



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA**

**Second Language Acquisition Theories: their Application
in the Ministry of Education's Curriculum and their
Expected Impact on Teacher Training Programs from
three Chilean Universities**

Informe Final de Seminario de Grado para Optar al Grado de Licenciado en
Lengua y Literatura Inglesas

AUTORES

ERICK SILVINO ARAVENA RUIZ
DANIELA PAZ BASCUÑÁN QUEZADA
HUGO EDUARDO BRIONES CÁCERES
KATHERINE ANDREA JARA PINO
DENISSE ALEJANDRA LILLO SIERRA
GABRIEL JESÚS MORALES MORALES
BÁRBARA CRISTINA MUÑOZ NOVOA
EVELYN NICOLLE YUMHA LÓPEZ

PROFESORA GUÍA

ROSA BAHAMONDES RIVERA

**Santiago de Chile
Enero 2015**

ACKNOWLEDGEMENTS

Queremos agradecer a todas aquellas personas que contribuyeron de distintas formas al desarrollo de nuestro trabajo de investigación. Un especial agradecimiento para los profesores del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile que aportaron con valioso material: profesores Pascuala Infante, Abelardo San Martín, Hiram Vivanco y Pablo Corvalán. También agradecemos a Erika Méndez y al staff de recursos tecnológicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Además, quisiéramos agradecer a Manuel Santibáñez por habernos dado acceso al informe de autoevaluación de la Universidad de Santiago de Chile. A todos ellos muchísimas gracias por su disposición. Finalmente, agradecemos afectuosamente a nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, por habernos entregado las herramientas necesarias para culminar de manera exitosa este seminario de grado.

Seminario 2014

Después de todo este tiempo, debo agradecer a todos aquellos que me ayudaron y estuvieron conmigo durante este largo proceso. En primer lugar a mis padres, que sin ellos nada de esto hubiese sido posible, trabajando todo los días para que su hijo pudiese estudiar en la capital. A mis dos hermanos también quiero agradecer, porque han sido un gran soporte, ambos han sabido ayudar y reemplazarme durante mis años en Santiago. También quiero dar las gracias a la primera persona que me adoptó fuera de mi hogar, a mi tía Antonieta, quien fue mi acompañante y consejera cuando no tenía a nadie los primeros años de estudio. De mis profesores, agradeceré a tres, a las profesoras Rosa Rodríguez, Ximena Tabilo y Rosa Bahamondes, todas ellas tienen algo en común, les gusta enseñar y lo hacen muy bien. De las tres he aprendido mucho, todas ellas me motivan a seguir haciendo lo que me gusta hacer, enseñar.

Erick Aravena

Este trabajo simboliza el fin de un camino, una meta que no hubiese podido cumplir sin el apoyo de quienes han estado conmigo en este proceso y de quienes me han dado oportunidades para convertirme en lo que hoy soy. En primer lugar, agradezco a mis padres por su apoyo incondicional, dedicación, sacrificios, comprensión y compañía en los buenos y malos momentos de mi vida como estudiante. En segundo lugar, agradezco a las profesoras Rosanna Soriani y Pascuala Infante por haberme ayudado en mi proceso de traslado desde la Facultad de Ciencias a la de Humanidades; sin su gestión no hubiese podido iniciar la hermosa carrera que hoy termino. Además, les agradezco por todo el conocimiento que me entregaron durante dos años. Finalmente, quisiera agradecer a los profesores Marco Espinoza y Rosa Bahamondes por haber creído en mis capacidades y haberme dado oportunidades únicas en la universidad, oportunidades que sin duda me hicieron crecer como futura profesional, lingüista e investigadora.

Daniela Bascuñán

En esta ocasión me gustaría agradecer a mis padres, Hugo y Pía, por el apoyo y paciencia incondicional que me han entregado durante mis años de estadía en este programa, sin su aliento y esfuerzo no hubiese sido capaz de completar esta importante tarea. Igualmente me gustaría agradecer a mis tíos, Héctor y Sandra, y a su familia, por su cariño y apoyo de siempre; a mi Lelé y Papi por su sabiduría y amor entregado; a mis amigos Dante y Jorge por su humor y amistad durante estos años; y a mi mascota Minnie por su lealtad y compañía. También me gustaría agradecer a gran parte de los académicos de la facultad, en especial a las profesoras Rosa Bahamondes y Pascuala Infante, quienes me entregaron los conocimientos necesarios en el área del idioma inglés y la lingüística, los cuales espero aplicar en el futuro cercano. Finalmente me gustaría agradecer a mis compañeros de seminario por el trabajo en equipo que confluó en esta presentación final.

Hugo Briones

Luego de este último trabajo realizado, me gustaría agradecer a todos aquellos que estuvieron a mi lado durante mis años universitarios. En primer lugar, quisiera agradecer a mis padres, Jacqueline y Oscar. Gracias infinitas por su cariño, apoyo, y dedicación a lo largo de toda mi vida académica. También agradezco a mis hermanos Alexis y Claudia por alegrar mis días siempre. Además, me gustaría hacer un reconocimiento a mis tíos Vivian y André por su constante ayuda y preocupación a la distancia. Finalmente, quisiera agradecer a todos los profesores que alguna vez me guiaron y motivaron a alcanzar mi máximo potencial estudiantil. Me gustaría mencionar especialmente a las profesoras Rosa Bahamondes y Pascuala Infante, quienes además de su pasión por la enseñanza, siempre tuvieron palabras de ánimo y me entregaron valiosas lecciones de vida.

Katherine Jara

Quisiera agradecer a todas aquellas personas que contribuyeron en mi desarrollo como estudiante y que hicieron de ésta una tarea más grata. Agradezco a mis padres, José e Hilda, y a mi hermano Adrián por su amor incondicional y la confianza que día a día me entregan. Quisiera también agradecer a Alejandro Lagos por ser mi compañero más fiel y alentador en todo este proceso. Finalmente, quisiera agradecer a las profesoras Rosa Bahamondes, Francesca Bonfanti y Pascuala Infante por su gran disposición de ayudarme siempre cuando lo necesité. Muchas gracias a todos aquellos quienes me entregaron la posibilidad de potenciar mis capacidades y descubrir el área que realmente motiva mi permanencia en el mundo académico.

Denisse Lillo

Me gustaría dedicarle este momento tan especial a la persona que hizo de mí lo que soy ahora. Sé que se fue solamente para poder estar conmigo siempre; Mami, porque usted me enseñó el valor del esfuerzo y la importancia de la paciencia. Asimismo, me gustaría agradecer a mi familia, especialmente a mi Madre, cuyo sacrificio me permitió vivir este desafío. Quisiera también agradecer a mis amigos, a los de verdad: Iván, Rubén, Daniel, Erick y muchos, muchos más. Gracias por hacer de la Universidad una experiencia inolvidable. Claudita, tú también has sido una gran compañera durante esta etapa, me has enseñado a ser constante y a hacer todo por y con amor. Finalmente, quisiera agradecer a mis maestros: Miss Bonfanti por recibirme y mostrarme cuánto he crecido, Prof. Zenteno (QEPD) por hacerme sentir que soy capaz de hacer lo que sea que me proponga y Profe Rosa Bahamondes, por confiar en mí y por mostrarme quién quiero ser en el futuro.

Gabriel Morales

Luego de terminada esta etapa de mi vida, me es imprescindible agradecer a todos los que han apoyado este proceso. Primero, un lugar especial tiene mi familia, quienes desde el primer momento respaldaron mi decisión de estudiar este programa, sin intentar disuadirme. A mis amigos Sandy, Joaquín, Bryan y Nicolás, quienes cada día me demuestran que la amistad se puede mantener aún cuando el tiempo de cada uno nos juegue en contra. Asimismo, a mis profesoras Pascuala Infante, Francesca Bonfanti y Rosa Bahamondes, cuyos consejos fueron esenciales para poder seguir avanzando en este proceso. También a mis compañeros de seminario de grado, con quienes compartí momentos únicos y muy significativos en esta última etapa. Finalmente, a todos aquellos que de alguna u otra manera estuvieron involucrados en este proceso, tanto porque me brindaron palabras de aliento cuando realmente lo necesitaba como porque gracias a ellos aprendí que todo se puede, pese a las adversidades.

Bárbara Muñoz

Terminado este informe quisiera agradecer a mis padres, Luz Eliana y Habib, por el cariño, paciencia y apoyo absolutos, así como también por los incontables sacrificios realizados que permitieron que me convirtiese en la persona que soy hoy día. Además, a mi abuelo, Luis López, por iniciarme en el mundo del saber científico y de la literatura. También quiero dar las gracias a Sergio González por acompañarme y alentarme constantemente a lo largo de este extenso proceso. Mis más sinceros agradecimientos al Programa Académico de Bachillerato que me entregó todas las herramientas y saberes necesarios para sortear exitosamente la etapa universitaria. Finalmente, agradezco a la Facultad de Filosofía y Humanidades por permitirme descubrir el mundo de la Lingüística.

Evelyn Yumha

TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCTION..... | 12 |
| 2. LITERATURE REVIEW..... | 14 |
| 2.1. Motivations..... | 14 |
| 2.2. Language Planning and Policies..... | 16 |
| 2.2.1. Definitions of Language Planning and Policies..... | 16 |
| 2.2.2. Educational Language Planning and Policies..... | 18 |
| 2.2.3. Linguistic Ideology..... | 19 |
| 2.2.4. Language Planning and Policies and Language Teaching..... | 19 |
| 2.3. The Current State of English in Chile..... | 22 |
| 2.3.1. Chile on a Path to Becoming a Bilingual Country..... | 22 |
| 2.3.2. Bilingualism: Different Perspectives, Definitions and Distinctions..... | 22 |
| 2.3.3. Main Reasons to Promote Bilingualism..... | 24 |
| 2.3.3.1. Intercultural Awareness..... | 25 |
| 2.3.3.2. Cognitive Benefits..... | 25 |
| 2.3.3.3. Economic Advantages..... | 26 |
| 2.4. English in Chile: The Current Linguistic Scenario..... | 27 |
| 2.5. Main Challenges Faced by Authorities..... | 31 |
| 2.6. Second Language Acquisition Theories..... | 32 |
| 2.6.1. Background to Second Language Acquisition..... | 32 |
| 2.6.2. Second Language Acquisition Definitions and L2 Teaching..... | 33 |
| 2.6.3. Relevant Second Language Acquisition Theories..... | 37 |
| 2.6.3.1. Behaviorism..... | 39 |
| 2.6.3.2. Universal Grammar..... | 40 |
| 2.6.3.3. Cognitivism..... | 43 |
| 2.6.3.4. Sociocultural Theory..... | 45 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 2.7. | Teacher's Role..... | 50 |
| 2.7.1. | Curriculum..... | 51 |
| 2.7.2. | Teacher's Role and Curriculum in Second Language Acquisition..... | 53 |
| 2.7.3. | Old and New Paradigms of Teaching..... | 55 |
| 3. | METHODOLOGY..... | 59 |
| 3.1. | Institutions Selected for the Study..... | 59 |
| 3.1.1. | Ministry of Education..... | 59 |
| 3.1.2. | Universidad de Chile..... | 59 |
| 3.1.3. | Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación..... | 61 |
| 3.1.4. | Universidad de Santiago de Chile..... | 61 |
| 3.2. | Materials..... | 62 |
| 3.3. | Procedures..... | 63 |
| 3.4. | Analysis..... | 66 |
| 4. | ANALYSIS AND RESULTS..... | 70 |
| 4.1. | Ministry of Education..... | 70 |
| 4.2. | Universidad de Chile..... | 77 |
| 4.2.1. | Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas: Propuesta de Perfil de Egresado y Competencias (Versión final del 9/11/2009)..... | 78 |
| 4.2.2. | Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación (IAE)..... | 84 |
| 4.2.3. | Informe sobre Didácticas de Especialidad, Solicitado por Pares Académicos Evaluadores..... | 90 |
| 4.3. | UMCE..... | 93 |
| 4.4. | USACH..... | 101 |
| 5. | DISCUSSION OF RESULTS..... | 116 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.1. | Is there a Second Language Acquisition (SLA) theory associated with the English curriculum proposed by the Ministry of Education? If so, which is the theory?..... | 116 |
| 5.2. | Which is the SLA theory that lies behind the curriculum for English teaching programs chosen for this study?..... | 117 |
| 5.3. | Are these theories congruent with the ones proposed by the Ministry of Education?..... | 123 |
| 6. | CONCLUSIONS..... | 125 |
| 6.1. | Pedagogical Implications..... | 130 |
| 7. | LIMITATIONS..... | 132 |
| 8. | FURTHER RESEARCH..... | 133 |
| 9. | REFERENCES..... | 134 |
| 10. | APPENDICES..... | 147 |
| 10.1. | Appendix A: Idioma Extranjero Inglés retrieved from Bases Curriculares 7° básico a 2° medio – MINEDUC..... | 147 |
| 10.2. | Appendix B: Perfil del Egresado y Competencias Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas, Volumen I – Universidad de Chile (2009)..... | 173 |
| 10.3. | Appendix C: Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación (IAE) – Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile (2013)..... | 178 |
| 10.4. | Appendix D: Informe sobre Didácticas de Especialidad Solicitado por Pares Academicos Evaluadores – Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile (2013)..... | 189 |

| | |
|---|-----|
| 10.5. Appendix E: Informe de Autoevaluación Licenciatura en Educación con mención en Inglés y Pedagogía en Inglés - UMCE (2013)..... | 192 |
| 10.6. Appendix F: Informe de Autoevaluación Pedagogía en Inglés – USACH (2011)..... | 207 |

TABLES

| | |
|---|-----|
| Table 1: Theories of SLA | 38 |
| Table 2: Summary of labels that emerged in the Analysis | 114 |
| Table 3. Predominant SLA Theories in each Institution | 115 |

FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1: Relation between LPP and Language Teaching | 21 |
| Figure 2: Hierarchical Relation among the SLA Concepts | 36 |
| Figure 3: Bloom’s Taxonomy of Learning Domains..... | 56 |

ABSTRACT

Second Language Acquisition (SLA) and Language Planning and Policy (LPP) play a fundamental role in the design of public policies concerning the teaching of a second language. Thus, the present study focuses on the analysis of SLA theories in the teaching of the English language in the country, as well as their implementation in the curriculum proposed by the Ministry of Education and the curricula from three selected teaching programs created by the following institutions: Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación and Universidad de Santiago de Chile. The gap this investigation aims at filling is the current limited research in education and, particularly, regarding the teaching of the subject. The major findings indicate a lack of an explicit theory proposed by any of the aforementioned institutions, except by the program from Departamento de Estudios Pedagógicos of Universidad de Chile. The implications concerning these results are mainly related to the proposition of improving the policies that are functioning today in order to have a more homogeneous approach to the teaching of English in Chile.

