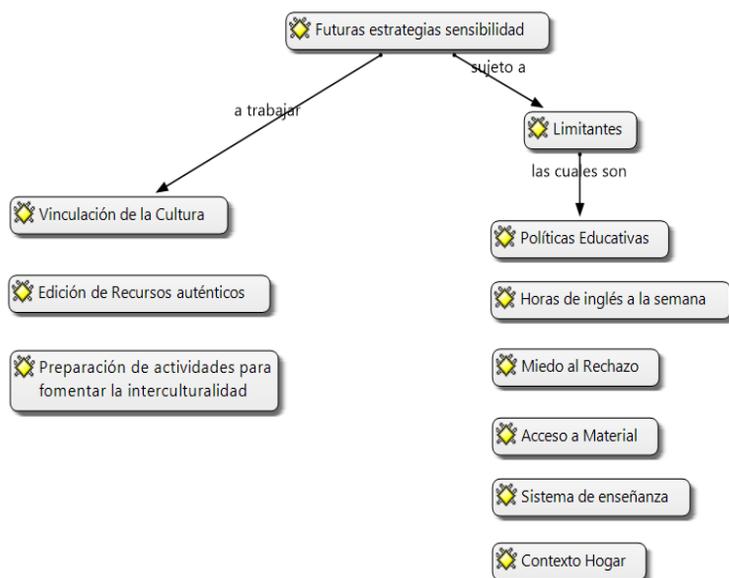
Contraste de Realidades

Se refiere al recurso utilizado por las docentes para evidenciar las diferencias y similitudes entre distintas realidades, con el objetivo de fomentar el uso del idioma mediante el acercamiento cultural de las realidades expuestas. La docente 2 menciona que:

“...Entonces lo mismo, para mí como profesora de inglés, siempre trato de encantarlos, un poco con el idioma inglés y en eso siempre en la clase voy tratando de tomar cosas de distintas realidades. Porque eso es. Cuando uno acepta otra cultura, también acepta su idioma, puede entender las bromas... que no es solamente las palabras, sino que entender el subtexto. Entonces sí, creo que lo aplico, que trato de tener esta apertura para aceptar estas culturas...”

Con respecto a la pregunta ¿Qué prácticas pedagógicas le gustaría implementar para fomentar conciencia intercultural, pero le ha sido imposible hacerlo y cuáles son los factores que limitan le limitan hacerlo?, a través del análisis de las respuestas se identificaron las siguientes categorías; para futuras estrategias: i) Vinculación de la Cultura ii) Edición de Recursos auténticos iii) Preparación de actividades para fomentar la interculturalidad. Para la categoría Limitantes, las siguientes sub categorías: i) Políticas Educativas ii) Horas de inglés a la semana iii) Miedo al Rechazo iv) Acceso a Material v) Sistema de Enseñanza y vi) Contexto hogar.

Figura 3:
Categorías para evidenciar futuras estrategias
para fomentar sensibilidad intercultural y sus limitaciones.



Vinculación de la Cultura

Se refiere a un tipo de manejo de tácticas pensadas en ser realizadas por las docentes con el objetivo de acercar al estudiante a un contexto más sensible a la interculturalidad y generar en ellos mismos actitudes interculturales. Vinculando las culturas de otros, con las propias. En el marco de esta categoría, la profesora 1 hace referencia a una vinculación específica como lo es la lengua Mapudungun, señalando:

“...Creo que es importante en nuestra región insertar más o intencionar más la enseñanza en relación al Mapudungun. Yo no sé nada, absolutamente nada más e igual me da igual un poco de vergüenza... porque a mí con suerte me enseñaron los números y me acuerdo hasta el 3. Pero, por ejemplo, darle esa importancia que tiene. Porque... imagínate todos los edificios públicos tienen su traducción. Entonces, me parece importante incluir a los alumnos que saben de esta lengua y que a veces pueden sentir motivación para aprender inglés debido a su lengua o, al contrario, un rechazo...”

Edición de recursos auténticos

Hace referencia al material que las docentes utilizan, el cual debe asemejar lo más posible a una situación realista y que inserte a los estudiantes en el contexto en el cual ellos deben desenvolverse. Muchas veces este material, al tratar de ser lo más real posible cuenta con desventajas como sonido exterior y distractores, es por eso que la docente menciona:

“Siempre me gusta buscar como situaciones cotidianas, siempre me gusta me gusta buscar como situaciones reales, cierto, para darle a los niños... No sé, si estamos hablando de los medios de transporte, del subway, puede ser algo que ha sucedido, una discusión en un subway y hablamos de cuáles son las reglas, cuáles son las conductas, que es lo que se puede hacer, lo que no se puede hacer...”

Preparación de actividades para fomentar la sensibilidad

Hace referencia a la planificación previa de material y actividades, incluyendo dudas en el contexto de la clase, que las docentes preparan con el fin de fomentar la sensibilidad intercultural en los estudiantes vinculando a cada uno de ellos para que puedan aportar en la clase con sus experiencias y conocimientos. En base a esto la docente señala:

“Así que eso siento, que la clave es planificar bien, preparar bien, intencionarlo bien en la planificación. O sea, no llegar, así como: “oh, se me ocurrió en el momento”, que igual a veces funciona, se enriquece mucho la clase cuando uno saca ideas de los mismos estudiantes, pero... claro, se puede hacer mejor...”

Limitantes

Se refiere a los obstáculos externos o internos que enfrentan las docentes y que han impedido de realizar estrategias que han intencionado con el objetivo de fomentar el ambiente intercultural dentro de la sala de clases. Entre las dos entrevistas, ambas docentes hacen referencia a factores como: Políticas educativas, Horas de inglés a la semana, acceso a material, miedo al rechazo por parte de los estudiantes, contexto hogar y sistema de enseñanza. La docente señala:

Horas de inglés a la semana

“Me gustaría que los niños pudieran tener un contacto más real y son horas

a la semana que tienen conmigo y poco como para mostrarles lo que más puedas de otro país, de otros países, de lo que hace hacen otro lado, de lo que quieren, de lo que escuchan, como se visten... pero... a veces el tiempo no alcanza...

Políticas educativas y Acceso a material

“Exacto, o a veces también son las políticas educativas. Yo, no sé, puedo mostrar una pelea en un subway y es súper difícil encontrar un video, el lenguaje, se esté súper limpio también... el audio...”

“...también lo podemos ver, por ejemplo, los textos que usamos: los libros de texto, nos pasa mucho a los profesores de inglés que dependemos mucho de los textos y muchas de las temáticas están descontextualizadas...”

Miedo al Rechazo

“Entonces, en inglés sucede que necesitamos interacción, necesitamos que los chicos aporten, pero a veces cuesta porque los chicos tienen miedo, tienen otros factores que la afectan para poder realmente interactuar de forma segura, que se sientan cómodos y no tengan miedo al ridículo, por hablar, por aportar...”

Contexto hogar

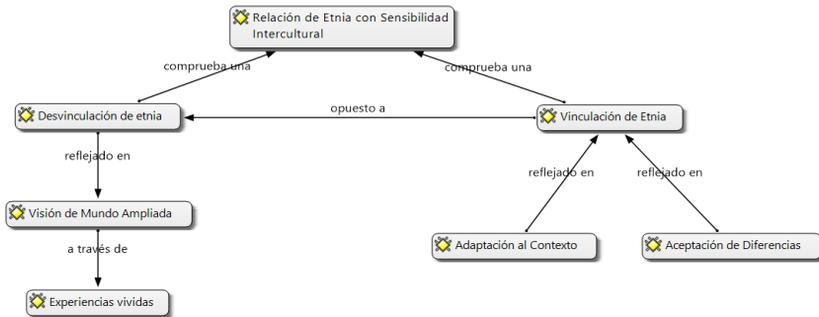
“...no me cabe duda que la casa, y como en un colegio vulnerable tampoco tienen las herramientas como para dedicarle tanto tiempo al inglés o ver películas porque hay uno o dos televisores, y son cuatro hermanos, y la tienen que compartir...”

Sistema Enseñanza

“Que se acostumbren a aportan de lo que ellos saben, de sus propias realidades y eso es algo que en general les cuesta mucho. También por el sistema que están acostumbrados desde chicos: en sus colegios anteriores o a veces en otras asignaturas ellos esperan estar calladitos, escribiendo, leyendo. El que habla lo retan...”

En relación con la pregunta ¿De qué manera influye la pertenencia a etnias en el desarrollo de la sensibilidad intercultural?, a través del análisis de las respuestas se identificaron las siguientes categorías i) Desvinculación de etnia y ii) Vinculación de Etnia. Para la primera categoría se identificaron dos subcategorías: i) Visión de Mundo Ampliada ii) Experiencias Vidas. Para la segunda categoría se identificaron las siguientes subcategorías: i) Adaptación al contexto ii) Aceptación de Diferencias.

Figura 4:
Categorías para evidenciar la influencia de las etnias
en el desarrollo de la sensibilidad intercultural.



Visión de Mundo Ampliada

Hace referencia a la forma en la cual las docentes perciben en los estudiantes la desvinculación de la etnia por sobre la sensibilidad intercultural, relacionándolo principalmente con las experiencias que cada estudiante ha tenido, las cuales les han permitido comprender más realidades que la propia, pero descartando los orígenes como factor fundamental. En relación a esto, la docente señala:

“No sé si de dónde tú vienes te define tanto. Yo creo que sí, la aceptación, la apertura de mente me puede ayudar a ser más exitoso académicamente en la medida que te puedas abrir y otras vivir otras experiencias, salir de tu país, estar en otro lado...”

Adaptación al contexto

Hace referencia al proceso que las docentes han evidenciado en los estudiantes, las cuales vinculan la etnia con una mayor sensibilidad intercultural. La docente 2 destaca:

“Si tú si vienes de otro lado y estás en otro país, por cierto, que vas a tener más sensibilidad cultural porque tú te estás adaptando a otra cosa, estás conociendo otra cultura, estás conociendo otro país. Entonces por cierto que vas a tener más sensibilidad intercultural que una persona que siempre ha estado en el mismo país, que siempre ha compartido con la misma gente, etcétera...”

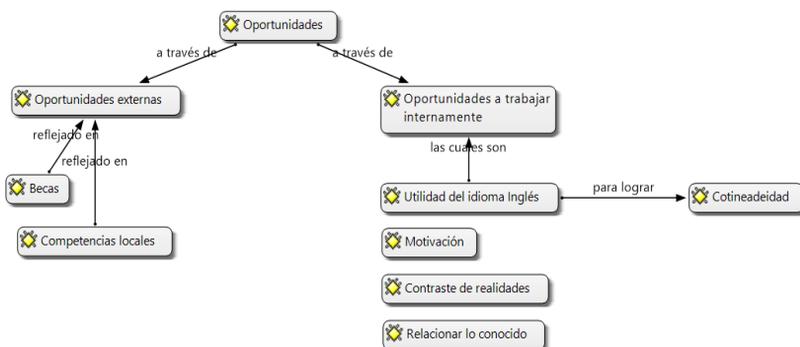
Aceptación de diferencias

Hace referencia a la actitud adoptada por los estudiantes evidenciada por las profesoras en contextos interculturales. Al ser enfrentados por personas nuevas y de distintas procedencias, se trabajan con las diferencias y los estudiantes responden a ellas positivamente. La profesora 2 señala:

“...me parece que sí. Por lo menos en el lugar donde trabajo yo veo que los niños son bastante llanos a conocer y a entender las diferencias entre los compañeros y... lo ven como algo positivo, por lo que he notado yo. De hecho, cuando han llegado... llegó un niño de Venezuela a mitad de año y todos querían conocerlo y contar un poco de su país; y así, nosotros los profesores hicimos lo mismo, preguntarle y que de esa manera que nos contara un poco como era su cultura, como era su país, y qué diferencias veía, etc...”

Relacionada a la pregunta, ¿Qué oportunidades evidencia para desarrollar la sensibilidad intercultural en el estudiantado?, a través del análisis de las respuestas se identificaron las siguientes categorías: i) Oportunidades externas y ii) Oportunidades a trabajar internamente. Para la primera categoría se evidenciaron las siguientes subcategorías: i) Becas ii) Competencias locales. Para la segunda categoría se evidenciaron las siguientes subcategorías: i) Utilidad en el idioma ii) Motivación iii) Contraste de realidades iv) Relacionar lo conocido.

Figura 5:
Categorías para evidenciar oportunidades para fomentar sensibilidad intercultural.



Becas y Competencias Locales

Hacen referencia a las oportunidades externas que los docentes conocen y evidencian, las cuales son otorgadas para que los estudiantes participen en ellas de acuerdo a sus propios intereses y se relacionen con otros y en distintos contextos. Ante es esto, la docente 1 menciona:

“Entonces, por ejemplo, hay competencias anuales que son el Spelling Bee, Public Speaking para básica y luego tenemos las becas en enseñanza media, donde los chicos postulan a Nueva York. También hay becas de la embajada de Estados Unido a las que tratamos de incentivar a los chicos a que postula. Estas becas igual van de acuerdo de acuerdo a variados intereses...”

Utilidad del idioma inglés

Hace referencia al uso que las docentes consideran, se les puede otorgar al idioma inglés. La oportunidad de trabajar con esto, para generar en los estudiantes un sentido de cotidianidad y no ver el idioma como algo ajeno y apartado. Esto con el objetivo de conocer culturas distintas a las de ellos y fomentar su interculturalidad. La docente 1 señala:

“Entonces, mientras los chicos vean la utilidad de conocer un nuevo idioma para abrirnos a otras personas otras visiones... creo que lograrían una interculturalidad en el sentido de que van a poder relacionar lo que ellos saben, lo que ellos conocen, lo que es cómodo para ellos con lo que es nuevo, lo distinto, y... disfrutar de otras cosas de la vida...”

Motivación

Hace referencia a los intereses y preferencias observadas en los estudiantes por las profesoras, las cuales predisponen al estudiante a aprender cosas nuevas y distintas a su realidad. Esto es considerado una oportunidad ya que al trabajar con ella generarían un mayor vínculo con el estudiantado. La profesora 1 menciona:

“...Eso es lo bueno del inglés, que tenemos una amplia gama de temas para enseñar el inglés. Entonces cuando se da esto, los chicos sí demuestran como interés, a veces como curiosidad. Eso es lo que deberíamos tratar de inculcar en todo sentido, pero... como digo, mucho depende de la motivación personal del niño. Para algunos tipos que parecen algo muy normal,

otros se sorprenden más, pero no sé si ellos lo llevan más allá en sus vidas. Realmente interesarse por conocer otra forma de entender otras culturas o formas de ver la vida, pero esa es la idea pues...

Contraste de realidades

Hace referencia a la oportunidad interna que poseen las docentes de intencionar las clases para contrastar distintos contextos y realidades entre los estudiantes con el objetivo de darles información suficiente para que por sí solos generen vínculos y diferenciaciones mentales con las realidades expuestas para aceptar y tolerarlas, ante esto, la profesora 2 señala:

“Cuando uno acepta otra cultura, también acepta su idioma, puede entender las bromas... que no es solamente las palabras, sino que entender el subtexto. Entonces sí, creo que lo aplico, que trato de tener esta apertura para aceptar estas culturas...”

Relacionar lo conocido

Hace referencia, en contraste con el punto anterior, a los vínculos que los estudiantes pueden generar con prácticas pedagógicas que orienten a encontrar similitudes entre distintas culturas, contextos y realidades, con el objetivo de hacerlas más cercanas a su propia cultura. La docente 1 señala:

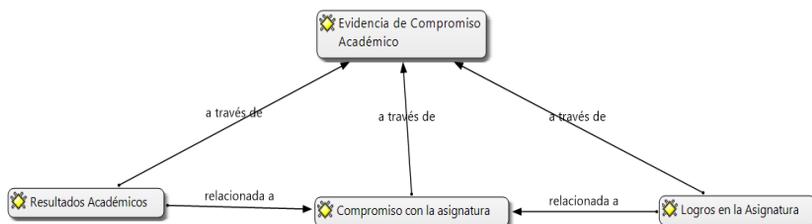
“Con el mismo hecho de que vayan a la casa de su compañerito y vean que ‘uh la mamá corta en la ensalada de tomates de distinta forma que en mi casa’, entender esa diferencia aceptaría y tolerarla es súper importante. Entonces, cualquier cosa distinta que esté relacionado a lo que ellos conocen, es súper valiosa. Mientras más los chicos vean, se habitúen a algo nuevo, algo distinto van a perder el miedo a probarlo. En el idioma mismo: son sonidos distintos, palabras distintas, actitudes distintas, formas de relacionarse distintas...”

Para la pregunta ¿Cómo se evidencia el compromiso académico de los estudiantes?, el análisis arroja las siguientes categorías: i) Resultados Académicos ii) Compromiso con la asignatura iii) Logros en la Asignatura.

Compromiso académico

Ilustración 6:

Categorías para evidenciar compromiso académico en estudiantes.



Resultados académicos y logros en la asignatura

Hacen referencia a 2 de las formas en que las docentes evidencian el compromiso académico que los estudiantes tienen. Es importante destacar que ambas docentes hicieron hincapié en que es solo una de muchas formas y que no son partidarias de medir a un estudiante por notas, aunque por el sistema que rige en educación es el más evidente. Por otro lado, de acuerdo con los objetivos propuestos por clase o por unidad, el compromiso se evidencia en el cumplimiento de estos objetivos y su respectivo logro, más que la nota que pudieran obtener. La docente 2 señala:

“En la mayoría de los casos sí hay compromiso académico uno efectivamente puede verlo traducido a notas, pero no siempre. Hay niños que a lo mejor están comprometidos, tienen la sensibilidad, pero todo no es el “siete” y eso también cuesta explicarlo un poco, porque está el problema de que, si no eres un 7, es una mala nota; hay niños que se sacan un 6 y sienten que fracasaron. Pero por lo menos para mí como profesora, yo sí veo que se condice el compromiso. Pero, yo soy más flexible en el tema de notas, el idioma para mí, desde un 5,5 para arriba, si está logrado y refleja compromiso. Pero ahí se abre otra discusión: ¿realmente el aprendizaje un niño va a necesitar nota o si se puede validar mediante una nota?”

Compromiso con la asignatura

Hace referencia a una de las formas en las que las docentes perciben que el estudiante tiene un compromiso en el ámbito educacional. No se

relaciona con las notas, sino más bien con algo inherente a cada estudiante. La asignatura se les hace significativa para ellos por lo que participan activamente en ella. Ante esto, la profesora 2 menciona:

“...esto de estar al corriente... porque el compromiso también va a ser un poco de mano de que tan motivados están por la asignatura, cuanto se compromete, etc...”

En relación a la pregunta ¿Cuáles estrategias de evaluación utilizadas le permiten observar en los estudiantes una participación activa?, al analizar las respuestas, se identificaron las siguientes categorías: i) Motivación con el idioma ii) Competencias locales iii) Música iii) Tecnología y Audiovisual.

**Figura 7:
Categorías para evidenciar las estrategias que fomentan la participación activa.**



Motivación con el idioma

Hace referencia a una de las prácticas pedagógicas que al docente le retroalimenta en compromiso académico. Motivar al estudiante especialmente con su propio idioma, en contraste con el inglés para fomentar actitudes de relación con la asignatura. La profesora 1 señala:

“Me ha pasado si en una conversación fuera de sala, que... una estudiante mapuche me ha conversado de cómo es diferente o similar los sonidos del inglés con el mapudungun, entonces ella mostró bastante motivación en saber cómo se pronuncia en inglés y ella asociar esos sonidos...”

Competencias locales

Hace referencia a una de las oportunidades ya mencionadas, pero en este caso con el objetivo de utilizarlo como recurso en el aula y para fomentar un compromiso con la asignatura. Utilizando como medio las competencias para que los estudiantes participen y lleguen con nuevas ideas y motivaciones a la sala de clases.

“...Public Speaking, da la posibilidad de que los chicos elijan un tema para presentar entonces basta con que el estudiante esté motivado con un tema que le apasione para participar en la competencia... por ejemplo a los que le gusta el liderazgo, entonces que complementa a través de su uso del inglés, quieren ser líderes y demostrar y organizar cosas. Entonces hay variadas formas en las que podemos enganchar chicos, pero aun así son los menos, no son todos...”

Música

Hace referencia a una de las estrategias utilizadas por las docentes para fomentar el compromiso que tienen los estudiantes con las asignaturas, por ende, su motivación y participación. Las docentes hacen relación a lo bueno que es integrar la música ya que es algo relevante a su edad. Considerando esto, la docente 1 señala:

“...O la misma música, si al estudiante le gusta la música solo de su país y no está abierto a escuchar otra música, se puede estar perdiendo tantas otras cosas...”

Tecnología y Audiovisual

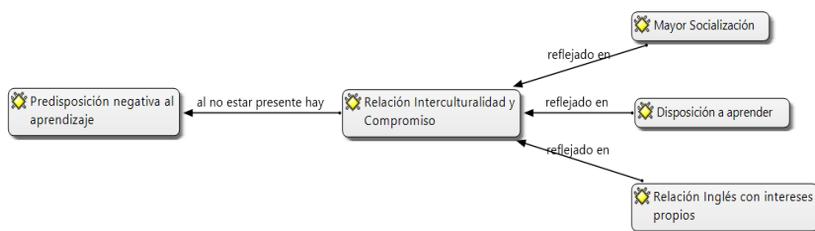
Hacen referencia a otra forma de elevar el compromiso de sus estudiantes en términos académicos con recursos tecnológicos, involucrándolos en clases y utilizándolos como medios para llevar a cabo la enseñanza de la asignatura.

“...nosotros como profesores podemos sacar esas cosas de la mayoría, por ejemplo, que les gusta la música, la tecnología...”

En cuanto a la pregunta ¿De qué manera influye la coexistencia cultural con el compromiso académico de los estudiantes?, al analizar las respuestas, se identificaron las siguientes categorías: i) Mayor socialización

ii) Disposición a aprender y iii) Relación del inglés con intereses propios. Por otro lado, se ejemplifica si la relación no está presente, se identifica la siguiente categoría: i) Predisposición negativa al aprendizaje.

Figura 8:
Categorías para evidenciar la influencia de la coexistencia cultural en el compromiso académico.