Key words: Language Planning and Policies, Second Language Acquisition Theories, Ministry of Education, Universities, Teacher Training Programs, L2 English Teaching, English as a Foreign Language

1. INTRODUCTION

Second Language Acquisition (SLA) has been an extensively discussed field for the last 50 years. In this regard, this discipline plays a fundamental role in the shaping of policies concerning the teaching of a second language (Tollefson, 2000; Lo Bianco, 2004; Cassels, 2012). This is not an unfamiliar topic for Chile, since the country's efforts aim at acquiring English as a second language and becoming a bilingual country. In this context, one of the most critical problems in Chile concerning this issue is the disparity regarding the training of teachers which, in turn, directly affects the teaching and learning of the language.

With the intention of pertinently approaching the object of study, that is to say, the teaching of English in Chile and the corresponding formation of teachers, a solid background is firstly needed. Owing to this, several aspects that hold relation with this issue are presented. The first feature consists of the motivations that drive the present investigation. In this sense, the main impetus is the future creation of the Facultad de Educación¹ belonging to Universidad de Chile. This is, currently, a central discussion within the academic circles in this institution, particularly, since a significant number of decisions need to be made in order to create a program of excellence. In accordance, one of the most important aspects to consider is the nature of the programs that will be offered: concurrent or consecutive (Universidad de Chile [UCh], 2011). This crucial catalyst has direct ties with the subject matter of Language Planning and Policies (LPP) (Tollefson, 2000). In this respect, a summary of the developments within the field are described, so as to provide a solid basis for the subsequent presentation of the Chilean reality under this light. After this pertinent background, the different SLA theories are presented, in order to understand the diverse possible approaches to the teaching of English and their implications in practice: classrooms around the country (Cook, 2008a). Finally, the teacher's role is depicted in order to connect it with their performance in classrooms and the creation of curricula (Shrum & Glisan, 2010).

In consequence, the gap that rises, considering all the aspects previously mentioned, is the apparent lack of research in Education, and, particularly, in the teaching of English. Furthermore, the recent history of the country unmistakably illustrates a deficit in creating appropriate public policies in this discipline with the purpose of improving the said field.

¹School of Education

Accordingly, the aims of this study are, on the one hand, to determine whether the Ministry of Education's guidelines are unquestionably followed by the selected teacher training programs and, on the other, to ascertain whether the said programs explicitly state an SLA theory in their curricula.

This examination reveals a handful of findings which are, in turn, interconnected. In the first place, it is possible to detect an absence of explicit and straightforward guidelines on the part of the Ministry. In the second place, there is a lack of acknowledgement of only one theory, on the contrary, there are several elements that may be identified with more than one paradigm. This same phenomenon can be observed in all the documents examined from the universities, except by one program that reveals an explicit acknowledgment of an SLA theory. Overall, a lack of consistency within each document is found in all of the aforesaid curricula.

The structure of the present dissertation is the following: in the first place, the Literature Review. Secondly, the Methodology is presented. This section is further divided into: Institutions Selected for the Study, Materials, Procedures and Analysis. Thirdly, the Analysis and Results section. Fourthly, the Discussion of Results. Fifthly, the Conclusions section and, finally, Further Research and Limitations close this study.

The findings indicate that the lack of a theory explicitly mentioned by the Ministry of Education may not allow a uniformity in the teaching of English in the country which, in turn, may create a disparity in students' levels of proficiency. Moreover, the imprecise nature of the documents may say relation with the absence of specialists in the creation of these curricula.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Motivations

The imminent creation of the Facultad de Educación directly concerns us as students of Universidad de Chile, and particularly as future English teachers and specialists in the language. As a consequence, the programs that may lead to teaching training degrees, particularly the English Linguistics and Literature one, might be influenced by this process. Therefore, this study will be focused on the discipline of English teaching. On this subject, one of the most relevant issues in the creation of this new Institute is how teachers are being formed. Thus, the kind of program universities provide is a pivotal matter. In Chile, there are basically two different types of teaching programs: concurrent and consecutive. The former consists of the development of a curriculum that simultaneously offers general and specific training in relation to the area of specialization of the future teacher. The latter, on the other hand, is oriented to eligible applicants who already possess a *licenciatura* (a four-year program that trains specialists in any given area) or a professional degree (UCh, 2011).

The mission of Universidad de Chile is well-known since it lies at the core of the institution's endeavor as a complex university. The main responsibility of the university is to contribute to the development and improvement of the national educational system. Thus, the institution has been committed to the creation, integration and spread of knowledge in all its associated fields (UCh, n.d.-b). Accordingly, the discussion of the creation of the new Institute is not only relevant locally, but it holds national relevance because of its historical presence. The university was founded in 1842 under the historical context that included Rationalist ideals and the separation of Church and State. Its creation is usually seen as a continuation of the Real Universidad de San Felipe (1747-1839), which was the first university of the State (UCh, n.d.-a; UCh, n.d.-c).

Another important aspect of the mission of the University is the encouragement of critical thinking. On this subject, according to Constable and Valenzuela (1991), "during the Unidad Popular (Popular Unity) years (1970-1973), university campuses such as the University of Chile teachers' college, known as the Pedagógico, had become focal points of social and intellectual ferment" (p. 248). Thence, demonstrations in the University became regular episodes during this time. However, after the coup d'état in 1973, the junta established that

military officers would run all Chilean universities with unlimited power. Consequently, a new ideology was imposed and several faculties and departments were dissolved, among them, the Pedagógico which was detached from the University (Constable & Valenzuela, 1991). The goal of this intervention was “to eliminate any intellectual challenge to the regime’s legitimacy” (Constable & Valenzuela, 1991, p. 252). Due to this mediation, Universidad de Chile lost its prevalence as one of the leading institutions in the continent. Particularly, this decline was more hardly felt in the Social Sciences and Humanities which remained in the dark for many years.

An additional measure taken by the regime was to decentralize the university, thus, its provincial campuses were separated and made autonomous. Hence, the creation of private institutions was bolstered (Constable & Valenzuela, 1991) prompting the proliferation of teaching training programs which, in turn, severely altered the pedagogical field in the country (Vivanco, 2014). With the re-coming of democracy, many of the efforts of the successive governments have tried to recompose this debilitated education system. However, the materialization of these efforts has not been an easy task.

In 2006, the inequalities emerged, once again, in regards to the education system. One of the decisive factors that triggered the student movement was the results of the SIMCE test. SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) is a standardized test applied to students from second, fourth, sixth and eighth year of primary school; and from second and third year of high school. Its main objective is to improve the education system by accomplishing quality and equity (Agencia de Calidad de la Educación , n.d.). The students’ ultimate concern was to improve the dominant system, as a whole, and the laws that ruled it (Silva, n.d.). This social movement has only grown stronger since then. Furthermore, by 2011, the country experienced a breaking point with different protests, marches and take-overs on an almost a daily basis which was the inflection point of the education crisis in the country. From that point onwards, stakeholders (such as teachers, students and major organizations) other than politicians were included in the discussions in order to improve the system. Within all this debate as a background, the creation of the School of Education of Universidad de Chile emerges more strongly than ever before.

Hence, following the previous discussion our interest is on the one hand, to determine whether there is a relationship between the Language Planning and Policies (LPP) in Chile and the teaching of English as a foreign language; and on the other hand, to determine if there are

LPPs that support and unify the language teaching practices in the country. Thus, the goals we are after can be subdivided into two: a micro and a macro goal. In the former case, the objective is to contribute to the discussion within Universidad de Chile regarding new teacher-training programs. In the latter case, the target is to study LPPs in Chile regarding the teaching and learning of English in order to contribute to the improvement of this area. The technical terminology mentioned above will be explained in the following section.

2.2. Language Planning and Policies

In this section the concepts of LPP, educational LPP, linguistic ideology and the relation among these concepts will be defined. These are essential to the understanding of this research and, also, because of their close relation to the teaching of a second (ESL) or a foreign language (EFL) in any country. For the purposes of this study, these two concepts (ESL and EFL) will be considered as equivalents, despite the fact that both belong to different learning contexts.

For clarity's sake, the concepts English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) will be defined. According to Richards and Schmidt (2010), ESL is often contrasted with EFL. The former refers to those who learn “English in a setting in which the language is necessary for everyday life or in a country in which English plays an important role in education, business, and government” (p. 197). The latter, in turn, refers to those who learn the language “in a formal classroom setting, with limited or no opportunities for use outside the classroom” (p. 196) since English “does not play an important role in internal communication” (p. 197). However, these two terms are usually used as synonyms. In consequence, “anyone who learns English after learning their first language in infancy in the home” (p. 196) is regarded as an ESL learner.

2.2.1. Definitions of Language Planning and Policies

The term language policy has also been referred to as language planning, which is a term that was used by Haugen in the 1960s. This idea basically makes reference to the societal intervention in language policies. According to Lo Bianco (2004) and Cassels (2013a), Haugen's (1983) proposal for language policies (LPs) includes the systematization of language in four main steps, which include: the *selection* of a form (i.e. selecting a specific language),

the *codification* of the selected norm (usually an explicit written form), the *implementation* or attempt to spread the language variety, and the *elaboration* in public domains in order to meet the requirements of the modern world (as cited in Cassels, 2013a, p. 28). In more recent years different authors, mainly Lo Bianco (2004) and Tollefson (2000), have emphasized the idea that what lies behind the creation of LPs is the solution to an existing problem. In this regard, Tollefson (2000) claims that an LP is placed as the medium to reduce language conflict. In this sense, the processes involved in the formulation of these regulations have a close relationship with the socio-cultural components of a determined group or society.

Along the same lines, Schmidt (1998) proposes three approaches to explain the way in which LPs can deal with linguistic conflicts. In the first place, the *monolingual policy*, in which national unity and security are associated with a single dominant language and the politically dominant group holds power in part by excluding other languages from public use. In this sense, using a particular language is essential for economic success and political power. An illustrating example corresponds to the Philippines in which the use of English is encouraged in official affairs. The second conceptualization is the *policy of assimilation*, which bolsters subordinate groups to adopt the language of the dominant group as their own. In The United States, the English-only instruction is preferred for all students belonging to ethnic minorities. The final approach is the *policy of pluralism*, in which cultural and linguistic diversity is promoted (as cited in Tollefson 2000, p. 14). In this latter case, the situation is accurately represented by New Zealand in regards to the Māori language (Te Puni Kōkiri, 2008). In this country, English and native languages are equally promoted. The first two policies respond to the expansion of political and economic power while the last one responds to cultural awareness (Tollefson, 2000).

Along the same lines, Lo Bianco (2004) states that the starting point of an LP is a language conflict in a given community. In this regard, an LP is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language. It includes official regulations, unofficial, covert, de facto, and implicit mechanisms. It deals with the processes; not only the products. Finally, policies relate to multiple different contexts (Cassels, 2013b). In other words, “LP refers to a wide range of governmental and non-governmental actions designed to influence language acquisition and language use” (Tollefson, 2000, p. 13).

Accordingly, Tollefson, Kaplan and Baldauf state that “a language policy is a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the societies, group or system” (as cited in Cassels, 2013b, p. 4). Hence, some of the issues that are addressed in LP are the following: the medium of instruction, what languages and varieties will be taught, what language(s) teachers must know, the expected proficiency that learners must achieve, and what languages will be used in relevant matters of the country (Tollefson, 2000).

The activity itself presupposes different stages: first, *corpus planning* refers to “the norm selection and codification usually undertaken by experts” (p. 742). In simple terms, it indicates the official material chosen by those in charge of the implementation of an LP. Secondly, *status planning* involves modifications in the social role of language, which result in laws or conditions prescribing the official standing of languages. Thirdly, *acquisition planning (language-in-education)* “typically describes the languages teaching policies of states” (p. 742). Language instruction may have different rationales or respond to different interest in a particular society. Fourthly, *usage planning* refers to “efforts to extend the communicative domains of a given language” (p. 742). Fifthly, *prestige planning* “involves elevating the esteem of a linguistic code” (p. 742). Finally, *discourse planning* refers to “the influence and effect on people’s mental state, behaviors and belief systems through the linguistically mediated ideological workings of institutions, disciplines, and diverse social formulation” (p. 743). Consequently, language teaching has to be in tune with the decisions of authorities concerning these LPP activities (Lo Bianco, 2004).

2.2.2. Educational Language Planning and Policies

McGroarty (1997) states that “language policy can be defined as the combination of official decisions and prevailing public practices related to language education and use” (as cited in Lo Bianco, 2004, p. 740). More recently, Cassels (2013a) claims that educational LP is the official and unofficial policies that are created across multiple layers and institutional contexts that impact language use in classrooms and schools. These policies are interpreted, appropriated and instantiated in potentially creative and unpredictable ways that rely on the implementational and ideological spaces unique to the classroom. Thus, these policies are regarded as instruments of power that may influence access to educational and economic

resources. Accordingly, LP presents a theoretical impact as well as a practical one. The South African case is a relevant example (Spolsky, 2009). In this country, English was the language selected for instructional purposes over native languages. The ultimate goal of this policy was to consider English as the most valuable language in the nation. In the classrooms, this policy was aimed towards hindering students' possibilities of becoming critical thinkers (and opposing the Apartheid), and to prevent South Africans from achieving the same social status as the White dominant.