Predisposición negativa al aprendizaje

Hace referencia a cuando no se encuentra el vínculo entre la interculturalidad y el compromiso académico, las docentes perciben en los estudiantes una disposición negativa previa a aprender nuevos contenidos y a la forma en que se enfrentas a los desafíos propuestos. La docente 2 señala:

“Si no está esa sensibilidad intercultural, por lo menos en inglés yo siento... y de hecho es lo que pasa: hay gente que va a un colegio con 40 alumnos y algunos son buenos en inglés, algunos logran y otros no. Por ahí también va el compromiso y esta sensibilidad y aceptación a otras culturas, que es lo que genera el bloqueo cuando algunos te dicen: “para qué si no voy a ir para allá, no me interesa”, eso es que no están llanos a percibir otra cultura y perjudica...”

Mayor socialización

Hace referencia a una de las expresiones del vínculo de las variables de sensibilidad intercultural y compromiso académico, la docente 1 percibe que, por causa de la existencia de este vínculo, se generan:

“...conversaciones también que lo pueden llevar a socializar más, a encontrar puntos de encuentro con otras personas en sus conversaciones, enriquecerse más de los demás...”

Disposición a aprender

Hace referencia a otra expresión observable desde la relación entre compromiso académico y sensibilidad intercultural. Las docentes perciben que los estudiantes al comprender mejor su entorno y el de otros, si voluntad a actuar frente a las clases enseñadas era mayor. En relación a esto la docente señala:

“Entonces, por lo menos en mi asignatura, yo creo que van de la mano. Tiene que haber una sensibilidad y aceptación y estar dispuesto y abierto a aceptar otra cultura y ahí se abre la puerta para llegar al idioma; si no, imposible...”

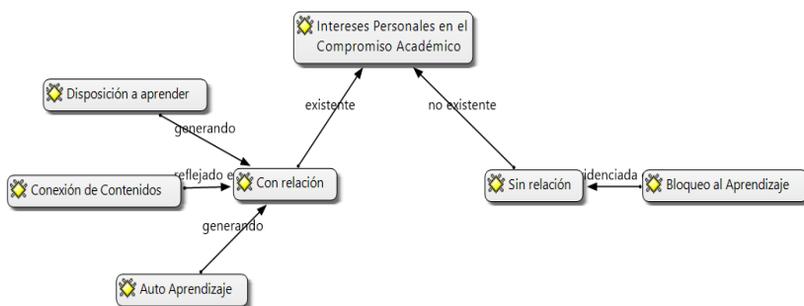
Relación del inglés con intereses propios

Hace referencia a otro efecto positivo que origina la relación entre interculturalidad y el compromiso del estudiante por la asignatura. Las docentes entrevistadas hacen incapié en la importancia de las motivaciones personales e intereses para generar un buen compromiso y actitud frente a lo que se quiere impartir. La docente 1 menciona:

“... mientras los chicos, los estudiantes o las personas -cualquier persona- se interese por conocer cosas distintas, va a tener una motivación que lo va a llevar a tener un compromiso con su aprendizaje. Entonces, si ellos logran relacionar el idioma inglés con sus intereses para conocer cosas nuevas, van a lograr un compromiso académico frente al idioma...”

Por último, la pregunta ¿Cómo afectan los intereses personales del estudiante en su compromiso académico?, al ser analizado se identificaron las siguientes categorías. Cuando afectaban directamente fueron: i) Disposición a aprender ii) Curiosidad iii) Interés por la Asignatura iv) Auto Aprendizaje, con una subescala en la categoría tres. Cuando los intereses no estaban relacionados se evidenciaron las siguientes categorías: i) Bloqueo al Aprendizaje y ii) Miedo al Rechazo.

Figura 9:
Categorías para evidenciar los intereses personales en el compromiso académico.



Disposición a aprender

Hace referencia a una de las actitudes observables que se desprenden del efecto causado por las motivaciones personales en el compromiso académico. Las docentes destacan que, mientras más incluidas estén en las asignaturas los intereses de cada uno, mayor es la disposición de los estudiantes a participar y aprender, ante esto la docente 1 señala:

“...se tocan temas que a ellos les importan, se nota, cambia su participación y su disposición a aprender, compartir, a socializar con el resto. Entonces su compromiso al ir más allá usando el inglés como herramienta, depende de lo mismo: de sus intereses...”

Conexión de Contenidos

Se refiere al vínculo que perciben las docentes en los estudiantes, otorgado por la integración de los intereses personales en el desarrollo de actividades académicas. Ambas docentes destacaban a lo largo de las entrevistas que, al generar este vínculo, el aprendizaje se hacía más significativo y duradero. La docente 1, al responder la forma en que los estudiantes evidenciaban compromiso académico menciona:

“...En general, cuando uno logra conectar los contenidos a trabajar en sala, cuando uno los logra conectar con sus intereses. Siempre hay que a partir por eso...”

Autoaprendizaje

Caracteriza lo que las docentes han observado y experimentado en los estudiantes. Perciben que el aprendizaje ya no depende solamente de lo que ellos les otorgan a los estudiantes dentro de la sala de clases, sino, más bien, los estudiantes continúan buscando la forma de seguir construyendo su aprendizaje. La docente 1 señala:

“...Y muchos de ellos recurren fuera de sala, por ejemplo: “miss, quiero aprender más de esto”, “tiene algo que me recomiende para...” y siempre yo les digo a los chicos: “Depende de qué te motiva a ti, qué es lo que a ti te interesa”, y a partir de eso, que ellos busquen más y se interiorice más...”

Bloqueo al aprendizaje

Refleja lo que las docentes perciben cuando no hay intereses de por medio en el aprendizaje. Los estudiantes tienden a apartarlo y a no considerar las temáticas abordadas porque no ven implicancia en sus vidas al no existir relación con sus reales intereses. La docente 2 señala:

“...que es lo que genera el bloqueo cuando algunos te dicen: “para qué si no voy a ir para allá, no me interesa”, eso es que no están llanos a percibir otras cosas y perjudica...”

Discusión y propuesta pedagógica

El presente estudio tuvo como propósito conocer la percepción de los estudiantes y profesores de los cursos 7° y 8° básico en las comunas de Temuco, Nueva Imperial, Carahue y Puerto Saavedra respecto al efecto de la sensibilidad intercultural en el compromiso académico de los estudiantes.

En el aspecto cuantitativo, para el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de las escalas de Sensibilidad Intercultural y Compromiso Académico se consideraron cuatro variables sociodemográficas a analizar: Orientación religiosa, Nivel escolar, Etnia y Residencia geográfica. De acuerdo a los resultados del estudio, las variables de residencia geográfica y la de etnicidad se presentan como las más significativas para los descubrimientos de este estudio.

Para el eje de Sensibilidad Intercultural, la pesquisa estableció que la orientación religiosa no ejerce influencia en el objeto de estudio de esta in-

vestigación, lo que se condice con Foronda (2008) quien establece que las distintas ideologías religiosas no determinan tu Sensibilidad Intercultural, sino más bien, el respeto por la diversidad de ideologías, pensamientos y creencias dentro del aula. Por otro lado, el estudio de los resultados de la variable de nivel escolar estableció que los estudiantes de 8vo año básico poseen niveles más altos de Sensibilidad Intercultural por sobre a los de 7mo año básico. Pese a ello, de acuerdo a estudios previos, el nivel escolar y edad no tiene mayor relevancia: el estudio desarrollado por Hammer, Bennett, & Wiseman (2003) establece que no existen diferencias significativas respecto a tu sensibilidad intercultural en función de la edad, por tanto la sensibilidad no aumenta a lo largo de la vida o nivel escolar sino más bien a través de la exposición a distintas culturas. Así también, el análisis relacionado con la variable de Etnia, aquellos estudiantes no pertenecientes a ninguna etnia poseen niveles de Sensibilidad Intercultural más altos por sobre a aquellos pertenecientes a una etnia. Este descubrimiento está ligado a los resultados de Abdullah (2001) los cuales establecen que los estudiantes que se encuentran en contextos de múltiples etnias y culturas desarrollan altos niveles de sensibilidad debido a la interacción que se dispone. Pese a ello, no se puede establecer que la etnia de los estudiantes determina su sensibilidad intercultural, desligándola de la posible interacción. Finalmente, el estudio de la variable de residencia geográfica arrojó que existe una diferencia positiva en función de sus niveles de Sensibilidad Intercultural para los estudiantes pertenecientes de sector urbano por sobre a aquellos con residencia en sector rural. Este resultado tiene gran implicancia en el objeto de estudio debido a que establece una diferencia positiva respecto a las concepciones que se tienen en relación a la interculturalidad. De esta manera, los resultados demuestran que la sensibilidad intercultural no está condicionada a ser parte de una etnia o residir fuera de la urbe, sino más bien a las experiencias personales con otras culturas.

Por otro lado, relacionado al eje de Compromiso Académico, se estableció de manera similar al eje de Sensibilidad Intercultural, que la variable de orientación religiosa no posee mayor influencia en los niveles de compromiso académico de la muestra. En relación al nivel escolar, nuevamente los estudiantes de 8vo año básico describen un compromiso académico más elevado a los del nivel que los precede. Por otro lado, para la variable etnia, la pesquisa estableció que los estudiantes no pertenecientes a una etnia, y que se presentan como la mayoría cultural dentro del aula, poseen un mayor compromiso académico dentro de esta. Este resultado se condice con estudios previos (Kirkpatrick, Crosnoe, & Elder, 2001; Moody, 1997) que establecen que la existencia de un compromiso académico más débil a la escuela ocurre más estrechamente entre subgrupos específicos de estu-

diantes culturalmente minoritarios, lo que sustenta un mayor compromiso académico para los estudiantes pertenecientes a la cultura dominante. Finalmente, el estudio de los resultados de la variable de residencia geográfica establece que existe una diferencia positiva en función del compromiso académico para los estudiantes pertenecientes al sector urbano.

En cuanto a la asociación de los objetos de estudio: Sensibilidad Intercultural y Compromiso académico, la pesquisa arrojó la existencia de una correlación estable ($r = .0414$). Respecto a esta correlación no existen mayores antecedentes que puedan respaldar de manera precisa el vínculo que existe entre ambas variables. Pese a ello, el estudio realizado previamente por Lawrence-Pine (2015) destaca el aporte de los principios metodológicos de una pedagogía enfocada en la cultura para el incremento del compromiso académico.

En el plano cualitativo, los resultados obtenidos de la entrevista a los docentes nos entregan antecedentes importantes respecto tanto a las concepciones que estos tienen respecto al objeto de estudio, como también respecto a su aplicación en contextos reales. Es así, que ambos entrevistados establecen dos áreas importantes a destacar: cultura y recursos. Del primero, los docentes destacan la importancia de la comprensión del contexto, la aceptación de las diferencias y el interés por el otro. De manera general, la presencia de la riqueza cultural dentro del aula siempre va a traer beneficios para el proceso de enseñanza aprendizaje, entendiendo como materia cultural desde la cultura de los niños en las casas hasta las contribuciones de estudiantes inmigrantes. Esto se condice con otros estudios (Gay & Strahan, 2002; Howard, 2003; Smith, Ralston, & Waggoner, 2018), en los que se demuestra que la aplicación de estas consideraciones tanto en la formación docente como la aplicación en aula trae consigo una mejora en el desarrollo de competencias interculturales. Por otro lado, las docentes destacan la importancia que los recursos tienen en relación al incremento del compromiso académico de los estudiantes, lo cual se respalda por lo descrito por (Lamborn et al., 1992; Lawrence, 2015; Skinner et al., 2012), quienes reconocen la importancia que tienen las prácticas pedagógicas, comprendiendo todos aquellos elementos que implica la enseñanza: interacciones, comunicación, recursos, oportunidades, etc.

Uno de los principales aportes que entrega esta investigación es que las variables de Sensibilidad intercultural y Compromiso Académico no están supeditadas a un origen cultural específico (etnia) y/o su residencia geográfica. Por tanto, mediante los resultados de este estudio, se demostró que tanto estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a una etnia, como residentes de sector urbano como rural tienen igual posibilidad de adquirir y desarrollar la Sensibilidad Intercultural como de aumentar su Compromi-

so Académico. La manera en que ambos ejes sean abordados y el énfasis que se les entregue varía monumentalmente de una institución a otra, por lo que no es preciso afirmar que todos los estudiantes tienen “igual de oportunidades”. Afortunadamente, investigaciones relacionadas a las temáticas permitirá una mejora y un avance en las consideraciones curriculares.

Esta investigación posee ciertas limitaciones que deberían ser consideradas en su estudio: a) La muestra de participantes fue recolectada a través de un muestreo probabilístico por conveniencia, por lo que, pese a haberse considerado distintos contextos educacionales fuera y dentro de la comuna de Temuco, los resultados de esta investigación no son representativos de la población. b) Debido a estallido social ocurrido en Chile, el tamaño de la muestra fue considerablemente menor al planeado, debido tanto a la poca asistencia de estudiantes a los establecimientos como también a la paralización de actividades en estos mismos. c) Debido a las mismas razones y las pocas instituciones educacionales disponibles, el número de docentes entrevistados está limitado a dos docentes por lo que los resultados se limitan al estudio y contraste de ambas realidades. d) Se asume que los estudiantes respondieron los cuestionarios de manera honesta y responsable, entregando así información fidedigna para el objeto de estudio de esta investigación; lo que, de no cumplirse, se traduce en datos tergiversados y consecuentemente resultados erróneos. e) No existe certeza respecto a la coherencia y veracidad en la información entregada por los docentes entrevistados en relación a su experiencia y prácticas pedagógicas f) Al tratarse de una investigación de tipo transversal, el producto final es una visión parcial de la realidad estudiada, no logrando comprender el fenómeno en su totalidad.

En función de lograr una mejor comprensión de los efectos que puede tener la promoción y desarrollo de una Sensibilidad Cultural en el Compromiso Académico de los estudiantes, se sugiere considerar en futuras investigaciones las variables de la nacionalidad de los estudiantes, considerando el aporte de culturas extranjeras dentro del aula para el currículo educativo nacional. También se recomienda realizar estudios que consideren distintos niveles socioeconómicos tanto respecto al origen de los estudiantes como también respecto a distintos tipos de establecimientos: colegios privados, particulares subvencionados, etc. Por otro lado, el realizar una investigación de tipo longitudinal, que permita analizar las mejoras a lo largo del tiempo respecto a la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan las competencias interculturales dentro del aula puede entregar incluso más antecedentes respecto a la temática.

Propuesta pedagógica

Es de conocimiento general que el compromiso académico es uno de los factores influyentes dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Su presencia permite una mejora en los patrones de motivación, cognición y comportamiento de los estudiantes, como también un aprendizaje más significativo y efectivo dentro del aula. Es por ello, que esta temática ha sido abordada por variados autores y numerosos estudios se han desarrollado en función de mejorar las prácticas pedagógicas (Carini et al., 2006; Furrer & Skinner, 2003; Skinner et al., 2009). Así también, la temática cultural tiene una amplia variedad de áreas para su aplicación y por tanto, variados estudios investigativos se han realizado relacionando la cultura con su aporte a la educación (Bennett, 2013; Morales et al., 2017; Sanhueza, 2010). La importancia de la cultura se fundamenta en que es una cualidad propia de las sociedades, por ende, al igual que esta, la cultura muta con el paso del tiempo, lo que requiere constante análisis en función de responder a los fenómenos sociales.

Pese a ello, los antecedentes disponibles respecto a la relación de ambas variables es considerablemente menor y el origen de estas investigaciones es principalmente extranjero (Lawrence, 2015; Robinson, 2012; Shcheglova, 2018). De esta manera, la relevancia del abordar estas temáticas se basa en dos ejes principales: por un lado, el origen cultural de Chile y por el otro las características culturales de la sociedad chilena actual. El primero se relaciona con los antecedentes históricos que existen respecto a las culturas originarias de nuestro país y la manera en que estas han sido desplazadas a lo largo de la historia (Aravena, 2017). Mientras que al segundo, se le atañe a las transformaciones socio-cultural que ha tenido la sociedad chilena las últimas décadas en relación a los movimientos migratorios de ciudadanos extranjeros a nuestro país (Canales, 2019). De este modo, analizar las concepciones que académicos y estudiantes poseen respecto al área cultural, nos entregará una nueva perspectiva respecto al rol que ejerce la cultura dentro del aula.

Entendiendo la importancia del estudio de esta temática, es que se origina la propuesta pedagógica. Las nuevas realidades socio culturales presentes en el país, requieren nuevas técnicas y consideraciones para la enseñanza del inglés como idioma extranjero las cuales deben nacer desde el docente, como primer precursor del aprendizaje dentro del aula. Es así, que esta propuesta pedagógica busca entregar una nueva perspectiva de la sección del currículo para la enseñanza del inglés, esperando que esta sea utilizada como una herramienta tanto como recurso para el desarrollo

docente como también para su aplicación en la formación de estudiantes sensibles culturalmente.

Paradigma de la propuesta

La propuesta pedagógica se basa en el paradigma constructivista social de Vygotsky, el cual comprende al individuo no como un producto del ambiente o resultado de sus disposiciones internas, sino más bien como una “construcción propia, que se produce día a día como resultados de la interacción entre ambos factores” (Carretero, 2002, p.24), de esta manera se comprende la esencia del constructivismo no como algo estático o dogmático, sino como una experiencia de aprendizaje que se construye progresivamente (Halpern, 2017) y activamente por el propio sujeto para poder realmente ser comprendidos (Rodríguez, 1999). Bajo esta línea, la propuesta desarrollada busca entregar al docente herramientas que le permita, en primera instancia, reconocer la dinámica en que el aprendizaje se construye, y así entregar herramientas para el trabajo con el estudiantado, comprendiendo que este posee el rol protagonista dentro de su proceso de aprendizaje.

De acuerdo a los principios constructivistas, el aprendizaje es un proceso por el cual los estudiantes generan significado en respuesta a nuevas ideas y experiencias a las que se enfrentan en la escuela. En este proceso interpretativo, los alumnos utilizan sus conocimientos y creencias previas, que almacenan en la memoria como estructuras mentales (descritas de diversas maneras como: marcos de conocimiento, esquemas, modelos mentales y teorías personales) para dar sentido al nuevo “input” (Piaget, 1977; von Glasersfeld, 1995). Por tanto, respaldado en esta teoría, las clases son diseñadas en función de que los estudiantes reformulan el contenido bajo sus propias interpretaciones y el significado que ellos mismos le atañen al contenido. De esta manera, este objeto de conocimiento (contenido), se vuelve significativo para los estudiantes y se logra un aprendizaje efectivo.

Por otro lado, el constructivismo comprende la construcción de experiencias de aprendizaje significativas y auténticas basadas en el conocimiento previo, los intereses y la motivación de los alumnos, favorecidas por las interacciones sociales entre los estudiantes y mediadas por el maestro (Huang, 2002; Ornstein & Hunkins, 2013; Parkay, Anctil, & Hass, 2014). De esta manera, la propuesta considera variadas estrategias cognitivas, meta cognitivas, y afectivas, que son respaldadas por teorías del aprendizaje del inglés Larsen-Freeman & Anderson, 2011 para apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje, incorporando y entregando gran énfasis a los elementos propios del estudiante: su realidad social, su contexto cultural, las motivaciones e intereses, etc. dentro del aula.

La propuesta considera evaluaciones de tipo formativa, reconociendo así la importancia de evaluar los procesos de personales de construcción del conocimiento y dejar de lado el enfoque tradicional que guía los exámenes estandarizados (Halpern, 2017). De esta manera se busca que los estudiantes sean conscientes de su propio aprendizaje y exista una constante evaluación tanto por el estudiante respecto a su propio proceso, promoviendo así habilidades metacognitivas en el estudiantado.

Enfoque curricular disciplinar de la propuesta

La propuesta se articula en el marco de las Bases Curriculares de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés para los cursos de séptimo básico a segundo medio. Esta asignatura está orientada principalmente al desarrollo de competencias comunicativas en la lengua extranjera, las cuales tienen como objetivo principal que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para utilizar el idioma de acuerdo a un contexto, una función y con determinados participantes. Por otro lado, este enfoque curricular considera también las competencias gramaticales, las competencias sociolingüísticas y las competencias de estrategias del lenguaje. Para lograr este fin último, las bases curriculares entregan una panorámica del trabajo que se debe realizar para la enseñanza del idioma, en el cual se identifica un trabajo integral de las cuatro habilidades: Reading, Listening, Writing y Speaking.

De esta manera, la propuesta detalla cuatro planificaciones, las que están alineadas bajo las premisas que establecen las bases curriculares de la asignatura, las cuales se componen por actividades centradas en el desarrollo del inglés como lengua extranjera, considerando actividades didácticas y auténticas que permita a los estudiantes situarse en contextos reales del uso del idioma, en función de que el estudiante internalice de manera efectiva y significativa el contenido a estudiar.

Adicionalmente, la propuesta pedagógica dispuesta no se limita a los parámetros de las bases curriculares, si no también extrae principios de la teoría Cultural Relevant Education, enfoque curricular que está dirigida a educar a los estudiantes en términos de competencia intelectual, social, emocional, crítica y democrática, considerando los valores culturales y las referencias que afectan el conocimiento, las habilidades y las actitudes de los estudiantes (Kotluk & Kocakaya, 2018). Ladson-Billings (1992), quien es una de las autoras principales de este enfoque, afirma que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias y desventajas, deben ser (a) académicamente exitosos, (b) culturalmente competentes y (c) críticamente conscientes .

Unidad disciplinaria que se articula a la propuesta

La propuesta de investigación es destinada a ser aplicada en la unidad 2 del plan de estudios de la asignatura del Inglés para Octavo Básico: “Countries, Cultures and Customs”, la cual tiene como objetivo principal que los estudiantes aprendan información acerca de otros países y sus culturas, como también desarrollen una actitud de respeto y valoración hacia ellas y, al mismo tiempo, adquieran mayor interés y apreciación por su propio contexto cultural. De esta manera, siendo el objetivo principal de la investigación el analizar los efectos que tiene la sensibilidad cultural de los estudiantes en su compromiso académico, esta unidad se presenta como la oportunidad ideal para la promoción de las competencias interculturales en el estudiantado, principalmente debido a que las temáticas que esta considera se encuentran directa relación con el desarrollo y/o incremento de la sensibilidad intercultural en los estudiantes. Así también, una de las actitudes que busca promover esta unidad es “Desarrollar una conciencia cultural o comprensión intercultural, demostrando interés, respeto y tolerancia por otras culturas y por la propia y valorando su aporte al conocimiento”, de esta manera, esta unidad tiene como propósito el reconocimiento de estudio de culturas (globales y locales) como un elemento enriquecedor en el área del conocimiento, lo que a su vez se ve complementado por los descubrimientos de esta investigación, los que permiten establecer que el estudio de esta unidad incrementará el compromiso académico de los estudiantes siendo elementos de su propia cultura considerados dentro de los ejes de la unidad. De esta manera, la propuesta pedagógica a desarrollar entrega una opción alternativa a su versión original, proveyendo las consideraciones necesarias para el óptimo desarrollo intercultural en función de los estudiantes, sustentado en los resultados de esta investigación, sin dejar de lado los parámetros que establece el currículo.