2.2.3. Linguistic Ideology

Language ideology is the system of beliefs about language varieties and linguistic choices (Spolsky, 2004). In this respect, a speech community plays a fundamental role since these communities share a particular set of beliefs, assigning different values and levels of prestige to different language varieties. These principles are materialized into language practices (Spolsky, 2004). Accordingly, Tollefson declares that the esteem of a given language responds to the social, economic and political values of a society. This results from the fact that language is socially situated and mirrors ideas, meanings and values of a given reality (Tollefson, 2000). Correspondingly, Cassels (2013b) argues that LPs are not only constituted by those who participate in the process; there are some other elements that have a very significant role as well, such as the social context in which they are created. This context has a close relationship with language choices, thus, personal choices and attitudes towards a particular language may be the driving force for the production of these policies. All these aspects are connected under the concept of linguistic ideology. This notion is the most controversial point regarding the relation between language policy and language teaching, since linguistic ideology lies behind the former. In the sense, the factor that will determine the orientation of the LPs is the ideology behind the language.

2.2.4. Language Planning and Policies and Language Teaching

Language policy guides language teaching in terms of what is supposed to be taught in a particular country according to the government's goals. In turn, language teaching can be defined as the instruction of a foreign or second language, which is usually regulated by a written curriculum that guides the contents and activities that students are expected to learn and

perform by the end of an academic year (Shrum & Glisan, 2010). A detailed picture of this situation is presented by Shrum and Glisan (2010); the authors present as an example the relationship between the national, state and local systems in the US. Respectively, the curriculum designed at each level informs the other levels in a cooperative process: “standards at the national level provide the basis for frameworks at the state level, for district curricula at the school district level, and for lesson/unit plans at the classroom level” (p. 74). This planning for language learning shows how language policy influences the eventual realization of language lessons. In consequence, classrooms are relevant contexts to consider for the creation of policies. They provide not only the environments for gathering data, but they also are the recipients of these policies. In that regard, it can be established that a symbiotic relation exists between these two areas.

In brief, language teaching is a practice guided and controlled by higher entities that propose a common planning with common goals, objectives and frameworks (Shrum & Glisan, 2010). These three concepts are the basis for instructional planning (Shrum & Glisan, 2010). Shrum and Glisan (2010) define *goal* as “an aim or purpose of instruction, often stated in broad terms” (p. 75). Then, the authors define *objective* as “what the learner will be able to do with the language as a result of instruction, defined in terms of observable behavior” (p. 75). Finally, the concept of *framework* refers to “the state document that describes goals and standards to be met by language programs” (p. 75).

Figure 1 provides a systematized perspective concerning the relation between LPP and language teaching.

Figure 1. Relation between LPP and Language Teaching

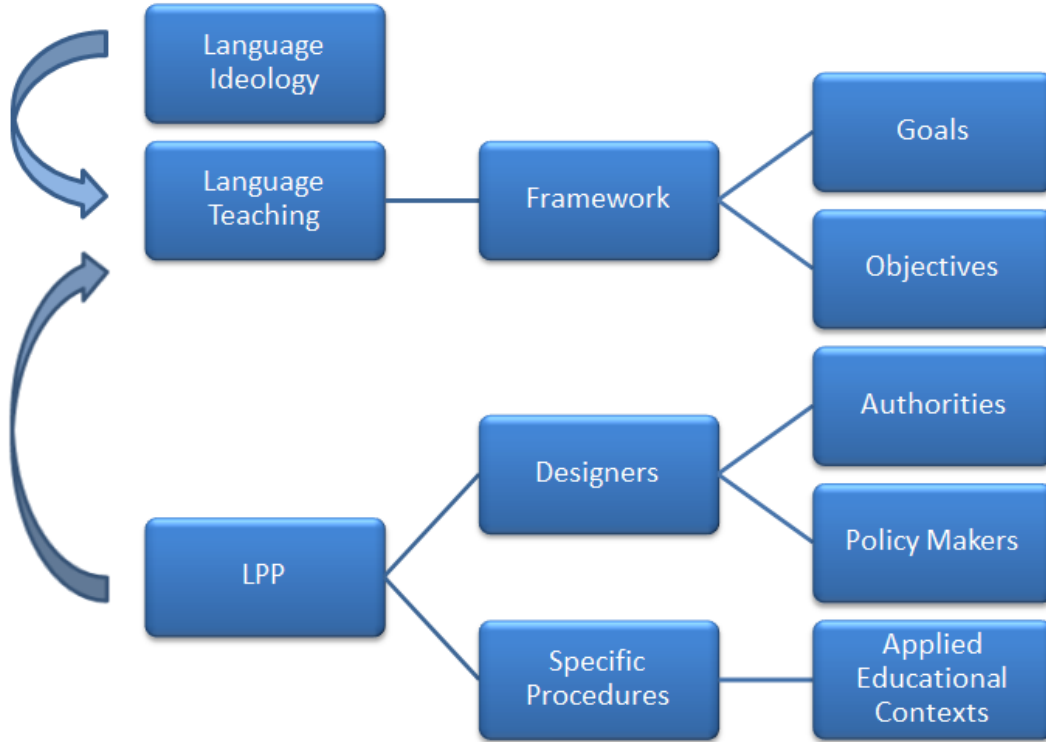


Figure 1. Relation between LPP and language teaching. This figure illustrates how these two concepts are interrelated and influence each other.

In a nutshell, the information displayed in figure 1 shows how LPs determine the way in which particular languages may be taught in different countries. These policies follow specific procedures in order to be applied in educational contexts. In turn, language ideologies influence LPPs providing different motifs for the spread of the selected languages. In other words, the relation of LPP and language teaching is that the latter is determined by the former. Linguistic ideologies behind a particular language have a significant influence on how language teaching is presented to teachers and learners. Language teaching is, then, designed and guided by the authorities and policy makers of a country. Finally, according to Shrum and Glisan (2010) this process has to be in tune with specific goals and objectives which are established in a particular framework.

The following subsection addresses the issues discussed in the present segment, but for the Chilean context.

2.3. The Current State of English in Chile

In the present section, a general background regarding the current state of English in Chile will be described. This includes the motivations to pursue bilingualism, the political decisions that have been made over the last decade, the situation of Chile in quantitative terms (rankings and results in standardized tests), and the main challenges that authorities have to face in the near future regarding this matter.

2.3.1. Chile on a Path to Becoming a Bilingual Country

Language policies regarding the teaching of ESL in Chile have been the driving force to set the current linguistic scenario in the country. All the efforts that the Chilean Ministry of Education has made during the last decade are summarized in one crucial aim: Chile must become a bilingual country (Bachelet, 2009 in Améstica, 2013; Bitar, 2003 in “Lanzan Plan”, 2003). The immediate question that arises from this categorical statement is what being bilingual really means in this particular context, i.e., bilingualism in a country that meets the characteristics of the expanding circle according to Kachru’s framework (1983). Based on Kachru’s categorization, Tollefson (2000) explains that this classification distinguishes three circles (*inner*, *outer* and *expanding*) according to the status and use of English in different countries. The inner circle comprehends those countries in which English is the primary and dominant language (e.g., USA); the outer circle refers to those countries in which English is used at an institutional level and it is functional for the population, i.e., used in the government, education and the media (e.g., India); finally, the expanding circle is the one that comprises those countries where English has a high status and social prestige, i.e., it is recognized as an important international language but does not have a significant role in people’s everyday lives (e.g., Japan).

2.3.2. Bilingualism: Different Perspectives, Definitions and Distinctions

In order to elucidate the concept of bilingualism, it is mandatory to consider what scholars have said about it, and to bear in mind the fact that there are some divergent points in their definitions. Some of the earliest definitions of bilingualism are the following: Bloomfield (1933) defined bilingualism as “native-like control of two languages” (p. 56). Mackey (1962), on the other hand, stated that bilingualism is “the ability to use more than one language” (p.

60). Along the same lines, Weinreich (1953) regarded bilingualism as “the practice of alternately using two languages” (p. 1), while Haugen (1953) claimed that it is “the point where a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language” (p. 7). A less concise definition is provided by Macnamara (1967), who proposed that “a bilingual is anyone who possesses a minimal competence in only one of the four language skills, listening comprehension, speaking, reading and writing, in a language other than his mother tongue” (as cited in Hamer, 2000, p. 6). Finally, Titone (1972) stated that bilingualism is “the individual’s capacity to speak a second language while following the concepts and structures of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue” (as cited in Hamer, 2000, p. 6).

The aforementioned definitions do not consider the fact that bilingualism is a complex phenomenon that must be seen from different perspectives. In other words, these definitions refer to a single dimension of bilingualism, namely the proficiency level in both languages, thus ignoring non-linguistic dimensions such as the social-communicative one. Regarding this latter perspective, Mohanty (1994) asserted that “bilingual persons or communities are those with an ability to meet the communicative demands of the self and the society in their normal functioning in two or more languages in their interaction with the other speakers of any or all of these languages” (as cited in Hamer, 2000, p.7). This more modern definition goes beyond individuality and considers interaction in the social context in which bilingualism is likely to take place.

Considering such a wide range of definitions, it becomes crucial to know what the current view about the matter is, what both teachers and learners expect when aiming at becoming bilingual, and also if the final goal is to leave the expanding circle and enter the outer one. Taking into consideration the previous assertion, it results relevant to allude to Hamer’s (2000) dimension of bilingualism. He suggests that bilinguals are classified by relative competence, cognitive organization, age of acquisition, exogeneity, social cultural status, and cultural identity. Each of these aspects constitutes a different parameter to define bilingualism and provides a different focus of the same phenomenon.

For the purposes of this study, just the first dimension (competence) will be explained in detail. Regarding the level of competence in both languages, a bilingual person may be classified into two main stages: *balanced bilingualism* and *dominant bilingualism*. According to the author, balanced bilinguals are those who have equivalent competence in both languages,

while dominant bilinguals are those whose competence in one of the languages, more often the mother tongue, is superior to their competence in the other. He emphasizes that “balanced bilingualism must not be confused with a very high degree of competence in the two languages; it is rather a question of a state of equilibrium reached by the levels of competence attained in the two languages as compared to monolingual competence” (Hamer, 2010, p. 27). Along the same lines, the author explains that equivalent competence should not be equated with the ability to use both languages for all functions and domains. Dominance or balance is not equally distributed for all domains and functions of language; each individual has their own dominance configuration.

From a different perspective, Fishman (1965) states that functional bilingualism concerns when, where, and with whom people use their two languages. Functional bilingualism moves into language production across an encyclopedia of everyday events (as cited in Baker, 2000). These quotidian events comprise different targets (people) and contexts (domains). Some examples of the first are nuclear family, colleagues, friends, teachers, etc. while examples of the second are the printed media, religious meetings, shopping, cinema, and so forth. In brief, this kind of bilingualism concerns direct involvement in a language domain and it is, therefore, restricted to the personal production and reception of language, i.e., speaking, writing, reading and direct listening in various domains (Baker, 2000).

2.3.3. Main Reasons to Promote Bilingualism

Bilingualism offers different benefits according to several fields of study. As regards this notion, Tollefson (2000) explains that through English “people worldwide gain access to science, technology, employment, and mass culture . . .” (p. 9), spheres that are quite important for improving quality of life. Risager (2000), in turn, asserts that new requirements are demanded by the current world in terms of linguistic and culture preparation, and people have to be ready for acting at a micro and macro-context. Therefore, knowing a second language that facilitates active participation in the modern world is a primary aim.

For these authors, globalization seems to be the cornerstone of the need for becoming bilingual. This phenomenon occurs at different domains and can be defined in a variety of ways, according to the area in which it is applied. Giddens (1990) presents a fairly comprehensive definition of the term *globalization* that can be applicable for the purposes of

this study. For this author, globalization is “the intensification of world-wide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa” (p. 64). In this line, globalization connects different points of the globe and provides unlimited opportunities to enhance several spheres of life that are related to people’s individual development. Multilingualism, then, would be part of the requirements that a globalized world demands in terms of culture, cognitive skills and economic needs.

2.3.3.1. Intercultural Awareness

In recent years, researchers have tried to explain the relationship between globalization, languages and culture. Risager (1998) alludes to a variety of factors that would support cultural exchange, such as intermigration, tourism, mass media and the economic system. These factors create new instances in which speakers from different languages can interact and contribute with the knowledge they have regarding their own culture (Kramsch, 1993; Byram & Morgan, 1994). Similarly, when students are learning a second language, they have to deal with the interaction between two languages and cultures. Kramsch (1993) refers to this situation as the *third place*, in which learners must reconfigure their perspectives and interpretations of realities, taking into consideration different cultural identities and languages. In this way, the need of communication in a globalized world allows people to raise awareness about different cultures through the learning of a foreign language.

2.3.3.2. Cognitive Benefits

Several fields of study have proven the potential cognitive benefits that bilingualism offers (Mechelli et al., 2004; Clark, 2000 in Rosch, 2007; Prior & MacWhinney, 2010). According to Rosch (2007), these cognitive advantages are well-known by the authorities, therefore, they should be a strong factor for encouraging SLA in public schools.

It has been proven that bilingualism can have both physical and psychological effects. Mechelli et al. (2004) conducted a Neuroscientific study to observe brain plasticity in bilinguals in contrast to monolinguals. The results revealed that bilingual people possess higher density of grey-matter in the inferior parietal region, which, according to previous research, is activated

during verbal tasks. The aforementioned area is in charge of higher cortical functions, such as spatial memory storage, orientation and perception of body limbs, exerting great influence on language and mathematical skills (Beers et al., 2003). It was shown that density of grey-matter is higher in earlier bilinguals and its increase is directly proportional to the proficiency level of the speaker (Mechelli et al., 2004). Therefore, when bilingualism starts at an early stage of life, children acquire higher verbal abilities in respect to monolinguals. The same occurs with proficient bilingual speakers.

Psychologists and neurolinguists, on the other hand, have demonstrated that among the cognitive skills strengthened by bilingualism, literacy skills are the most developed by bilingual children (Ben-Zeev, 1997 in Rosch, 2007). According to Ben-Zeev (in Rosch, 2007), superior cognitive development would be caused by code-switching, the ability of alternating different languages, since children would develop strategies to deal with both languages. In addition, bilingual children are able to solve complex tasks with misleading clues more easily than monolingual students (Bialystok, 2009). These abilities or skills are strengthened since the executive control system of shifting between mental sets would be stronger and more prepared for other tasks (Prior & MacWhinney, 2010). Consequently, bilingual people develop superior mental abilities that allow them to perform a variety of activities in a more suitable manner.

2.3.3.3. Economic Advantages

Among the reasons already mentioned to promote ESL, economic advantages and job opportunities are the most widespread. Tollefson (2000) explains that this ideology is strongly associated with the belief that English is a means to succeed in the job market or in the professional sphere. This language would offer people more chances to obtain better jobs and, therefore, to obtain economic profit.

Economic benefits are also an important issue in Chile. Glas (2008) discusses two main economic reasons to consider English a beneficial tool. The first one is related to individual aspects such as access to information, and the second one to better job opportunities. These two aspects, in turn, would lead to get higher incomes which would enhance people's quality of life. Secondly, the aforementioned author reveals that the economic benefits of learning English can also be associated with national development, pointing out that English has become a means for

economic progress. Consequently, becoming a bilingual country would improve the competitiveness and involvement in this globalized world.

Glas (2013), providing more evidence to the discussion, accounts for the connections between English and the established economic system that stimulate international trade in Chile. According to her, capitalism, new Free Trade Agreements, and the foundation of international relations generated the demand for a lingua franca that could unify the world. Then, the dominant economic system requires more people able to communicate in English in the labor market. This requirement becomes crucial for the progress of countries.

2.4. English in Chile: The Current Linguistic Scenario

As mentioned above, ESL has been one of the main concerns for the Chilean Ministry of Education over the last decade, which is clearly reflected on the measures and programs created by the authorities during that period of time. In 2003, the former Minister of Education Sergio Bitar launched the program “Inglés Abre Puertas (PIAP)” (English Opens Doors) whose main objective was to design a public policy and establish specialized support to improve the quality of English teaching in the country. For 11 years now, this program has operated under the administration of the Ministry of Education. However, although no special body has been created for managing the program, external organisms such as the British Council and the US Embassy have participated in diverse activities, such as seminars and conferences (Chile US Embassy, 2012; MINEDUC, 2013b, 2013c, 2014a).

In concrete terms, some of the initiatives this program promotes are the following: ESL teachers’ refresher courses, academic support for schools through the national volunteer center of English speakers, summer and winter camps, public speaking contests, debate tournaments in English, and scholarships to study abroad. In the case of the courses addressed to teachers, the objective is to enhance their proficiency in English and there are some strategies to achieve this aim: English and Didactics courses, creation of local networks for English teachers, classroom-based courses and online courses for teachers who live in rural or isolated areas of the country, monetary incentives for qualified teachers who demonstrate high-quality performance, among others.

One of the objectives achieved was to change the status of English as a subject at schools through the implementation of several political measures. Nowadays, English is a

compulsory subject from fifth grade on. However, in 2012, Harald Beyer (Minister of Education from 2011 to 2013) proposed this subject to be obligatory from the first year of formal instruction at school, i.e., English should be taught at schools from first grade by 2015 (Beyer, 2012 in Améstica, 2013). In 2011, the time devoted to English lessons at school was increased from two to three hours in fifth and sixth grade; in the period of one year (from 2011 to 2012), the amount of schools that decided to start teaching English from first grade doubled (1700 schools). In 2013, 4,300 schools adopted the same measure (Fontaine, 2013 in Améstica, 2013). This dramatic increase of schools teaching English from the very first years of education shows the concern of the authorities and also of the educational institutions regarding the early acquisition of ESL.

Nevertheless, such plans have not been enough to achieve the expected goals. Lorena Fontaine (2013), in charge of curriculum and evaluation in the Ministry of Education, stated that making English compulsory during the first years of schooling is not feasible now due to the lack of English teachers. Furthermore, other factors that aggravate this scenario are, on the one hand, that a third of English teachers in Chile do not have the necessary level to teach the language and, on the other, that they deliver lessons in Spanish, according to a study carried out by the government in 2012 (Améstica, 2013). This piece of information contradicts the aim proposed by the Ministry of Education: students should reach the level B1 defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in tenth grade (MINEDUC, 2013a).

In order to measure the progress that students should have had since the new language policies were implemented, English SIMCE was applied to students of third year of secondary school in 2010. This was the first evaluation applied in Latin-America to measure English proficiency (Educarchile, 2011). The test included reading and listening comprehension of common phrases and brief texts in English, and it was based on the TOEIC Bridge Test. The objective of the Ministry of Education was to use a reliable diagnostic test to assess how effective language policies had been at schools (Educarchile, 2011). The results revealed that one out of ten tested students (11%) had an elementary level of English. In addition, the results showed that those students who obtained a higher English level shared some tendencies: they took English lessons earlier than other students; they had more hours of English lessons at

school; their teachers spoke in English during the classes, and they attended English classes during out-of-school time (Educarchile, 2011).

In 2012, the second SIMCE was applied to students of third year of secondary school again. This version of the exam was based on the Cambridge ESOL Examination, and the results obtained ranged from A1 to B1 according to the CEFR. Although the number of students that obtained higher levels of proficiency increased (18%), most of them did not understand easy phrases and texts (Agencia Calidad de la Educación, 2013). In light of these results, according to the director of the Centro de Políticas Comparadas de Educación of Universidad Diego Portales (CPCE-UDP) Ernesto Treviño, the lack of well-trained English teachers is a crucial problem. He declares that half of the people who deliver English lessons are not really trained as English teachers. Most of them only know English but do not have the teaching methodologies required to instruct. Due to this, he remarks the need of training good teachers for the discipline instead of focusing on the results of a test (CNNChile, 2013).

Based on the statistics provided by SIDOC (Sistema de Idoneidad Docente), professor Hiram Vivanco (2012) was categorical in stating one of the main problems regarding the current state of English in Chile: only 4,671 of those who teach the subject have received formal training to practice the profession, out of 9,056 people who work as English teachers. According to the professor, reaching an acceptable level of English is impossible if professionals unrelated to the field teach the subject. Specifically, 713 are teachers of other subjects; 294 are kindergarten teachers; 262 are professionals of other areas; and 660 are people without university studies of any kind (Vivanco, 2012). On the other hand, professor Vivanco highlights the fact that English teachers' training in Chile is quite heterogeneous. The figures that he presents indicate that 36 universities offer 38 programs that are related to English teaching. There are: one program to train English teachers for preschool, primary and secondary education; eight programs for primary and secondary education; two programs for primary education; nine programs for secondary education; and 18 programs that do not specify the level.

This complex situation awoke strong criticism among some authorities. For example, Mary Jane Abrahams (2013), the President of the Association of English Teachers in Chile, stated that Chile will never become a bilingual country due to the considerable academic gap among schools in Chile (Améstica, 2013). Abrahams bases her assertion on the following

figures: just 8% of the students attend private schools in which the program consists of eight hours of English a week with highly-qualified teachers. Conversely, the other 92% attend public schools where the three hours a week of English lessons are delivered by teachers who do not know the language at an appropriate level to teach it. Along the same lines, Abrahams states that the government should train teachers and enhance their quality, as well as revising and modifying the curriculum of the current English teaching programs that universities offer today.

Following the same line, the ex-Minister of Education Sergio Bitar (2013) stated that, in order to become a bilingual country, the key is to enhance the teachers' level of proficiency and not adding more hours to the current curriculum, i.e., the key is quality and not quantity. According to him, the government has the economic resources to grant scholarships to 5000 English teachers for them to study abroad with the obligation to come back to Chile and enhance the quality of English teachers in the country. Regarding such initiative, it was proposed (under Bachelet's office) that university students of English had to study one semester in an English speaking country. However, none of these proposals were carried out (Améstica, 2013).

In 2014, a new initiative was proposed: "Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030" (National English Strategy for 2014-2030). According to the Ministry of Education (2014), this new strategy seeks to achieve two main goals: facilitating the cultural and commercial insertion into the current globalized world, as well as improving the competitiveness of labor force and economy. The aforementioned strategy aims at enhancing the quality of English teaching nowadays by reducing the gap between the highest and the lowest classes. Some of the goals of such initiative are: 90% of English teachers must be certified by the Cambridge Placement Test (CPT) in 2020, and those who deliver lessons in the semi-private system must have a B2 level as described by the CEFR. The creation of a new department was proposed so as to implement this program. This entity would be dependent on the Ministry of Economy and an interministerial committee composed by the Ministries of Education, Economy, Finance, Labor, the General Secretariat of Government and the General Secretariat of the Presidency. This proposal emerged from the belief that English is a means to grow economically as well as becoming a developed country by the end of this decade (MINEDUC, 2014a).

In the launching of the previously mentioned language policy, the former Minister of Education Carolina Schmidt (2014) stated that English is the key that opens doors and gives opportunities in this globalized world. Knowing languages makes the difference and enables us to participate actively in the present-day world (MINEDUC, 2014a).

2.5. Main Challenges Faced by Authorities

Despite the complex strategies created by the government to promote English in the country, authorities have had to deal with a variety of challenges. Among them, low proficiency of students as well as the Chileans' perception of English as a language for the upper classes have called the attention of researchers (Glas, 2008).

In 2004, the University of Cambridge carried out a study to measure the English level in Chilean students, which revealed that 5% of evaluated students had an intermediate level. Regarding the national standardized test (SIMCE), students in 2012 showed an improvement in the results in comparison with 2010. However, 82% of them could not understand English (Améstica, 2013). Another institution that has contributed to comprehend the current state of English in Chile is Education First (EF). The report published by this institution in 2011 revealed that Chile ranks 41th out of 63 countries evaluated from different continents. On the other hand, out of 14 Latin American countries evaluated, Chile ranks ninth (Universia Chile, 2014).

The second challenge is highly related to the paradox presented by Tollefson (2000), who argues that “at a time when English is widely seen as a key to the economic success of nations and the economic well-being of individuals, the spread of English also contributes to significant social, political, and economic inequalities” (p. 8). People are aware of this reality and tend to express their opinions concerning their unwillingness to learn the language. This was one of the main findings made by Glas (2008), when she analyzed popular criticism to the governmental measures for making Chile a bilingual country. The study showed that for a vast majority, English is considered the “second language of the upper classes” (Glas, 2008), which creates a social barrier to acquire the language.

2.6. Second Language Acquisition Theories

SLA has different aspects that will be thoroughly explained in the following subsections. Firstly, a background to SLA is presented; then, there is an account of the key words' definitions in order to understand SLA. Finally, the four main theories, with their respective approaches and methods, are detailed: Behaviorism, Universal Grammar, Cognitivism, and the Sociocultural perspective.

2.6.1. Background to Second Language Acquisition

SLA has been subject of interest since the early beginnings of human culture, but it found its niche of development around the 20th century (Cook, 2008a). SLA as a discipline came into being with the publication of two seminal papers by Pit Corder and Larry Selinker, which are often associated with the awakenings of the field. Both of them focused on the actual language produced by learners as they try to communicate in the target language (L2) instead of the *Contrastive Analysis* between the target and first language that was carried out until then (Ortega, 2011). This perspective actually foresaw the first change of paradigm in the field, which established a leap from the contrastive analysis (contrast between language systems) to *Error Analysis* (contrast between the learner's speech and the native's speech) (Cook, 2008a).

Following the inception of SLA, and SLA research, several trends and theories concerning the acquisition of a second, or additional language, have been developed throughout the subsequent decades. After Corder and Selinker contributions, SLA shifted into a more cognitive and psycholinguistic perspective, which was developed by authors such as Barry McLaughlin or Lydia White. In the meantime, Chomsky presented his Universal Grammar theory in 1980, which proposed an innatist perspective to the acquisition of a mother tongue. This theory would be extrapolated later on into SLA, and eventually became the mainstay of one of the two dominant approaches during the 1990s: on the one hand, the Universal Grammar-influenced prism, and on the other hand, the Cognitivist-Interactionist viewpoint (Ortega, 2011).

Although these two approaches saw their more productive period during the 1990s, two new theoretical forces came into fruition during this time as well: the study of L2 acquisition through the Sociocultural theory of mind developed by the Russian psychologist Lev Vygotsky; and the application of the usage-based theories (Ortega, 2011). These two perspectives, added

to the previous ones, would progress into the four main theories that have been currently present in SLA theory and research: Behaviorism, Innatism, Cognitivism and the Sociocultural perspective, which will be explained in the following sections.

Nowadays, SLA research is an extremely rich and diverse subject, drawing on aspects of Linguistics, Psychology, Sociology and Education (Cook, 2008a). In regards to this, it is very important to notice that some theories will sometimes present dissimilar or conflicting points of view. Therefore, it is fundamental to present separate and several proposals in order to have a more complete idea of the different trends in SLA .

2.6.2. Second Language Acquisition Definitions and L2 Teaching

In order to have a better and deeper understanding of SLA, it is important to bear in mind some key concepts. Some of these basic terms include SLA itself, theory, methods and approaches, and finally, teaching techniques and styles. While these might seem like already known and familiar concepts, it is in fact difficult to come up with just a single, straightforward definition of these notions because authors have different views about them (Brown, 2000; Gass, 2013; Pica, 2005). For this reason, some of these definitions will be presented in order to have a more comprehensive idea about them.

Lourdes Ortega (2013) claims that *SLA* is the “scholarly field of inquiry that investigates the human capacity to learn languages other than the first, during late childhood, adolescence, or adulthood, and once the first language or languages have been acquired” (p. 1-2). She adds that it is an interdisciplinary domain concerned with the many different phenomena and factors that influence language acquisition in different contexts (such as EFL or ESL settings), which contribute to the diverse outcomes of learning a non-native language. Its main purpose is to understand the forces behind the acquisition process, which includes universal, individual, and social ones.

While Ortega points out that SLA encompasses both naturalistic and instructed learning, for the purposes of the present study, the focus will be on instructed learning. This term refers to the learning of additional languages through formal education, such as the one taught at schools (Ortega, 2013). Furthermore, she makes an additional relevant distinction between SLA and the concept of *L2 learning*: the first one is basically the field of inquiry and discipline,

while the latter is the process of learning a second or foreign language (or in other words, the very object of this field of study).