Conclusiones

De la investigación realizada, es posible desprender las siguientes conclusiones:

Para lograr una mejor sensibilidad intercultural en los estudiantes es necesario que puedan ser expuestos a contextos interculturales y fomentar su experiencia personal en el proceso. Vinculado a esto, para promover un mayor compromiso académico es necesario el uso de estrategias pedagógicas que trabajen con los intereses de cada estudiante y así generar un vínculo entre sus experiencias personales y el aprendizaje que se espera lograr.

De esta manera, considerando el trabajo realizado y los resultados obtenidos, el aporte más destacado de esta investigación es la comprensión de que los estudiantes no están supeditados a sus características particulares de origen, creencias, edad, ni etnia, sino más bien, que mediante la adecuada consideración de las competencias interculturales en el aula y exposición a esta, además de la inclusión de los intereses de cada uno, todos los estudiantes pueden lograr desarrollar tanto la sensibilidad intercultural como un aumento en su compromiso académico.

Es por esto, que como profesores nos interesa abordar estrategias que permitan fomentar estos factores que, respaldados por la investigación, y las nuevas concepciones respecto a la práctica pedagógica y del currículum que pretenden generar cambios socio culturales en Chile, son la base fundamental para plantear, planificar y ejecutar la propuesta pedagógica presentada a continuación.

Referencias

- Abdullah, A. (2001). *Influence of ethnic values at the Malaysian workplace: Understanding the Malaysian workforce, guidelines for managers* (1st ed.). Kuala Lumpur: Malaysian Institute of Management.
- Aravena, F. (2017). Análisis comparado sobre patrimonio cultural indígena y currículo: Australia, Chile y Sudáfrica. *Calidad En La Educación*, 46(1), 165–192.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2012). *Atlas.ti*. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the Intercultural Experience*, 2, 21–71.
- Bennett, M. (2004). Becoming intercultural competent. *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, 1(2), 62–77.
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices* (2nd ed.). Hachette, UK: Intercultural Press.
- Bhawuk, D. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413–436.
- Brislin, R., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural Communication Training* (1st ed.). California, USA: SAGE Publications.
- Borges, L. (2015). *El compromiso escolar de los estudiantes en República Dominicana*.

- na: *Validación de su medida y de las variables de su red nomológica*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Canales, A. (2019). La inmigración contemporánea en Chile. Entre la diferenciación étnico.nacional y la desigualdad de clases. *Papeles de Población*, 25(100), 53–85.
- Carini, R., Kuh, G., & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Researching Higher Education*, 47(1), 1–32.
- Carretero, M. (2002). *Constructivismo y Educación* (2nd ed.). Ciudad de Mexico: Editorial Progreso.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Communication Studies Faculty Publications*.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Christenson, S., Reschly, A., Appleton, J., Berman, S., Spanjers, D., & Varrro, P. (2008). *Best practices in fostering student engagement* (Washington; J. G. A. Thomas, Ed.). Washington DC, USA: National Association of School Psychologists.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching* (7th ed.; M. Byram & A. Phipps, Eds.). Clevedon, England: Multilingual Matters LTD.
- Dordevic, J. (2009). The Integration of the Mother Culture in the Process of Teaching and Learning English As a Foreign Language. *Facta Universitatis - Linguistics and Literature*, 7(1), 87–100.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- Foronda, C. (2008). A concept analysis of cultural sensitivity. *Journal of Transcultural Nursing*, 19(3), 207–212.
- González, O., Berríos, L., & Buxarrais, M. R. (2013). Teachers' sensitivity to the model of intercultural education: Needs, current situation and proposal of a measuring instrument. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 147–164.
- Halpern, C. (2017). Book Review: In search of understanding: The case for constructivist classrooms. *American Journal of Qualitative Research*, 1(1), 32–36.
- Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.
- Huang, H.-M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27–37.

- IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows*. New York, USA: IBM Corp.
- Kirkpatrick, M., Crosnoe, R., & Elder, G. (2001). Students' Attachment and Academic Engagement: The role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318–340.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Culturally Relevant/Responsive Education: What do teachers think in Turkey? *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(2), 98–117.
- Kuh, G. (2003). What we're learning about students' engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24–32.
- Ladson-Billings, G. (1992). Liberatory Consequences of Literacy: a case of Culturally Relevant Instructions for African American Students. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 378–391.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. In *Student engagement and achievement in American secondary schools* (1st ed.). New York, USA: Teachers College Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principle sin language teaching* (3rd ed.). New York, USA: Oxford University Press.
- Lawrence, A. (2015). *Enhancing Student Engagement Through Culturally Relevant Pedagogy*. California State University.
- McMurray, A. (2007). *Measuring Intercultural Sensitivity of International and Domestic College Students The Impact of International Travel*. University of Florida.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M., & Riquelme, P. (2017). The intercultural sensitivity of chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 71–77.
- Oporto, M. (2017). Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato: estudio sobre la influencia de factores psicológicos. Universidad Abat Oliba CEU.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2013). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (6th ed.). Upper Saddle River: Pearson Educational Leadership.
- Parkay, F., Anctil, E., & Hass, G. (2014). *Curriculum leadership: Readings for developing quality educational programs* (10th ed.). Upper Saddle River: Pearson Educational Leadership.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (Trans A. Rosin). (1st ed.). New York, USA: Viking.

- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos Epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*
- Robinson, E. (2012). *The Relationship Between Teacher Cultural Competency and Student Engagement*. University of Denver.
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477–489.
- Salkind, N. (1999). Capítulo Cinco: Medición del comportamiento. In *Métodos de investigación* (3rd ed., pp. 111–130). Kansas: Prentice Hall, Inc.
- Sanhueza, S. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. Universidad de Alicante.
- Sanhueza, S., & Cardona, M. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247–262.
- Shcheglova, I. (2018). A cross-cultural comparison of the academic engagement of students. *Russian Education & Society*, 60(8–9), 665–681.
- Skinner, E., Chi, U., & The Learning-Gardens Educational Assessment Group 1. (2012). Intrinsic Motivation and Engagement as “Active Ingredients” in Garden-Based Education: Examining Models and Measures Derived From Self-Determination Theory. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 16–36.
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Smith, R., Ralston, N., & Waggoner, J. (2018). Impact of Culturally Responsive Teaching Workshop on Preservice Teachers: How to Teach Columbus from Multiple Perspectives. *AILACTE Journal*, 15(1), 61–77.
- Stickel, G. (1987). Cultural Pluralism and the Schools: Theoretical Implications for the Promotion of Cultural Pluralism. *Annual Conference of the American Association of College for Teacher Education*, 19. Washington DC, USA.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism* (1st ed.). London: Routledge.
- Zülkuf, M. (2018). Intercultural Sensitivity: a study of pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 1(46), 71–77.

**PARTE III:
PROPUESTAS PARA
EL ABORDAJE DE
LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA
INTERCULTURAL
EN EL AULA**

Capítulo 6

Desarrollo de la comprensión lectora y la contextualización

Sandra Gacitúa Matus

Desarrollar la comprensión lectora especialmente en otro idioma no es una tarea fácil. Leer implica pensar y entender las palabras recién leídas, asignando un significado a esas palabras dentro del texto. Frecuentemente cuando leemos tenemos ciertas expectativas sobre el texto, mientras seguimos leyendo tratamos de confirmar o identificar el tópico preciso (Davies & Pearse, 2000).

En Chile el MINEDUC, a través de los programas de asignatura de inglés como idioma extranjero, establece los lineamientos que guían a los docentes sobre los temas, actividades y tipos de textos para trabajar la comprensión lectora:

“El desarrollo de la comprensión de lectura constituye una herramienta imprescindible que permite a los estudiantes acceder a nuevos conocimientos, temas interesantes y aspectos culturales. La comprensión de lectura se irá construyendo con la ayuda de los conocimientos previos del alumno y de acuerdo a las tareas y los propósitos de la lectura. Así, los estudiantes podrán leer textos adaptados o auténticos simples en los que reconocerán el tema, ideas generales y principales o simplemente expresarán sus sentimientos frente a lo leído.” (Planes y Programas de inglés 8° básico, MINEDUC, 2016, p 46)

Por otra parte Krashen (2004), citado por MacDonough J, Shaw C, Mashura H. (2013, p. 114), señala que los lectores tienen más probabilidades de atraerse si los textos son interesantes para ellos como individuos y relevantes a sus necesidades particulares y deseos. Se puede deducir que, al usar un texto de lectura, los docentes pueden adaptar y crear sus propios textos tomando en cuenta el contexto en que se desempeñan, para hacer estos, re-

cursos más significativos para sus estudiantes. Complementando lo anterior, (Tomilson, 2012) establece que los profesores deben considerar que a ellos les ayuda hacer del material autentico, adaptado de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes, hacer investigación y evaluarlos.

Del mismo modo, los (Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés, 2021, p.378), presentan como una tarea del docente: “demostrar la capacidad de contextualizar la enseñanza del idioma utilizando textos y situaciones reales representativas de la vida de los estudiantes, facilitando un aprendizaje que va más allá del conocimiento de la lengua”.

Respecto al contenido de las lecturas (Ur, 2012, p.144), establece que el texto debe estar basado en información o conocimiento del mundo con el cual los estudiantes estén familiarizados, para esto al comienzo el profesor puede usar varias estrategias de lectura para suplir la información que para, muchos estudiantes desconocida.

Se puede deducir, que el profesor puede ayudar a desarrollar la conciencia intercultural dentro del aula es a través de la selección y creación de recursos (en este caso lecturas) tomando en cuenta la realidad de grupo curso con el que se va a trabajar.

La selección de textos es una difícil tarea para un profesor, para esto (Hearn & Garcés, 2002), proponen los siguientes criterios:

Tabla N° 1.

Adaptado de Cortés (2000) citado por Hearn & Garcés (2002, p.10)

Criterios de selección de textos para leer:	
a)	En función de la edad a la que van dirigidos.
b)	En consonancia con la experiencia de los aprendices.
c)	De utilidad para los aprendices.
d)	Presentación atractiva.
e)	Extensión oportuna.
f)	Estilo apropiado.
g)	Densidad léxica razonable.
h)	Dificultad morfosintáctica adecuada.
i)	Promover una relación interactiva entre el aprendiente y el tema.
j)	Ser un buen ejemplo de uso de lengua.
k)	Estar bien contextualizados.
l)	Con ilustraciones que aclaren o refuercen el significado.
m)	Contenido variado y relevante.
n)	Posibilidad de conectarse con otras destrezas.