Other authors have provided some definitions of SLA as well. Doughty and Long (2003), for example, offer a definition based on the ideas of several scholars, pointing out that SLA “encompasses basic and applied work on the acquisition and loss of second (third, etc.) languages and dialects by children and adults, learning naturalistically and/or with the aid of formal instruction, as individuals or in groups, in foreign, second language, and lingua franca settings” (p. 3). Along the same lines, Mitchell and Myles (2004) point out that “. . . the learning of any language, at any level, provided only that the learning of the second language takes place some time later than the acquisition of the first language” (p. 5). They add that this learning process can occur in an either “. . . formal, planned, and systematic (as in classroom-based learning) or informal and unstructured [way]” (p. 6). Taking this into account, it can be seen that their own definition does not actually differ from the ones previously suggested by other scholars.

Therefore, considering the three definitions provided above, it is possible to assert that despite the fact that some of them are more detailed while others are rather concise, all of them raise some common points in relation to SLA: it implies the learning of an additional language, which occurs some time after the mother tongue has already been acquired. Additionally, all of them claim that a non-native language can be learned through formal education, and in a variety of contexts, such as a foreign language setting, which is the scenario for English language learning in Chile.

One of the key concepts associated with SLA is the term *theory*. Since learning an additional language is a complex phenomenon, it is necessary to describe the way in which learners internalize their new knowledge, as well as the processes and mechanisms involved. In relation to this, scholars have proposed several theories that explain this learning process. Following Mitchell and Myles (2004), a theory is “. . . a more or less abstract set of claims about the units that are significant within the phenomenon under study, the relationships that exist between them and the processes that bring about change. Thus, a theory aims “not just at description but also at explanation” (p. 7). In other words, a theory is an abstraction that scholars propose in order to explain the process of SLA, which can be reduced in scope, or more detailed and comprehensive.

Some basic terms that are also related to SLA research are approaches and methods. These two concepts are connected to the teaching methodology of an L2, which are thus part of instructed acquisition. According to Vivian Cook (2008c), the term *teaching method* is used “. . . as a broad cover term for the different activities that go on in language teaching” (p. 235). Thus, it is a notion that covers a wide range of activities employed in the teaching process. This author further explains that different proposals have been suggested in order to explain, or either suppress, the notion of method. One of the most remarkable ones is the conceptualization and organization suggested by Edward Anthony in 1963, which distinguishes between the terms approach, method, and technique.

Richards and Rodgers (2001) state that Anthony’s proposal is a hierarchical relation that explains different levels of abstraction. An *approach* describes and specifies the nature of language and language learning. For instance, teachers might be able to choose an either oral or written approach in their classes. A *method* involves the decisions about the teaching process (such as the specific content and skills that will be taught). For example, the Audio-lingual Method derived from a structuralist perspective, and thus, it mainly focuses on forms such as Phonetics and Morphology. Finally, a *technique* implies the level at which classroom procedures are described; a clear example of this is the use of drilling exercises, which consist on the repetition of structures and patterns through oral practice.

The two most complex concepts in this hierarchy are method and approach. In simple words, the main difference between them is the flexibility available to teachers in the classroom. On the one hand, in an approach the teacher can apply a set of guidelines in many different ways (in terms of the objectives, the teacher and learner roles, and activities). On the other hand, in a method the teacher is essentially constrained to follow a prescribed set of rules for the roles of both the teacher and students, as well as the objectives and activities used.

Richards and Rodgers (2001) expanded Anthony’s hierarchy and included some new terms. They do agree with Anthony that an approach “. . . refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching” (Richards and Rodgers, 2001, p. 20). However, they point out that the way in which an approach might lead to a method is by developing and following a *design*. This concept includes the many different decisions that surround the types of learning tasks and teaching activities, such as the objectives of the method, language content, the roles of teachers, learners,

and even of instructional materials. The final term that they add is *procedure*, which encompasses “the actual moment-to-moment techniques, practices, and behaviors that operate in teaching a language according to a particular method” (p. 26). Therefore, it is the actual moment in which a method executes its approach and design in the classroom.

Figure 2. Hierarchical Relation among the SLA Concepts



Figure 2. The figure displays the hierarchical relation among theories, approaches and methods in SLA.

Finally, two important concepts proposed by Cook are *teaching technique* and *teaching style* (2008c). These two closely related terms are relevant to the present discussion because they have shaped the course of action that teachers choose in relation to classroom activities. On the one hand, he explains that a teaching technique is “the actual point of contact with the students” (p. 235). According to the author, some of these exercises include a structure drill, dictation, or information gap exercises. On the other hand, Cook points out that “teachers combine these techniques in various ways within a particular teaching style” (p. 235). Therefore, a teaching style refers to the way in which the teacher structures the class, according to their specific goals. Cook mentions mainly five different styles: the *Academic*, the *Audio-lingual*, the *Social Communicative*, the *Information Communicative*, and finally, the *Mainstream EFL*.

2.6.3. Relevant Second Language Acquisition Theories

Several theories of SLA have been proposed in order to explain aspects of the language acquisition process. In this sense, the main objective of any SLA theory is to try to account for and explain language acquisition by learners with a variety of characteristics in diverse contexts (Lightbown & Spada, 2006). To that end, many theories have arisen under different perspectives. Some of the most important ones include: Behaviorism, which sets imitation and habit formation as the basis of language learning (Lightbown & Spada, 2006); the Universal Grammar which sees acquisition of language as a genetically endowed process (Chomsky, 1972); Cognitivist Theories which claim that language learning does not differ from any other sort of knowledge (Myles, 2002); and the Sociocultural perspective which assumes language learning arises from social interaction (Vygotsky, 1962). All of these theories are also related to certain teaching techniques, which are, as it was previously stated, pedagogical methods that are consistent with the theory to which they are related.

For the sake of clarity, information regarding SLA theories is displayed in the table below. The relations among the different theories, models, methods and approaches are briefly explained in Table 1, and they are further explored in the following sections.

Table 1
Theories of SLA

| Theory | Year | Models - Hypothesis | Methods and Approaches | Authors |
|-------------------|--------------|--|---|--|
| Behaviorism | 1940-1970 | <ul style="list-style-type: none"> • Contrastive Analysis Hypothesis | <ul style="list-style-type: none"> • Audio-lingual Method • Total Physical Response | <ul style="list-style-type: none"> • Skinner |
| Universal Grammar | 1980 | <ul style="list-style-type: none"> • Direct Access Model • Indirect Access Model • Monitor Model | <ul style="list-style-type: none"> • Communicative Approach • The Natural Approach | <ul style="list-style-type: none"> • Krashen |
| Cognitivism | 1990 onwards | <ul style="list-style-type: none"> • Information-Processing Model • Connectionism Model • Competition Model | <ul style="list-style-type: none"> • The Silent Way • Suggestopedia | <ul style="list-style-type: none"> • McLaughlin • Rumelhart and McClelland • MacWhinney |
| Socio Cultural | 1985 onwards | <ul style="list-style-type: none"> • Acculturation • Socio Educational | <ul style="list-style-type: none"> • Task-Based Language Teaching • Whole Language Approach • Content-Based Instruction • Competency-Based Instruction • Community Language Learning (CLL) or Counseling-Learning Method | <ul style="list-style-type: none"> • Vygotsky • Lantolf |

The table provides a general account of the main SLA theories with their respective authors, models, and finally, methods and approaches.

2.6.3.1. Behaviorism

The Behaviorist theory was developed during the 1940s and the 1970s, especially in North America. This theory visualizes learning (and not only language learning) under the concepts of imitation, practice, reinforcement and habit formation (Lightbown & Spada, 2006). In this sense, the repetition of patterns takes a fundamental role in the acquisition of structures. It is expected that learners would learn these sentence patterns by heart through classroom activities based on mimicry and memorization.

One of the most important accounts within this theory is the one proposed by Skinner in 1957. From his point of view, language was learnt through *verbal operants* that are controlled by the situation, which includes the social context, the individual's past history and the complex stimuli in the actual situation. One type of operant is the *mand* (equivalent to a command) that is reinforced by someone carrying it out. Another is the *tact* (equivalent to a declarative) which is reinforced by social approval (Cook, 2008b). However, Chomsky (1959) argues that Skinner does not acknowledge the internal structure of the learner or how they process input information. In that regard, this theory fails to explain why children still make mistakes in the first stages of acquisition of the language even though they have been receiving the correct input. Therefore, Behaviorism does not explain the mental processes involved in language learning, distancing itself, for instance, from the Sociocultural perspective which accounts both: the external stimuli and the internal mental structure.

An additional concept related to this theory is the *Contrastive Analysis Hypothesis* (CAH). According to this concept, learners of a second language would start the acquisition process using the habits formed in their L1 and, eventually, these habits would interfere with the new ones needed for the L2. However, it is assumed that learners may be reluctant to transfer or apply their previous knowledge to the L2. This use of L1 properties in the L2 should be a process of identifying similarities, thus making connections between the two languages, rather than a process of mere transference (Myles, 2002).

One of the most representative teaching methods related to the Behaviorist theory is the *Audio-lingual Method*. This methodology was very popular in the 1960s and 1970s, and it is based on the premise of learning through habit-formation. Thus, the classroom activity takes the following procedure: students listen to an audio which contains particular structures and patterns that they must repeat in order to drill grammatical points, such as verb forms and

sentence structures. Therefore, students are first taught to listen and speak, and then to read and write based on the assumption that this is the natural sequence in first language acquisition. In this teaching style, students are not expected to draw their own conclusions and take the initiative. Furthermore, the responsibility lies on the teacher who is in charge of the learning process as a source of knowledge (Cook, 2008c).

Along these lines, *Total Physical Response* (TPR), which is a method which merges speech and actions, follows a similar premise. In the words of Richards and Rodgers (2001) “. . . it attempts to teach languages through physical (motor) activity” (p.73). Under this view, L1 speech directed to children consists of commands that are responded to physically before verbal responses. Thus, the main tenet of this method is that adults learning an L2 should perform similarly as when children acquire their L1.

Finally, it is important to point out that this theory was not able to answer some basic questions about SLA; for instance, why learners produce wrong sentences and make mistakes that they have never heard before. If this occurs, imitation cannot be the explanation for SLA. Then, another theory was proposed in order to answer this kind of questions: Chomsky’s Universal Grammar.

2.6.3.2. Universal Grammar

The Universal Grammar (UG) Theory was proposed by Noam Chomsky in 1980, and it arose from the innatist perspective. Innatism holds that the mind is born with ideas/knowledge, and therefore, the mind is not a tabula rasa at birth. This perspective applied to the UG theory suggests that the “UG permits all children to acquire the language of their environment during a critical period of their development” (Lightbown & Spada, 2006, p. 35). In other words, the UG claims that all humans inherit a language faculty which shapes the form that all languages may take. Hence, it comprises the system of rules, principles and conditions that are properties of human languages. In this manner, it gives significant importance to the mind and visualizes learning as a set of parameters and principles (Cook, 2008b).

Even though the UG accounts primarily for the acquisition of the mother tongue, other linguists considered Chomsky’s proposal as a good attempt to explain SLA. For instance, Myles (2002) states that if the L2 developmental route is similar in many respects to the L1 route, then it must be explained because the innate UG also constrains L2 development.

However, there are linguists who argue that this theory is not appropriate for learners who have passed the critical period. Nevertheless, the UG seems to be suitable to account for the fact that “learners eventually know more about the language than they could reasonably have learned if they had to depend entirely on the input they are exposed to” (Lightbown & Spada, 2006, p. 35).

There are two models concerning the acquisition of an L2 through the UG theory: the *Direct Access Model* and the *Indirect Access Model*. On the one hand, it is assumed that in the former model the UG is totally available in L2 learning. Although this is not completely true, because the result of the L2 acquisition seldom completely resembles the L1 acquisition (Cook, 2008b). In the Indirect Access Model, on the other hand, the UG is available but only through the first language. That is to say, learners are not able to tap the resources of the UG directly, but they can still use their UG-related knowledge of the L1 (Cook, 2008b).

The Indirect Access Model correlates with Lydia White’s hypothesis (1991), which takes into account the altered nature of the UG (by the first language) to explain SLA. According to Lightbown and Spada (2006), White and other linguists state that:

Second language learners may sometimes need explicit information about what is not grammatical in the second language. Otherwise, they may assume that some structures of the first language have equivalents in the second language when, in fact, they do not. (p. 36)

This assumption clearly has teaching implications because, if learners need some explicit grammatical information, certain teaching techniques have to respond to those needs. For example, teachers should concentrate on the grammatical aspects that will not be acquired automatically by the students; and also, they should focus on the teaching of vocabulary items with specifications on how they can occur in grammatical structures (Cook, 2008b).

Additionally, a proposal that is related to the UG is Krashen’s *Monitor Model*. This is a model of SLA that was developed by Stephen Krashen in the early 1970s, which was based on Chomsky's theory (Lightbown & Spada, 2006). The Monitor Model is described in terms of five hypothesis: the *Acquisition-Learning Hypothesis*, the *Monitor Hypothesis*, the *Natural Hypothesis*, the *Input Hypothesis*, and finally, the *Affective Filter Hypothesis*. All of these postulates are explained in more detail in the paragraph below.

The Acquisition-Learning process makes a distinction between *acquisition* (the unconscious and intuitive linguistic knowledge that is obtained in informal situations), and *learning* (the conscious understanding of rules and forms of a language). Secondly, the Monitor Hypothesis points to the idea that learners are able to ‘edit’ or polish their utterances if they make a mistake in spontaneous conversation. Then, the Natural Hypothesis argues that there are predictable sequences in which learners acquire linguistic knowledge. This essentially means that some features of an L2 are easier or harder to learn, regardless of their level of complexity. An example of this is the case of the inflection “-s” for third person singular in present simple: although students can easily learn the rule, it is one of the last characteristics to be acquired. Next, the Input Hypothesis argues that acquisition occurs when a learner is exposed to a comprehensible language that is a little bit beyond their proficiency level ($i + 1$). And finally, the Affective Filter Hypothesis explains that there are different emotional factors that prevent learners from effectively acquiring an L2, such as anxiety, even if there is sufficient and appropriate input available. In short, this model points out several aspects that should be taken into account when learning and teaching an L2.