Una vez seleccionado el texto cobra real importancia el uso de estrategias que permitan al lector comprender la idea principal como también información específica o detallada en una lectura.

Richards y Schmidt (2010) citado por MacDonough J, Shaw C, Mas-hura H. (2013, p.114), definen estrategia como “procedimientos usados en el aprendizaje...los cuales sirven como una forma de alcanzar un objetivo. Esto significa que para desarrollar la comprensión lectora, el profesor debe ayudar a sus estudiantes a estar conscientes de relacionar estrategias con los propósitos de lectura.

Al respecto (Harmer, 2007, p.287), plantea:

“Muchas secuencias de lectura envuelven más de una habilidad de lectura o sub-habilidades. Podemos comenzar con los estudiantes leyendo para identificar la idea principal o tópico y luego hacerles leer el texto nuevamente para comprensión de detalles e información específica, antes de ir al texto para identificar características y otras estructuras.”

Podemos concluir que estas secuencias permiten integrar otras habilidades tal como la escritura o producción oral, ayudando de esta forma al desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma.

Las etapas para el desarrollo de la comprensión lectora

En el desarrollo de la comprensión lectora (Davies & Pearse, 2000, pp.92-93), establecen que existen tres etapas para la lectura intensiva estas son: pre-lectura, durante la lectura **y** post- lectura, descritas como siguen:

1. Pre-lectura se prepara al aprendiz para lo que va a leer a través de la predicción y activación de conocimientos previos.
2. Durante la lectura, ayuda al aprendiz a entender el texto realizando lectura superficial (skimming), y luego lectura de exploración (scanning), respondiendo a preguntas y ejercitación
3. Post-lectura, ayuda a la estudiante a conectar lo que ha leído con sus propias ideas y experiencias. En esta etapa el estudiante puede integrar otras habilidades según la actividad diseñada por el profesor.

Del mismo modo, los autores entregan ciertas ideas de actividades de lectura en cada etapa, para hacerla más realista e interesante:

Tabla N° 2 adaptada de (Davies &Pearse, 2000, p.93)

Ideas para trabajar en cada etapa de lectura
<p>Pre-lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adivina el tópico del texto tomando en cuenta el título, ilustraciones, etc. ● Lluvia de ideas sobre una palabra tópico escrita en el pizarrón, por ejemplo “tiburones”. ● Predecir lo que dirá el texto. ● Escribir preguntas que puedan ser respondidas por el texto.
<p>Durante la Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leer en forma superficial (skimming) para obtener la idea general. ● Leer en forma más profunda (scanning) por dos o cuatro ítems de información. ● Responder preguntas. ● Completar oraciones. ● Completar un diagrama, mapa, imagen. ● Hacer preguntas entre unos y otros.
<p>Post- lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir lo que fue interesante sobre el texto. ● Discutir o debatir el tópico del texto si es controversial. ● Hacer tareas sobre la lengua o estructura del texto. ● Resumir el texto, ya sea oral o escrito.

Respecto al tipo de preguntas Van den Braden (2006) citado por MacDonough J, Shaw C, Mashura H. (2013 p.130), menciona que hacer preguntas a los estudiantes no es la única forma de chequear comprensión. Esto significa que existen recursos que requieren que el estudiante extraiga el significado de ellos y luego usar la información para realizar algo más, tal como la lectura de puzzle o armar objetos siguiendo una serie de instrucciones.

Tomando en cuenta todas estas teorías en el siguiente capítulo, se hará una propuesta metodológica de comprensión lectora que incorpora componentes de la cultura mapuche a través 5 relatos originales.

Referencias

- Davies, P., & Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching* (1a ed.) Oxford: Oxford University Press.p.92-93.
- Hearn, I. & Garcés, A. (2003). *Didáctica del Inglés para Primaria* (1.a ed.). Madrid: Perason Education.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching* (4.a ed.) Harlow: Pearson Education Limited: Pearson Education Limited.p.287.
- McDonough, J. Shaw, C., & Mashura H. (2013). *Materials and Methods in ELT* (3.a ed.). Sussex: Wiley-Blackwell.
- Ministerio de Educación de Chile (2021) *Estándares Orientadores para la carrera de Pedagogía en Inglés*.Santiago:Mineduc.p.378.
- Ministerio de Educación de Chile (2016) *Planes y Programas de Inglés 8° Básico*. Santiago: Mineduc. p.46.
- Ur, P. (2012). *A course in English Language Teaching* (2.a ed.) Cambridge: Cambridge University Press.p.144.

Capítulo 7

Relatos Mapuches para la comprensión lectora y producción escrita en contextos interculturales

*Sandra Gacitúa Matus, Noemí Ojeda Mansilla,
Aldo Carrero Villarroel, Lautaro Manríquez Manquebual*

A continuación, se muestran cinco relatos mapuches (Epew), los cuales son el resultado de recolecciones realizadas en la región de La Araucanía, sector Rulo, Nueva Imperial y en las cercanías de Galvarino. Estos relatos fueron recolectados por profesores de inglés de ascendencia mapuche, titulados en la Universidad de La Frontera. El objetivo es desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el aula, a través de la lectura, pensado en colegios rurales en cuyas aulas existe un alto porcentaje de estudiantes mapuches. Los relatos están escritos en español, mapudungun e inglés, para incentivar la lectura en el idioma que el estudiante elija, ya sea mapudungun o español. De esta forma se busca lograr la adquisición de los conocimientos previos relacionados con la cultura, para luego trabajar con los estudiantes la lectura en el idioma extranjero inglés.

Al final de los relatos, se anexa una propuesta metodológica basada en el relato en inglés “*The mermaid man*”, esto no quita el poder utilizar el modelo para trabajar la comprensión lectora incluyendo los otros dos idiomas (español y mapudungun), pero el propósito de los autores, es trabajar en forma gradual las tres etapas descritas en el capítulo 7 de este libro para lograr la comprensión lectora en inglés, teniendo como recursos para obtener los conocimientos previos las otras dos versiones.

Se espera que con estas lecturas en tres diferentes idiomas se pueda lograr desarrollar la conciencia y sensibilidad intercultural en el aula, motivando de esta manera a los estudiantes a la comprensión lectora y al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

Agradecemos a los narradores Marcela Alchao, Nominanda Lepin, Adrian Lepin y Diego Lepin quienes con sus narraciones han contribuido a la co-creación de este capítulo.

Relato uno: Veneno

*Narrado por Nominanda Lepin
Recopilado y traducido por Aldo Carrero Villarroel*

Aquel día estaba sola en casa. Había escuchado rumores sobre un vecino quien supuestamente era un hechicero, pero nunca tuve la oportunidad de confirmar si era verdad o no. Esa noche estaba completamente oscura, no había estrellas en el cielo y mi marido e hijos fueron a visitar a algunos familiares. Mientras yo estaba tomando mate, comencé a escuchar ruidos extraños cerca de mi casa, como si alguien estuviera llamando a una persona. Como soy una mujer novedosa, salí de la ruca y pude oír claramente “¡Veneno!, ¡Veneno, ven aquí ahora mismo y llévame a casa! Repentinamente, escuche algo como un enorme pájaro volando en el cielo, siguiendo la voz del hombre. Después esa “cosa” paso revoloteando en el aire, el hombre dejó de gritar. Aparentemente “Veneno” llevo a su dueño de regreso a casa. No podía creer lo que estaba escuchando. Estaba completamente asustada y me di cuenta de que lo que la gente solía chismear sobre el hombre era verdad.

Kiñegechi Epew : Fuñapu

*Zuguküñnualu Nominanda Lepin
Wiñoküñnualu Aldo carrero Villarroel*

Kisulefun feychi antu rukamew. Kiñe zugu alkun kaykugey ñi ka rukatu, fey cutulafun. Fey chi trafia rume puni, wanglen nielafun wenu mew ta ñi wentrufuñichoyum egun triparkeigun amuygun reñma mu. Inche matetulefun, alkün zugu pullalechi ruka, wirar reke, mutrumgi kiñe che. Kimalfun inche lef triparun ruka alkun “¡fuñapu!, ¡fuñap!, ¡Küpague elkunameau ruka mul!” wenu mapu alkun kiñe futak e üñum reke, amulu wentrü mew. Rupalu wenu mu rupayy ti wirar. Ti fuñapu rupütui ti wentrü ruka mew. Feyentu lafun ñi alkutun yikan. Fey ula guneitun ti fey pilu ti puche. Nemulkan kiñe che ki shulu rukam

Tale one: Poison

Narrated by Nominanda Lepin

Compiled and translated by Aldo Carrero Villarroel

That day I was alone at home. I had heard rumors about a neighbor who supposedly was a sorcerer, but I never had the chance to confirm if it was true or not. That night was completely dark, there were no stars in the sky and my husband and sons went out to visit some relatives. While I was drinking mate, I started to hear strange noises near my home, like if someone was calling to a person. As I am a curious woman, I came out the ruka and I could clearly hear “Poison! Poison! Come here right now and take me home! Suddenly, I heard like a huge bird flying up in the sky, following the man’s voice. After that “thing” passed up fluttering in the air, the man stopped screaming. Apparently, “Poison” took his owner back to home. I could not believe what I was hearing, I got completely scared and I realized that what people used to gossip about that man was true.

Relato dos: El Hombre Sirena

Narrado por Marcela Alcbao

Recopilado y traducido por Noemi Ojeda Mancilla

En el lugar en que vivo es llamado Rulo. Hace mucho tiempo, la tierra no estaba dividida, no había caminos o cercos; todo era compartido entre los miembros de lof. Se decía que había una familia que tenía una joven y bella hija y un gran número de ganado. La hija estaba a cargo de los animales, tenía que alimentarlos y llevarlos al río a beber agua. Un día, mientras el ganado estaba tomando agua en el río, la niña decidió lavarse la cara y el pelo cuando repentinamente desapareció en el agua sin dejar ni una sola huella. Nadie pudo saber qué le sucedió. Después de un tiempo, en el lugar donde la joven desapareció, muchos peces y mariscos fueron encontrados, y la gente que vivía a los alrededores relacionaba esto con la joven desaparecida. Entonces comenzaron a decir que la joven había sido raptada por el hombre sirena, por su belleza, y que esta criatura estaba pagando por la vida de la niña con la comida. Otros también dicen que la niña se transformó en sirena y que ahora es la esposa del hombre sirena.

Epugechi Epew: Sumpal Wentrü

*Zuguküinualu Marcela Alcbao
Wiñoküinualu Noemí Ojeda Mansilla*

Rulo pigeý ñi mapu. Kiñe geke fuy mapu, nielafuy winka rupü malal. Kiñe geke fuy mapu. Kiñe reñma ella ülcha choyum nielu, fentren kullin nieluegun ti ülcha. Cuisa ke fulu ti kullin, leufu ko tu le ke fuigun pu waka. Kiñe antu mu fey chi lewpumu ti ülcha kuchagekefulu kuwu mu kiñe lef, fam tripay, iniy che pekelaufuy chew chi ñi amulu. Fey rupay tripanu fey chi ko mu fentren chalwa ki su triparke fuy, fey ti puche acorday ti “ülcha zomo” kuify ñi pekenon mu. Shumpal wentrü lletufi ti ülcha ko mu fey mew kulligepay chalwa ti, shumpal wentrü. Kiñe mu shumpal zomo kuñogi ti ülcha pikey gun.