The teaching implications for this theory are several, and one of them indicates how vocabulary should be taught. In this sense, teaching vocabulary should be related to the role that a word plays in a sentence and its possible combinations, rather than in its isolated form. Also, it is necessary for teachers to design optimal input in order to trigger parameters. The concept of *bracketed input*, which consists on sentences that make clear the phrase structure of the language, becomes relevant in the classroom context (Cook, 2008c).

In this way, in terms of techniques and approaches, the *Natural Approach* is a clear example of application of the theory in the classroom. This approach emphasizes the importance of lexical items and the use of the correct input to accomplish successful communication, exchanging not only messages but also meanings (Richards & Rodgers, 2001). The Natural Approach heavily relies on Krashen’s $i+1$ theory explained previously.

As Myles (2002) states, if the process of acquiring an L2 is certainly similar to the process of an L1, then learners do not need to be taught grammar in order to learn; what they actually need is the correct linguistic stimuli or input to become fluent speakers. Thus, the UG may be also related to the *Communicative Language Teaching* (CLT) in the sense that this style

agrees on the fact that the learning process will take place in a context that offers rich and natural input.

2.6.3.3. Cognitivism

There has been an increasing development of Cognitivist Theories since the 1990s. These models include three main branches: the *Information Processing Model*, *Connectionism*, and the *Competition Model*. Cognitivism claims that language learning is not completely different from other activities that involve the process of learning, thus, it is the result of the creation of networks and associations that take place in the human brain (Myles, 2002). Furthermore, these theories also account for the learner's inability to spontaneously use everything they know about a language (Lightbown & Spada 2006), reinforcing the idea that language learning relies heavily on internal processes and associations. In short, these theories are related to the mental aspect of learning.

John Anderson (1976) proposes that there are three different kinds of memory structures. This proposal, known as the *Adaptive Control of Thought* (ACT) theory, declares that there are three intertwined memory processes: *declarative*, which works by associations, linking propositions, images and sequences; *procedural* or long-term, which corresponds to the knowledge used during the performance of a procedure; and *working memory*, which is in charge of the activation of the long-term memory. According to this theory, all learning is based on three processes: generalization, discrimination and strengthening. The first corresponds to the phase in which productions become broader in their applications; the second to the moment in which their applications become narrower, and the third one to the moment in which productions are settled to be performed more often (Anderson, 1976). For instance, this idea provides an explanation of how sentence structures are polished and then settled in the mind.

Along the same lines, the Information Processing Model proposed by Barry McLaughlin in 1983 suggests that "learning starts from controlled processes, which gradually become automatic over time" (Cook, 2008b, p. 221). A very clear-cut example of this is the experience of driving. At the beginning, people fear to make mistakes and they are constantly aware of every move they make, but as time goes by, driving becomes an automatic activity.

The way in which knowledge develops is fundamental: what starts as declarative knowledge (*that*) becomes procedural knowledge (*how*) through practice and cognitive effort.

Under this perspective, Lightbown and Spada (2006) also point out the idea that learners go through *stepping stones* before achieving fluency in their speech, shifting from declarative to procedural knowledge. As a result of this process, proficient speakers can pay attention to the overall meaning of their utterances instead of the forms. In this manner, cognitive psychologists argue that through experience and practice, information that was once new can become easier to process, and thus, it can be quickly accessed to the point of becoming automatized. Therefore, the teaching implications related to this theory are related to the use of exercises to develop appropriate strengths of response in students, as well as trying to maximize practice by students in the classroom (Cook, 2008b).

The second perspective is Connectionism, which attributes more importance to the environment than any other aspect when it comes to learning. Connectionists such as David E. Rumelhart and James L. McClelland see learning as “. . . establishing the strengths between the vast numbers of connections in the mind” (Rumelhart & McClelland, 1986, as cited in Cook 2008b). Similarly, Lightbown and Spada (2006) point out that “learners gradually build up their knowledge of language through exposure to the thousands of instances of the linguistic features” (p. 41). In this manner, less importance is given to declarative knowledge, but higher importance is given to the level of exposure in which learners are involved. Thus, it supposes that through the systematic exposure to different linguistic contexts, learners may develop the ability to create a network of connections between relevant elements. This is quite related to vocabulary teaching, considering the fact that learners need to expand the word knowledge of lexical items in different contexts.

Lastly, the Competition Model, which was proposed by Brian MacWhinney and Elizabeth Bates in 1982, presupposes that language has four main components: word order, vocabulary, word forms, and intonation. Considering that the amount of space the mind has is limited, these four aspects compete with each other for the same space. The results of this competition favor one or other of these aspects in different languages. For instance, English puts more emphasis on word order rather than morphology. On the contrary, Chinese has a more complicated tone system and has no variation in morphology (Cook, 2008b).

In a similar manner, Lightbown and Spada (2006) indicate that “through exposure to thousands of examples of language associated with particular meanings, learners come to understand how to use the cues with which a language signals specific functions” (p. 42). In practical terms, this means that, in the process of SLA, learners have to be aware of the fact that the language(s) that they are learning may differ from their mother tongue in terms of the most relevant component. Therefore, learners should focus on the relevant cues of the L2 that they are learning; for example, syntax in English lessons must be a priority if the learner’s mother tongue does not have a very rigid word order (Spanish, for instance).

In general, the Cognitivist perspective seems to be related to the behaviorist tradition which claims that language learning comes from outside rather than from inside the mind (that is to say, input from others, and from interaction and correction). Along these lines, these models identify learning as the strengthening of associations, as well as the automatization of practices. Therefore, the main teaching implications of these three Cognitivist models are related to the emphasis on practice as a key activity in the L2 learning process: certain exercises build up appropriate strength by maximizing student practice in the classroom. According to Cognitivist theories, learners are a central part in the acquisition process since the responsibility of practicing and learning patterns rests upon them. Additionally, the role of interaction, feedback, and input are also very important in this theory since they increase the speed of development of SLA (Myles, 2002).

In terms of techniques, both the *Silent Way* and *Suggestopedia* seem to follow Cognitivism. In both cases, the role of the teacher is reduced to a minimum: while in the former the teacher must remain silent for most part of the class, the latter relies on the atmosphere in the classroom, relaxation, and the ability of the teacher to suggest as an authority (Richards & Rodgers, 2001). Even though both techniques have some behaviorist features because of the teacher-student relation, the capability of the learners to make their own connections is what makes these two methods Cognitivist.

2.6.3.4. Sociocultural Theory

The Sociocultural theory, originally conceived by Lev S. Vygotsky, assumes that language development emerges as a result of social interactions. This proposal tries to account for the ways in which learners can gain access to new knowledge about the language when they

have support from an interlocutor. Therefore, the main tenet of this theory is that language learning is essentially a social mediation between the learner and someone else, where socially acquired knowledge becomes internalized (Cook, 2008b).

Under this perspective, the social and the individual factors are comparable in terms of relevance because language is an integration of both components. Specifically, Vygotsky argues that “people gain control of and reorganize their cognitive processes during mediation as knowledge is internalized during social activity” (Lightbown & Spada, 2006, p. 47). This statement strongly emphasizes the importance of conversations themselves and the mental processes involved during the interaction with another interlocutor. In brief, sociocultural theorists assume that the cognitive processes begin as an external socially mediated activity, and then they are eventually acquired.

In 1985, Frawley and Lantolf’s article on L2 Discourse, in which SLA was approached from an interactionist point of view, started the research on Sociocultural theory applied to SLA (Lantolf & Beckett, 2009). This seminal work gave rise to plenty of literature in the field. The main tenet of this theory is that the human mind is mediated; this essentially means that the human mind employs language, which is a symbolic artifact, in order to regulate, or mediate people’s relationships with themselves and the world around them (Lantolf, 2001). On that regard, language serves as the mediator between the world and the mind, reshaping biological perception into cultural perceptions and concepts. An example of mediation in SLA is the concept of *private speech*, in which language is used to regulate mental functioning (Lantolf & Thorne, 2006). Then, when language becomes social, patterns are changed in order to mediate mental activity. This language does not have to be completely syntactic in its form, because the context given by the topic supports the learning process.

According to Lantolf (2001), Vygotsky visualized the human mind as a system capable of *higher order thinking*, which is culturally shaped. This means that there is an interface between a symbolic artifact, which is language, and thinking; some of these processes include learning, intentional attention and memory, logical thinking, and problem solving, among others. All these activities are important in SLA because they are essential mental capacities that will lead to the successful acquisition of an L2.

Taking into account the idea that, under the Sociocultural perspective, learning is both a cognitive and a social process, it is worth mentioning the relationship between thinking and

speaking. Lantolf (2001) points out that despite the fact that these concepts are neither a single unit nor completely independent, they are closely related: speaking is the public realization of what once was a private thought. Therefore, these two aspects are necessary for a complete understanding of human mental capacities, and as a consequence, the learning process itself.

Also important within the Sociocultural theory applied to SLA is the concept of *internalization*. According to Lantolf (2001), this is the “convergence of thinking with culturally created mediational artifacts, above all those which are linguistically organized” (p. 13). This idea assumes that the source of consciousness comes from the outside world, and it is achieved through social interaction. During this process, cultural artifacts assume a psychological function by reorganizing the relationship of the individuals to their social environment, and generally carries it into future performance (Lantolf & Thorne, 2007). In short, this accounts for an organic connection between mental activity and social communication.

Then, the concept of *imitation* is also relevant since it establishes the setting for human collaboration. In this case, imitation, however, is not understood as the simply mimicking that is often associated with Behaviorism, or the Audio-lingual Method from the language pedagogy realm. Instead, it involves goal-directed cognitive activity that can result in transformations of the original model (Lantolf & Thorne, 2007). In this sense, learners are able to process the new knowledge that they acquire. Therefore, imitation plays a fundamental role in SLA, similar to the one played in the acquisition of the mother tongue as it involves mental processing by encouraging the process of self-selective behavior. This would eventually contribute to the process of internalization.

According to the Sociocultural perspective, it is essential for learners to interact with other individuals in order to develop L2 acquisition. In this model, learning occurs when a learner interacts with an interlocutor in the *Zone of Proximal Development (ZPD)*. Lantolf (2001) explains that this is a metaphor used by Vygotsky in order to show the difference between learners performing on their own, and what they accomplish when there is assistance from cultural artifacts or someone else. Thus, this is a situation in which a learner is able to perform at a higher level of proficiency because there is support from the interlocutor. Taking this into account, the ZPD constitutes an indicative of what learners can eventually achieve on their own with the assistance of others (Lantolf & Thorne, 2007). In this sense, the importance

of the ZPD lies on the fact that speakers co-construct knowledge together, and in this way, learning occurs through social interaction.

It is important to point out that the ZPD is often confused with the concept of *scaffolding*, which consists of any assisted performance between an adult and a child, usually referred as expert-novice relationship. Scaffolding is related to the completion of a task with the assistance of the educator as the main goal, instead of helping a child developing their own abilities independently. In this manner, the adult controls the child's performance rather than giving the child the opportunity to control their own performance (Lantolf, 2007).

Similarly, the ZPD is often mistakenly associated with Krashen's $i+1$ Theory which does not focus on the concrete expert-novice relationship and self-regulation, but on the language device and the assumption that this device is the same for all learners, leaving differential development aside (Lantolf, 2007). In 1998, William Dunn and James Lantolf argued that it is not possible to establish a comparison between them because they respond to very different conceptions about development (as cited in Lightbown & Spada, 2006). On the one hand, the ZPD is a metaphor for the development and co-construction of knowledge between two interlocutors. On the other hand, Krashen's $i + 1$ is about the input that comes from outside the learner, and most importantly, the comprehensibility of this input which is just a step beyond the current proficiency level of the learner.

All in all, the social aspect of language arises as the most important one in relation to the acquisition of an L2. Regarding this feature, there are two important models which will be reviewed: the *Socio-Educational* and the *Acculturation Models*. These social models tackle language learning from a perspective that had not been examined before. In this sense, they acknowledge that learning takes place in a society and take into account multilingual situations.

The Socio-Educational Model was proposed by Robert C. Gardner (1985), and it explains how two important aspects determine the learner's success, which are motivation and ability. According to Gardner, integrativeness and attitudes lead to motivation, while motivation and aptitude lead to success. The crucial factors of this model include how learners think of the speakers of an L2, and how highly they value the L2 learning in the classroom (Cook, 2008b). Thus, the attitudes towards the language play a fundamental role in the acquisition process. On the other hand, the Acculturation Model was proposed by John Schumann (1978) who suggests that the most important element to consider is the interaction

between two different groups. Hence, the relationship between L2 learners and the speakers of the target language arises as a crucial interplay of acquisition. In this case, successful learning means *acculturation*, that is to say, becoming part of the target language community. Schumman also proposes the concept of *enculturation* which is used to define circumstances in which it is desirable to speak an L2 within one's own culture.

Regarding teaching use, *Communicative Language Teaching* (CLT) arises as the style that fits better the Sociocultural theory. In this style, languages are learned through communication, and the activities in the classroom should be focused on encouraging students to be engaged in speaking activities. In turn, these activities should simulate real life situations (Myles, 2002). Teachers have bear in mind that teaching must be in accordance with the roles of language teaching for the person or society. Also, the acquisition process may be materialized through talking, or in other words, learning by talking. In such a way, learners would be able to co-construct knowledge in collaboration with an interlocutor (Lightbown & Spada, 2006). Collaborative dialogues, then, explain how language learning takes place through interaction among the participants of the social activity.

Along the same lines, the following techniques and approaches have a strong interactionist load in their features, and they are heavily related to communication in the classroom and Constructivism. Starting with the *Whole Language Approach*, which states that language should not be taught as a set of separate components of language, such as grammar and vocabulary, but rather as a whole (Richards & Rodgers, 2001). In this sense, it is closely related to the Sociocultural tradition because it has a holistic and more natural perspective to the ESL teaching. According to the authors, this essentially means that the Whole Language Approach emphasizes the teaching of literacy through real communication, and it is designed to help learners of all ages to acquire an L2 in the same manner that native speakers learn their L1.

In addition, *Competency-Based Language Teaching* (CBLT) is mainly based on the principles of *Competency-Based Education* (CBE), which are focused on the outcomes of learning in language programs. According to Richards and Rodgers (2001), this refers to the description of specific types of knowledge and skills that learners should acquire at the end of a language course. The authors point out that competency lists have been determined through the analysis of typical tasks required in life-role situations, such those needed by immigrants who

have to learn an L2. Therefore, the CBLT is the application of teaching with an emphasis on output: that is, it is focused on a set of certain knowledge that learners should master in order to function proficiently, which are achieved through interaction. Similarly, *Content-Based Instruction* is an approach that bases teaching around the information that the student will acquire rather than linguistic knowledge. It establishes that people learn a language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as a target itself (Richard & Rodgers, 2001).

Lastly, *Community Language Learning* (CLL) is a method that applies the idea of counseling to the teaching of languages. Following Richards and Rodgers (2001), this means that a person gives support and assistance to a learner who needs help. In this manner, this metaphor redefines the roles of teacher and learners in the classroom, and at the same time, it emphasizes the importance of interaction. Additionally, there are several requirements for teachers as well: they must be highly proficient in both their L1 and L2, they should avoid using traditional materials, and they have to be quite sympathetic in their role as counselors. Likewise, *Cooperative Language Learning* (CLL) is part of a bigger instructional approach that is called *Collaborative Learning* (CL). According to Richards and Rodgers (2001), this is an approach that promotes the use of cooperative activities in the classroom, such as those involving pairs or small groups of learners. In this manner, the CLL encourages the interaction between peers, and it is viewed as a learner-centered approach. Some of its main goals include: to offer instances for naturalistic language learning, to develop successful and meaningful learning, and finally, to increase learner motivation, among others.

In sum, there are four main SLA theories: Behaviorism, UG, Cognitivism, and the Sociocultural perspective, which have generated different models that account for the acquisition of a second language. At the same time, these theories are related to different methods and approaches that represent the practical materialization of the theories in the classrooms. This hierarchical process also influences and defines the role of the teacher in SLA, which is detailed in the following section.

2.7. Teacher's Role

The role of the teacher is essentially defined by a given set of political, social and paradigmatic changes that occur in a particular social group (Esteve, 2000; Musgrove &

Taylor, 2013). As a matter of fact, for Musgrove and Taylor (2013) the role of a teacher varies according to the region where the school is placed, and even different schools imprint some originality to the role of their teachers. Also these authors have consistently indicated the radical changes that teachers' roles have experienced in society for the last thirty years. Education has been reformed in order to adjust to new realities, and to adapt to new environments, tools and media (Esteve, 2000). In this sense, the role of the teacher in the classroom is the most noticeable evidence of these reformulations.

There are two essential roles of a teacher in the classroom, as defined by Beltrán (2011). These correspond to, firstly, the teacher's *managerial function*, that is to say, creating the appropriate conditions where learning may take place. This role directly points to the social responsibility of the teacher. In relation to the second essential role, this is related to the *instructional function*, which deals with the task-oriented side of teaching; this is to transmit, by various means, knowledge to their students. These functions need to co-occur in order to achieve successful learning (Beltrán, 2011). Furthermore, the author points out that it is quite impossible to undertake one of the functions if the other is not developed at the same time.

While the managerial function primarily relies on the teacher, the instructional function is bound to different traits of educators, such as the school of thought in which the teacher has been trained, as well as the styles and modes of teaching displayed in the instructional function. In this manner, this function is associated with the personality traits of the teacher, the expectations of the students, the materials for the class, the subject that is being dealt with, and finally, the different requirements, activities and goals established in the curriculum (Beltrán, 2011).

2.7.1. Curriculum

The curriculum plays an important role in shaping teachers' performance in the classroom. According to Shrum and Glisan (2010), the concept of curriculum has been subjected to transformations, moving from being an outline consisting of a list of textbooks and a table of contents, to a layout that reflects the content standards for students to reach at each level of instruction. A curriculum is born and presented as a proposal for schools to follow in order to achieve national standards. These curricular proposals contain goals, unit types and recommended assessment procedures, as well as activities for teachers to build upon and to

guide their lesson plans (Shrum & Glisan, 2010). It is important to bear in mind the fact that a curriculum is flexible, that is to say, it will adjust to the environment of the class and any particular event that may happen during classes. Furthermore, it changes according to the predominant line of thought, not just of teachers, but also of the policy makers behind these curricula (Didriksson, 2010).

Shrum and Glisan (2010) portray this flexibility of the curriculum by means of explaining how instructional planning as a paradigm has changed. Due to the results of brain-based research carried out since 1990s' *Decade of the Brain*², Sousa's (2006) principles of learning appear to illuminate important traits of the acquisition of knowledge and skills, such as the emotions of students and their past experiences affecting performance. Other traits of learning include the discovery of how limited working memory is, and how classes should be shaped according to this fact. Another aspect is the inclusion of collaborative tasks as essential to achieve learning.

Sousa's principles led to a great reinvention of instructional planning. According to Shrum and Glisan (2010), some of the most remarkable changes undergone between the old and new paradigms of language teaching are the integration of cultural content, not as bits of information, but as one of the most important elements to consider when planning a lesson. The roles of learners and the teachers have also varied, in the sense that the learners have stopped being considered as passive actors of their learning, and they are now responsible for their own learning by actively engaging in it. Teachers, on the other hand, are no longer the center of the lesson but rather facilitators of instruction, as well as being responsible for guiding their students' learning.

All these curricular changes have led to an updating of the teacher's role in the classroom. The relationship between teachers and students has varied together with the different teaching methods. Traditionally, the teacher has been seen as an individual who is in front of the pupils, talking about different topics while students quietly pay attention and write

²*Decade of the Brain* encompasses the period from 1990 to 1999. It corresponds to an initiative by the National Institute of Mental Health of the United States, whose goal was to "enhance public awareness of the benefits to be derived by brain-based research" (Herculano-Houzel, 2002, p.98). This enterprise encouraged a public dialogue on the ethical and philosophical implications of these findings.

the instructions given by the educator. Appel (1995) makes reference to the classroom environment, establishing that a pupil in school is expected to work as the teacher may require, having a degree of subordination to and distance from the teacher. Along the same lines, Bragger and Rice (1998) point out that students work to impress the teacher. Therefore, learners would not take part in their own education, while in terms of participation, the class would be structured as a copy and repeat. Nowadays, the degree of subordination between teachers and students does not exist because the role of the former is to facilitate and guide student's learning.

Furthermore, materials have also become diversified as a consequence of the change of focus in instructional planning. Consequently, textbooks are no longer the only option for students to work with in class as additional material. New techniques have been developed as a means to enrich the range of materials to be used in schoolrooms. This includes authentic materials, internet, visuals and many others that are available for students to use throughout their learning process.

At the moment of dealing with language teaching, skills are not to be taken into account separately. Instead, they should be integrated in order to achieve communicative goals. This view of language teaching and learning as integrated abilities would lead to a new type of assessment, which is not focused on discrete units taken out of context, but rather on the achievement of the standards proposed by the curriculum; that is to say, there would be an integration of skills in order to become communicatively competent in various contexts (Shrum & Glisan, 2010).

2.7.2. Teacher's Role and Curriculum in Second Language Acquisition

In terms of English teaching and learning, many methods and approaches have been implemented in order to guide students throughout the process of learning a new language, especially under the different theories that have risen. As new SLA theories have been developed, the teacher's role in the classroom has adapted to follow the different methods so as to enhance the learning skills of the students, reformulating its foci and methodologies. Nowadays, there is a new integration of disciplines, the content is related to the English culture and the real world, the student has more participation and it focuses primarily on communication in the target language (Shrum & Glisan, 2010).

The Curriculum for Second Language Teaching and Acquisition has been in constant renewal, and the latest discoveries have helped teachers to understand and reformulate their practices in the classroom. McLean (2012) has pointed out through his work how many vicious behaviors in the language classroom were occurring because education and educators had their attention focused on the wrong actor of the process. In this regard, *Learner-Centered Teaching* has been one of the most important events in the transition from an old paradigm to a new paradigm of teaching, especially in the language classroom. As McLean mentions, the destruction of the language teacher's role is important as it has guided the class' focus primarily towards the learner, devoting all of the knowledge that recent discoveries have made to help learners acquire language in a more effective way.

In this manner, the teacher's role has changed to give more participation to the student's learning awareness. In this way, the environment in schools, especially in the language class, has evolved from a grammar class to a more contextualized learning, where students can interact with one another and relate the target language to other subjects in real contexts. The teacher, as a learning supporter in the language class, guides learning to enhance the different language skills in an authentic and pleasant context; therefore, the pupils are surrounded by a positive environment. Following Shrum and Glisan (2010), the use of positive association between emotions and learning, the use of humor in the lesson and storytelling enhances the understanding of the students (Scott-Simmons, Barker, & Cherry, 2003).

According to Lightbown (2000), the new teacher's role is seeking to provide interaction among students, especially in a language teaching class, where interaction is crucial for the language learning, as stated by Sociocultural approaches of language teaching. At the moment, language is seen as the social activity that was originally conceived by Vygotsky (1962). The process of language learning was transformed from teacher to students, to a social interaction among learners. According to Vygotsky (1962), social interaction leads to language acquisition and language socialization because speakers learn by internalizing the speech of others. Shrum and Glisan (2010), following Vygotsky's line, propose an active participation of students in their own language learning process. Additionally, they updated Bloom's paradigm of teaching to describe the role of the teacher nowadays. From this point onwards, the teacher's role is to guide learners in the use of content instead of just knowledge acquisition and repetition.

2.7.3. Old and New Teaching Paradigms

The new paradigm of teaching and curriculum have given teachers a social role in the class, offering more flexibility in the learning process. This has allowed students to participate in their own education, affecting the thinking process proposed by Bloom (Shrum & Glisan, 2010). Unlike the new paradigm, where there is more participation in the thinking process, the original Bloom's taxonomy was essentially established as a reception of knowledge. In this regard, an educator's duty was to fill their students' brain with content, and to evaluate the development at the end of each unit. The old paradigm went through different steps that included the following stages (expressed in nouns): *knowledge*, *comprehension*, *application*, *analysis*, *synthesis* and *evaluation*.

Nowadays, with the new concept of learner's participation, the elements in Bloom's taxonomy are verbs, which are related to the active role of the student. Figure 3 displays the old and new version of Bloom's taxonomy. Sousa (2006) establishes that *remembering*, *understanding* and *applying* (the first three levels in the taxonomy) are related to what the learner has acquired, that is to say, the divergent thinking process. Along the same lines, the last three processes in Bloom's taxonomy (*analyze*, *evaluate* and *create*) are associated with the use of content. These are not the repetition of the first three steps, but they actually refer to how learners can transform and use what they have learned in a new context (Sousa, 2006). Knowledge about the thinking process helps language teachers to develop objectives and activities. Additionally, it promotes the active learning in the students, providing teachers with a common background about learning objectives (Clark, 2002).

Figure 3. Bloom's Taxonomy of Learning Domains

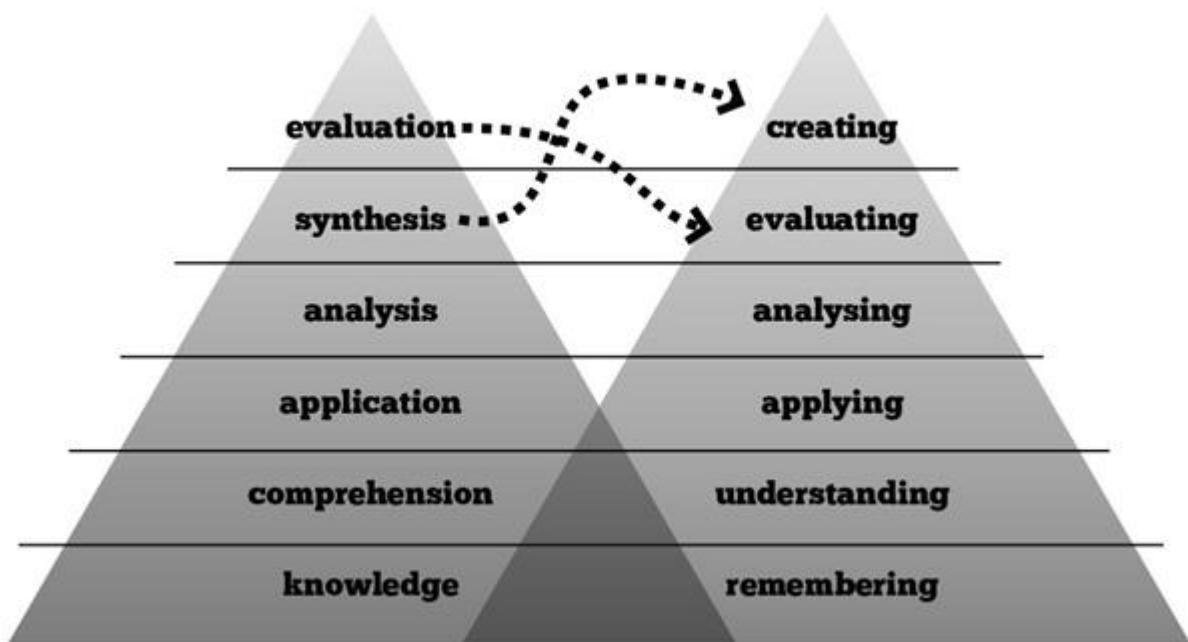


Figure 3. The present diagram represents the transition from the Old (Left) to the New (Right) Bloom's taxonomies. These taxonomies correspond to multi-tiered models of classifying thinking according to cognitive levels of lower and higher order (Schultz, 2005).

Due to the new Bloom's taxonomy, which makes reference to an active learning process in language teaching, the student's language acquisition follows a solid plan for foreign language instruction, which is structured under a new conception of the students' and teachers' roles in the classroom. In this respect, the new curriculum must be based on the active use of the target language in a pertinent context and content. According to Krashen (2003), the use of texts and language performance is homogeneous since reading plays the role of a bridge between elementary use of language and authentic language use. In this way, the teacher's role, as part of the active learning of students in language classes, is to give as many opportunities as possible to hear the target language using background knowledge, feedback, context, and extralinguistic cues (Shrum & Glisan, 2010).