Tale Two: The mermaid man

*Narrated by Marcela Alcbao
Compiled and translated by Noemí Ojeda Mansilla*

The place where I live is called Rulo. Long time ago, the land was not divided, there were not roads or fences; everything was shared between the members of the lof. It is said that there was a family that had a beautiful young daughter and a large number of cattle. The daughter was in charge of the animals, she had to feed them and take them to the river to drink water. One day, while the cattle were drinking water in the river, the girl decided to wash her face and hair when suddenly, the girl disappeared in the water without leaving a single trace. No one could know what happened to her. After some time, in the place where the girl disappeared, lots of fish and sea food were found, and the people who lived in the surrounding areas related that to the missing girl. They started to say that the girl was kidnapped by a mermaid man because of her beauty, and this creature was paying for the girl's life with food. Others also say that the girl also became a mermaid and now she is the Mermaid man's wife.

Relato Tres: Espíritus de la naturaleza

*Narrado por Marcela Alcbao
Recopilado y traducido por Noemi Ojeda Mancilla*

Muchos espíritus viven en el río próximo a mi casa, estos espíritus son llamados Perimontun. Son espíritus que adoptan la forma de un animal. La gente dice que ovejas, caballos, chivos y toros y sirenas han sido vistos saliendo del río. Estos espíritus toman la forma de un animal y que se mezclan con los animales reales. Los vecinos se han dado cuenta de estos eventos cuando han tenido más animales de los que ellos normalmente poseen, y repentinamente la cantidad de animales vuelve a ser normal. Cuando mi madre era joven, ella solía salir con su abuela. Una vez, mientras estaban camino a casa, escucharon sonidos extraños cerca del río, como si fuera un toro. Mi madre fue capaz de ver el toro, era enorme y tenía grandes cuernos. Cuando ellos estaban casi cara a cara, la reacción del toro fue saltar inmediatamente al agua, dejando la silueta sobre la superficie del agua. Existen ovejas, cerdos, muchos espíritus (seres) o visiones sobrenaturales en el río.

Külagechi Epew: Perimontun

*Zuguküünualu Marcela Alcbao
Wiñoküünualu Noemi Ojeda Mansilla*

Fey chi ko mew, inaltulelu ñi ruka mew, fentren gen muley, perimontun newen. Fentren perimontun muley, muley ufiza perimontun, alka, kapura, shumpal, kawellu ka torro. Kiñe rupa ulchagekefulu ñi ñuke, trekarfuy ñi chuchu egu, mulefuy trukür alkuytuigun kiñe torro ütagekefuy kachu ñi ñuke pefi ti torro, futrake torro futrake müta niekefuy. Pefi ti torro, fey llikay, rüγκüy ko mew. Fey chi pu newen, perimontun triparkeygun trawükeygün che ñi pu kullin mew. Mülerkey kullin perimontun piketuygun ti pu che mulelu lof mapu mew.

Tale Three: The nature spirits

*Narrated by Marcela Alcbao
Compiled by Noemí Ojeda Mancilla*

A lot of nature sprits live in the river next to my house, these spirits are called Perimontün. They are spirits that adopt the shape of an animal. People say that sheep, hens, horses, goats, bulls and mermaids have been seen getting out of the river. These spirits take the shape of any animal, and they get mixed with the real animals. Neighbors noticed these events when they had more animals than they normally owned, and suddenly the number of animals returned to normal. When my mom was young, she used to go out with her granny. Once, while they were on their way home, they heard strange sounds next to the river as if it was a bull. My mother was able to see the bull, it was huge and it had big horns. When they were almost face to face, the bull's reaction was to jump immediately into the water leaving a silhouette on the surface of the water. There are sheep, pigs, lots of spirits (ngen) or energies, or supernatural visions in the river.

Relato Cuatro: El ruido

*Narrado por Diego Lepin
Recopilado y traducido Aldo Carrero Villarrol*

Mi madre me conto este cuento. Un día, un joven visitó a una chica que vivía con su abuela; él estaba enamorado de la joven. Anocheció y se le hizo tarde para regresar a su hogar, entonces la joven lo invitó a quedarse. La joven le pidió permiso a su abuela y ella aceptó a que se quedara. Ellas hicieron la cama y le dijeron que fuera a dormir. El joven curioso había escuchado historias sobre la abuela de la joven, pero n creía lo que la gente contaba. Repentinamente, cuando él ya estaba en cama, comenzó a escuchar ruidos cerca del respaldo. Los sonidos eran como huesos dentro de un pote de greda. Él quería saber que haba allí y con su mano comenzó a tocar hasta que sintió lo que estaba dentro del pote. Inesperadamente escuchó a alguien hablándole a la abuela de la joven, decía:” Mami, mami, ese hombre me tocó, ¿qué hago?, ¿Puedo comérmelo?, la enojada abuela respondió: ¡cómo puedes pensar eso!, el joven es nuestro huésped, ve y comete un cordero o un gallina sí quieres”. El pobre joven asustado no pudo dormir aquella noche. En cambio, decidió partir tan pronto como el sol salió. Cuando iba saliendo de la casa, vio una oveja muerta cerca del patio. Recordó lo que había escuchado en la noche y dejó la casa tan rápido como pudo, Después de este episodio, decidió no ver a la joven nuevamente.

Meligechi Epew: Dëngun

Zuguküünualu Diego Lepin

Wiñoküünualu Aldo Carrero Villarrol

Fey pienew ñi ñuke. Kiñe antü ti weche wentru pepufi ülcha zomo mulelu chuchu mew. Weche poyekefuy ti ülcha. Zew koni antü, puni, ti ülcha kezage tufa mew pifi wentrumu,

femay piti chuchu. Umagtuwe weche wentru pi ti chuchu. Ti weche weza zugu alkuy ti ülcha ñi chuchu mew, welu feyentulafi che mu. Tranarpulu gutamtu mew, mütrul püle alkutuy forro reke tukuylu frasku. Kuwu mu tantiy ti chem alkutuy ti ülcha. Ñuke, ñuke, tocaenew ti wentru, ¿iafinchi?, ti chuchu ilkun zugui ¿chem rakizuamkülumi tati? Fey chi weche tayu witrán wekun tupa-gue kiñe achawal, ufisha iafimi. Llikanke wentru umagtulay fey chi pun mew, tripay amutuy, fey rüpu mu kiñe lallañ ufisha pefi. Günezuamtui ti zugu alkutulu, lef amutuy, zoy pilayan ti ülcha pi ti weche wentru.

Tale four: The Noise

Narrated by Diego Lepin

Compiled and translated by Aldo Carrero Villarrol

My mom told me this story. One day, a young man visited a girl who lived with her grandmother; he was in love with the girl. The night came and the young man was late to return home, so the girl invited him to stay. The girl asked her grandmother for permission, and she agreed. They made the bed and told him that he could go to sleep. The curious young man had heard stories about the girl's grandmother, but he did not believe what people said. Suddenly, while he was already in bed, he began to hear noises near the headboard. The noises sounded like bones in a clay bowl. He wanted to know what was there and with his hand he began to touch until he felt what was inside the bowl. Unexpectedly, he heard someone or something talking to the girl's grandmother, it said: "Mommy, mommy, that man touched me, what do I do? Can I eat him?" The angry grandmother answered: "How can you think that! That man is our guest; you can go and eat a sheep or a chicken if you want". The poor scared young man could not sleep that night. Instead, he decided to leave as soon as the sun rose. When he was leaving the house, he saw a dead sheep near the farmyard. He remembered what he had heard at night and he left the house as quickly as he could. After this episode, he decided not to see the girl again.

Relato Cinco: El apostador

Narrado por Adrian Lepin

Recopilado y traducido por Lautaro Manriquez Manquebual

Cuando yo era solo un niño, mi padre solía contarme esta historia. Me contó que hace muchos años mi abuelo estuvo muy enfermo. De hecho, él estaba casi muriendo y sus familiares se reunieron para despedirlo. Estaban todo en la ruka, al lado de la cama de mi abuelo, esperando por su muerte. Repentinamente, mi abuelo despertó y sin dificultad, se sentó en su cama y gritó; “¡SI! ¡GANÉ!”. Se dice que, en el plano espiritual, estos hechiceros adoptan formas de animales. De cuando en cuando, para decidir quién es el mejor, los hechiceros organizan carreras, apostando las cosas más valiosas que posean, tales como los mejores animales que tengan, como caballos, ovejas o vacas, o sus parientes, e incluso sus propias vidas. En este caso, podemos tomar por seguro que mi abuelo ganó la carrera y que pudo preservar su vida, mientras los otros hechiceros tuvieron que darle lo que fue apostador.

Kechugechi Epew: Ran

Zugukünnualu Adrian Lepin

Wiñokünnualu Lautaro Manriquez Manquebual

Feypikefuy tañi chaw, pingechi tañi chezki echa kutranlefuy. Trawufeyngun tamu pu reñma tamu chalintukuafiel epelalefuy. Kom trawuleyngun ruka mew lliwatuleyngun reke chumal. Tañi chezki treperüme, anükunuwy ti kawitu mew, fey pi “Wewün”. Feypingekey pu kalkü konkey kulliñgechi feykeyngun, trawünkeyngun tani chumaal pu kalkü kuzekeyngun tukukeyngun lloz falintulelu, lloz kümeke kulliñ, tani lloz poyen reñma ka tani mongen kuzekeyngun. Tañi chezki wewürkey tamu kuzen ka kalkü kullirkey tamu kuzelu.

Tale five: The gambler

Narrated by Adrian Lepin

Compiled and translated by Lautaro Manriquez Manquebual

When I was just a kid, my father used to tell me this story. He told me that many years ago my grandfather got very sick. Actually, he was almost dying, and his relatives got together to say goodbye. They were all in the ruka, next to my grandfathers' bed, waiting for his death. Suddenly, my grandfather woke up and without any difficulty, he sat in his bed, and he screamed: "YES! I WON!". It is said that in the spiritual plane, the sorcerers adopt animals' shapes. From time to time, in order to decide who is the best, these sorcerers organize races, betting the most valuable things they own, like the best animals they have, like horses, sheep or cows, or their relatives, or even their own lives. In this case, we can take for granted that my grandfather won that race, and he could preserve his life, while the other sorcerer had to give him what was bet.

Anexo 1:

Propuesta metodológica para la comprensión lectora basada en el relato dos "The mermaid man"

Pre-reading –Connecting students with the topic and predicting.

1. Have you ever seen a mermaid? Where?
2. What is a mermaid like?
3. What do you think is the tale about?

Key words: members of the clan, beautiful daughter, large number of cattle, to be in charge of the animals, feed the animals, take the animals to the river, to wash the face and hair, the girl disappeared in the water, lots of fish and sea food were found, the girl was kidnapped by a mermaid man the girl became a mermaid, the girl is the mermaid man's wife. *(It is suggested to present the key words with pictures).*

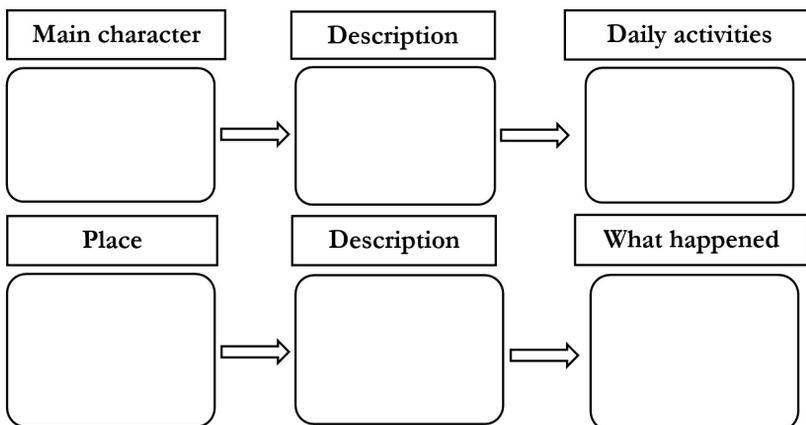
B.While reading -Reading for gist

1. Where does the tale take place? Choose the correct word below.
 - a. In the city
 - b. In the country side
 - c. On the sea

Reading to find specific information:

2. In the box write the words from the reading which tell you where the tale takes place:

3. Read the text again and write the information on the corresponding box.



4. Read the sentences and organize the events in the right order according to the tale. Write the numbers from 1 to 7 on the lines.

- _____ Lots of fish and seafood were found in the place.
- _____ The girl washed her face and hair.
- _____ The girl took the animals to the river.
- _____ The girl feed the animals.
- _____ The girl disappeared in the water.
- _____ People say that the girl was kidnapped by the mermaid man.
- _____ A family had a beautiful daughter.

C. Post Reading-Integrating writing.

5. After you have organized and checked the events in exercise 4. Write a short summary of the tale in the box below using all the sentences.

Once upon a time ...

Autoras y autores

Maura Klenner Loebel es docente perteneciente a del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Es profesora de inglés y obtiene una Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera la Universidad Católica de Temuco. Doctorada en Ciencias de la Educación de la Universidad de La Frontera, su investigación se ha centrado en la comunicación intercultural en TEFL (identidades de profesores y estudiantes, estrategias didácticas para mejorar la competencia comunicativa intercultural, validación de instrumentos para evaluar la competencia comunicativa intercultural en el contexto chileno) y en otras áreas de la educación superior (profesionales de la salud). Ha publicado en revistas Scopus y WoS .Recientemente recibe el Reconocimiento a la Excelencia en el Desempeño Docente, entregado por la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera.

Sandra Gacitúa Matus, profesora de inglés, titulada en la Universidad de la Frontera de Temuco. Magister en formación de Profesores de inglés en la Universidad Europea Miguel de Cervantes, España. Posee vasta experiencia en la enseñanza del inglés en diferentes contextos. Por más de una década se desempeñó como Consultora Académica de la librería Books and Bits en la región de La Araucanía, trabajando con diferentes editoriales internacionales. Desde el año 2012, pertenece al Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera, dictando asignaturas en la carrera de Pedagogía en inglés. Recibe en dos ocasiones el reconocimiento a las Buenas Prácticas Docentes UFRO. Realiza una pasantía en la Universidad de Waikato, vinculándose con la enseñanza del Maorí a profesores del sistema escolar de Nueva Zelanda. Crea y dirige junto a otros académicos de la línea de lingüística aplicada, los volúmenes 1 y 2 de la revista Bridges for EFL Teaching UFRO, dirigida a profesores de inglés y estudiantes de pedagogía en inglés . Sus publicaciones recientes se enfocan en la didáctica y enseñanza del inglés en contextos interculturales.

Moisés Burgos Merino, es Profesor de Estado en Inglés y Licenciado en Educación, egresado de La Universidad de La Fronteras de Temuco. Su interés se centra particularmente la atención la enseñanza de este idioma en contextos de interculturalidad, específicamente en la comuna de Lonquimay, Región de la Araucanía. Se ha dedicado a la enseñanza del idioma inglés a estudiantes de enseñanza básica en contexto rural e intercultural y a estudiantes de enseñanza técnico superior dedicados al área de administración de empresas en esta localidad.

Romina Hevia Rivas, es Profesora de Estado en Inglés y Licenciada en Educación, egresada de La Universidad de La Frontera de Temuco, con experiencia en colegios rurales multigrados y liceos vulnerables con alta deserción, donde enseñó inglés en las áreas de gastronomía y hotelería. Actualmente, trabaja en un colegio virtual para enseñanza básica y media, preparando a estudiantes para sus exámenes libre. Su enfoque es la enseñanza del inglés comunicativo y el uso de la gamificación. Busca hacer el aprendizaje del idioma inglés más dinámico y motivador, ofreciendo así a sus estudiantes la riqueza cultural y las perspectivas que cada lengua trae para una mirada más empática del mundo.

Luz Melimán Aniñir, Profesora de Estado en Inglés y Licenciada en Educación de la Universidad de La Frontera. Actualmente ejerce en el Colegio People Help People en Panguipulli, realizando clases desde 1ro a 6to básico. En sus años de experiencia ha trabajado en diferentes contextos escolares – escuelas municipales multigrado en Lonquimay, particular subvencionado en Temuco, Padre las Casas y Panguipulli, en niveles educativos desde pre kínder a 8° básico. Karina releva la carrera docente como un camino gratificante, un desafío personal y profesional en llevar el idioma inglés a los estudiantes de una manera lúdica, con un enfoque comunicativo y creando espacios seguros al momento de querer expresarse.

Ana Belén Parra Bascur, es Profesora de Estado en Inglés y Licenciada en Educación egresada de la Universidad de la Frontera. Magíster en Gestión de Proyectos Artísticos. Actualmente se desempeña como Subdirectora del Colegio Filadelfia en Licán Ray, La Araucanía, alternando su tiempo con la gestión de diversos proyectos artístico - culturales, deportivos y educativos, orientados a brindar oportunidades para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, principalmente, en áreas rurales. Adicionalmente, lidera el proyecto “Kids Club Afunalhue”, que

se centra en la primera infancia, destacando dentro de sus principales objetivos la enseñanza temprana del Inglés como Lengua Extranjera”.

Valentina Huanquilef Delgado, es Profesora de Estado en Inglés y Licenciada en Educación, egresada de La Universidad de la Frontera de Temuco. Su pasión por la educación en contextos de ruralidad la mantienen hasta el día de hoy trabajando en la escuela Nimia Rivas, en la comuna de Cholchol, en donde se desempeña como encargada del plan de mejoramiento escolar, jefa de unidad técnico-pedagógica, y liderando el departamento de inglés para la implementación de metodologías dinámicas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Javiera Fuentes Melgarejo es Profesora de Estado en Inglés y Licenciada en Educación de La Universidad de La Frontera, con una profunda pasión por la educación y enseñanza del inglés a diversos grupos. Su experiencia local e internacional le ha brindado una comprensión global del papel de la cultura en la educación, lo que se destaca en la creación de espacios de aprendizaje dinámico e inclusivo que permiten a los estudiantes alcanzar su máximo potencial y participar activamente en su proceso de aprendizaje. Fuera del aula, Javiera disfruta explorando nuevas culturas e idiomas, lo que refleja su dedicación al aprendizaje continuo y al crecimiento personal.

Constanza Gutiérrez Río, Licenciada en Educación y Profesora de Estado en Inglés, titulada en la Universidad de la Frontera, ha desarrollado una destacada carrera en la enseñanza en Chile y Australia. Actualmente, como Head Teacher en un prestigioso English College, capacita a profesores de TESOL y crea estrategias didácticas y tecnológicas avanzadas. Su pasión por la interculturalidad se refleja en sus clases de inglés para estudiantes internacionales, promoviendo la educación en contextos diversos, creando entornos seguros que acogen la multiculturalidad desde una mirada de respeto y apreciación.

Noemí Ojeda Mansilla, Profesora de Estado en Inglés y Licenciada en Educación, titulada en la Universidad de La Frontera. Cuenta con experiencia en la aplicación de la Metodología Content Language Integrated Learning (CLIL) en niños, niñas y adolescentes en establecimientos educacionales de Temuco. Posee experiencia en talleres con enfoque en la didáctica de la enseñanza del idioma inglés, en distintos establecimientos de la región y en variados contextos escolares y socioculturales. Actual-

mente, forma parte del equipo docente del Proyecto Bilingüe de la Escuela Millaray de Temuco, siendo esta la primera escuela pública bilingüe del Sur de Chile.

Aldo Carrero Villarroel, es profesor de Estado en Inglés y Licenciado en Educación, proveniente de la comuna de Cholchol, específicamente del sector Curaco Trañi Trañi en La Araucanía. Formado en la Universidad de la Frontera, ha dedicado su carrera profesional a la docencia en diferentes contextos, tanto urbanos como rurales. Motivado por contribuir al desarrollo de futuros agentes de cambio, no tan solo para su comuna, sino que también para la región y el país. De origen Mapuche, Aldo siempre ha buscado a través de diferentes iniciativas participar y contribuir a la preservación de sus raíces culturales.

Lautaro Manríquez Manquehual es Licenciado en Educación y Profesor de Estado en Inglés, egresado de la Universidad de La Frontera, oriundo de Queule, Región de la Araucanía. Comenzó a enseñar inglés como relator en Cursos de idioma inglés para adultos del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de La Universidad de La Frontera y luego en un establecimiento de enseñanza media en Nueva Toltén. Gracias a su conocimiento cultural mapuche-lafkenche, apoyó diversas actividades pedagógicas y sociales en el liceo donde se desempeñaba. En 2019 realiza una pasantía de un mes en Nueva Zelanda, gracias a su participación en las Redes de Inglés del PIAP, lo que le permitió conocer la realidad del sistema educativo neozelandés y su estrecho contacto con la cultura Maorí. Actualmente se desempeña en el Liceo Público Bicentenario Claudio Arrau León, Carahue, además de enseñar inglés, colabora como profesor mentor en la asignatura de Lengua Indígena y realiza talleres de TIC's a estudiantes de primero medio.

Este texto aborda, mediante la presentación de trabajos de investigación pedagógica, el contexto y los factores que confluyen en la enseñanza del inglés en el contexto local. La primera parte de este libro aborda el concepto de competencia comunicativa intercultural, presentando enfoques y modelos en el capítulo 1, y en el capítulo 2, las concepciones que un grupo de docentes de La Araucanía tienen respecto del desarrollo de ésta. En la segunda parte del libro, se abordan diversos contextos y experiencias pedagógicas asociadas a la experiencia intercultural. Dichos contextos y experiencias fueron relevados por estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad de La Frontera como parte de su trabajo de investigación pedagógica conducente al grado de Licenciado en Educación. La tercera parte, presenta teorías sobre el abordaje del desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita en contextos interculturales y propuestas metodológicas para el desarrollo de la competencia comunicativa en la clase de inglés. El objetivo de esta publicación es contribuir a la comprensión de los escenarios en los que ocurre la enseñanza del inglés en contextos de interculturalidad, a la vez de proponer aproximaciones metodológicas concretas para el desarrollo de la comprensión lectora, tomando como base las experiencias y relatos propios de la cultura mapuche. Este material será de utilidad tanto para profesores de inglés en formación, como para profesores en ejercicio.



UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA

www.ariadnaediciones.cl