The teacher's role is to merge teaching with language experience. Thus, the main point is to contextualize learning, joining the language acquisition process with different contents (content-based instruction). Schleppegrell et al. (2004) point out that the contextualization of language learning is based on the use of different contents taken from the school curriculum.

Students can use previous applied activities from other subjects to use the language in different contexts. In this way, learners feel motivated because they can do a useful language performance, and they also develop self-confidence, as well as acquiring language proficiency and cultural literacy. Teachers encourage learners to think and push them to use the language at a higher level, and then they can integrate language and content (Shrum & Glisan, 2010).

The new teacher's role and the contextualization of language learning are bound to other contents, since language is seen as a social guide and it is the bridge between culture and thought. Therefore, every language is a representation of its own society; the way people think and speak is influenced by how a community is configured (Kramsch, 2008). In pedagogical terms, teaching is a representation of the language used in real-life situations; the speaker or, in this case, the learner must be taught language in a concrete context. According to Gumperz (1996), contextualization corresponds to the position of the speaker in many language aspects, such as the personal, social, cultural and ideological.

In order to have a sustainable second language performance, Gumperz (1996) argues that learners need to acquire, throughout contextualization, certain features to maintain a conversational involvement. Thus, teachers have to provide cultural information or contextual cues in terms of speech, for instance phonological, paralinguistic, or linguistic hints. In this way, learners would understand how language works or it is perceived in a communicative situation. This occurs because, in that moment, language is represented as a communicative practice and students can be involved in time and space, as well as in the social and historical relation with the target language (Shrum & Glisan, 2010).

In sum, the teacher's role has shaped its form and focus depending on the different theories of SLA that have risen due to its permeability. As the Sociocultural approach was developed and presented, the paradigm of teaching and learning suffered a strong shift: its focus changed as well as the roles of the participants involved. From content to interaction, language teaching relies on the curriculum as guidance for the teaching-learning process. The teacher's role and curriculum present the same permeability to context. Due to this, curriculum was strongly influenced by the brain-based research, which transforms students into the main actor of the teaching and learning process.

After the presentation of the Literature Review, several questions emerged. These questions have been circumscribed in the following research questions:

1. Is there a Second Language Acquisition (SLA) theory associated with the English curriculum proposed by the Ministry of Education? If so, which is the theory?
2. Which is the SLA theory that lies behind the curriculum for English teaching programs chosen for this study?
3. Are these theories congruent with the ones proposed by the Ministry of Education?

3. METHODOLOGY

The Methodology section contains a thorough account of the institutions selected, the documents, as well as the steps and concepts employed in the development of this investigation. Taking into account the literature review and the kind of inquiry that is being pursued, the present section provides a better approach for a qualitative research. Thus, for the purposes of this study, a Content Analysis was conducted.

3.1. Institutions Selected for the Study

The documents selected in the present study were taken from the Ministry of Education and three different teacher training programs from the following traditional Chilean universities: Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) and Universidad de Santiago de Chile (USACH).

3.1.1. Ministry of Education

In Chile, the Ministry of Education is the organism in charge of supporting the development of education at all levels in the country. Its mission is to ensure the equality and quality of the Chilean education system, which must contribute to people's all-embracing and continuing education and to the development of the country. This aim is achieved by means of policymaking and sectoral regulation (MINEDUC, 2014b). Due to the fundamental role of the Ministry of Education and its active participation in the creation of language policies, the selected document has been considered as a benchmarking framework for the needs of the country regarding the teaching and learning of the English language.

3.1.2. Universidad de Chile

Universidad de Chile was founded in 1842 as the first public institution of Chile. Its main mission was to offer higher education, as well as promoting and spreading both scientific and literary research (UCh, 2014a). Through time, Universidad de Chile has contributed to the development of several academic disciplines in different faculties. Among them, the School of

Philosophy and Humanities and the Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile³ were two fundamental entities involved in the process of disseminating the English language in the country. In 1981, the Instituto Pedagógico, which was founded as part of the Universidad de Chile in 1889, was separated from this institution due to political reasons, and thus, the teacher training programs were suppressed from the university. As a result of this, the Facultad de Filosofía y Humanidades⁴ became responsible for the four BAs in main areas of the humanities: Philosophy, History, Literature, and Linguistics (UCh, 2014b). Due to this situation, a consecutive teacher training program was implemented in the institution.

Currently, Universidad de Chile offers a four-year undergraduate program called Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas⁵. This BA was created in 1981 under the name of Licenciatura en Lingüística Inglesa due to historical reasons, since during this year the university could not train teachers anymore by law of the military government (Vivanco, 2014). Nowadays, this academic degree can be complemented with a general teaching program imparted by the Facultad de Filosofía y Humanidades, which can be focused on English language.

Owing to the aforementioned historical reasons, the Departamento de Estudios Pedagógicos⁶ emerged as an institution devoted to fill the gap left by the Instituto Pedagógico in the teaching training field. Initially, it was founded in 1994 under the name of Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos (PIEEP), but currently it is known as Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) (UCh, 2014c). Specifically, the teacher training program is known as Licenciatura en Educación Media con Mención en Inglés, and it is taught in a time span of three semesters. This program aims at offering an academic degree for teaching English language at school level, as well as providing tools to carry out research in the field of education (UCh, 2014e). The Universidad de Chile emphasizes that this program has a critical vision regarding the teaching scenario in the country (UCh, 2014d). Therefore, this institution was selected as it is a prestigious university that has a long-standing tradition in the field of Education.

³Pedagogical Institute of the University of Chile

⁴School of Philosophy and Humanities

⁵Bachelor of Arts in English Linguistics and Literature

⁶Pedagogical Studies Department

3.1.3. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

UMCE was originally known as Instituto Pedagógico and it was founded in 1889 (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE], 2013) depending upon the School of Philosophy and Humanities at Universidad de Chile. Its main objective was to provide pedagogical training to those professionals who were already working as teachers without having any previous training. Additionally, it enriched and complemented the educational labor that was being carried out exclusively by Escuelas Normales (Teacher Training Colleges) during this period. The Pedagogical Institute was separated from Universidad de Chile during the military regime in 1981, as a product of this curtailment, Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago (ASCP) was founded. Four years later, the name of the institution changed to UMCE, which allowed it to regain its university status. Currently UMCE is a renowned pedagogy-related institution in Chile, as most of its academic offer corresponds to teacher training programs. This institution imparts a concurrent BA in education with a major in English and English Pedagogy which has been offered since 1889.

3.1.4. Universidad de Santiago de Chile

USACH, originally known as Universidad Técnica del Estado⁷, was founded in 1849 as an institution in charge of providing technical training for the industrial needs of the country. However, the university widened its horizons to new disciplines at the beginning of the 1890s in order to become part of the new education system. Presently, USACH is a public institution that offers a significant number of undergraduate programs, among these, English Teaching for High School. At the beginning, this program was part of their Instituto Pedagógico, which was founded in 1944. Then, it became part of the Facultad de Estudios Generales⁸ in 1975. Since 1986, it has belonged to the Faculty of Humanities of the university. This is a five-year concurrent program, which includes simultaneous linguistic and pedagogical training (Universidad de Santiago de Chile [USACH], 2011).

The vast experience of these three institutions, their accredited status, and the nature of their teacher programs were the reasons why they were selected for the present study. In

⁷State Technical University

⁸Faculty of General Studies

regards to the experience, on average, all these universities have taught for over a century. Additionally, all these institutions are presently accredited by the CNA (Comisión Nacional de Acreditación). Finally, USACH and UMCE are concurrent programs while Universidad de Chile offers a consecutive one.

3.2. Materials

For the purposes of this study, the materials used were the English curriculum for Primero Medio de Enseñanza Media⁹ designed by the Ministry of Education and the self-evaluation reports for the English Teaching programs of the three aforementioned universities. The curriculum designed by the Ministry of Education provides national education standards for the teaching of the English language. This document includes the objectives and contents of the subject. On the other hand, the reports created by the universities include all the information regarding the characteristics of the English Teaching programs to train future English teachers. The analysis undertaken deals exclusively with the sections of the documents that are relevant to this study, that is to say, the ones related to pedagogical implications connected to the target subject: English language.

These documents are:

- Idioma Extranjero Inglés retrieved from Bases Curriculares 7° básico a 2° medio – MINEDUC (2013)
- Perfil del Egresado y Competencias Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas, Volumen I – Universidad de Chile (2009)
- Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación (IAE) – Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile (2013)
- Informe sobre Didácticas de Especialidad, Solicitado por Pares Académicos Evaluadores – Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile (2013)
- Informe de Autoevaluación Licenciatura en Educación con mención en Inglés y Pedagogía en Inglés – UMCE (2013)
- Informe de Autoevaluación Pedagogía en Inglés – USACH (2011)

⁹9th grade

In order to carry out the analysis, a theoretical approach was necessary. Due to this, Ritchie and Lewis's (2003a) approximation for conducting qualitative research was selected. The document used was the following:

- Carrying Out Qualitative Analysis – Qualitative Research Practice *A Guide for Social Science Students and Researchers* (Ritchie and Lewis, 2003a)

The method of analysis proposed by these authors and its application to the present study will be presented in the section devoted to Procedures.

3.3. Procedures

This study consisted of the analysis of the six aforesaid official documents created by the Ministry of Education and the three universities chosen. The steps taken were based on Ritchie and Lewis's (2003a) framework. Accordingly, the first step taken was reading the said documents in order to become familiarized with them. In the second place, the identification and consequent labeling of initial themes and concepts found in the reports were done. The purpose of this step was to provide a first examination of the ideas that appeared in the materials which, by answering the question 'what the idea is about', were categorized within the most appropriate tag. Moreover, this initial labeling provided an introductory sorting of the data. The information analyzed up to this point was, afterwards, tabulated into a thematic chart so as to further organize and synthesize it. The most important aspect to consider at this stage was for the instances to be balanced in regards to the amount of information they represented, that is to say, it was crucial neither to over-contextualize nor to under-contextualize the ideas present in the chart in order to not lose their meaningfulness (Ritchie & Lewis, 2003a).

In the fourth place, the categories previously established were refined so as to obtain more precise terminology and further classify the data into more abstract notions. The aim was to arrive at more encompassing categories that granted a significant conceptual understanding of the said tags and for the merging of somewhat similar conceptions. Furthermore, at this phase, there was an explicit opportunity for reassigning the data into more suitable headings. Thereafter, typologies were created. The main utility of this step was to create distinct labels that contained related tags among them. The nature of these connections was flexible. Once this aspect was executed, each instance of the documents was matched with the most fitting SLA theory - taken from the Literature Review. This stage of the analysis was crucial so as to reveal which, if any, theory was behind each particular document analyzed. The aforementioned

stages of the analysis were carried out simultaneously for all the documents, but through an independent examination of each of these. At this point, the associative analysis was conducted. Presently, all the analyses were gathered in order to contrast them and find similarities and disparities that emerged among the texts in the previously stated goal.

With all the information gathered up to this point, the Results section was ready to be written. This section included a thorough presentation of the findings obtained through the analysis. With the intention of being as clear and systematic as possible, the findings were organized by institution.

Immediately after, the discussion section was reported which included the last section depicted by Ritchie and Lewis (2003a): developing explanations. This last level of analysis intended to provide a final interrogation of the data by means of both *explicit and inferred aspects* with the addition of the use of *common sense*. All these elements allowed for a further understanding of what prompted the phenomena which consequently provided for the reaching of satisfactory answers for the said experience. In practical terms, in this latter section, the Research Questions were answered considering all the information presented in the previous segment: the Results. Once again, for clarity issues, each question was answered considering the information from the whole set of documents, with the purpose of granting a more natural flow of the data that provided a focused discussion.

Along the process of analysis, the necessity of ensuring quality criteria emerged. The first step was to think of a way of reaching *inter-rater reliability*, which refers to the extent to which assessments, judgments, ratings and so on, are agreed or replicated between researchers (Ritchie and Lewis, 2003b). To do this, the eight authors of this study established common patterns to follow in the analysis. Adopting this measure was necessary due to the methodology chosen in terms of the distribution of the tasks. This distribution consisted in dividing the group of researchers into four pairs; each of them conducted the analysis of one of the four institutions selected. Then, since each couple carried out the analysis of the documents independently, having common parameters of analysis (tags) was mandatory. These tags and their description/explanations are shown in the following subsection (Analysis).

On the other hand, in order to achieve *research validity* for the present study, two out of three strategies presented by Dörnyei (2007) were used: *building up an image of researcher integrity* and *validity/reliability checks* (*research design-based* strategies were not considered).

The strategy related to the image of the researcher consists of four aspects; all of them were taken into account in this study: *a. leaving an audit trail, b. contextualization and thick description, c. identifying potential researcher bias, d. examining outliers, extreme or negative cases and alternative explanations*. Then, regarding validity checks, *peer checking* was the strategy used after the process of analysis.

Firstly, leaving an audit trail refers to the detailed and reflective account of the steps taken to achieve the results. By doing this, the researchers who carried out this enquiry can generate confidence in the audience regarding the nature of the research process. Pursuing this aim, a complete description of the participants and the rationale for their selection was provided, as well as a detailed Methodology section that could allow future replication. In brief, the main purpose of the thorough description of every step of the procedure here presented is to give transparency to the whole research process, for the audience to understand how the findings were obtained.

Secondly, the contextualization and thick description of the findings of this enquiry have as their main purpose to help the audience feel identified and involved with the project. Therefore, in order to achieve such objective, the results were shown by presenting actual instances from the documents that could represent the main findings that emerged. In other words, by putting forward these illustrative excerpts, the audience counts on the evidence from the data, which allows them to verify the correlation between the corpus studied and the findings stated by the researchers.

Thirdly, the researchers were aware of the possible biases that might have arisen in the study due to the nature of the data. Specifically, some of the documents did not provide straightforward answers to the research questions posed at the beginning of the study and involved a process of interpretation. Bearing this in mind, finding a way to avoid possible biases was essential. The strategy to reduce this possibility as much as possible was the exhaustive revision and analysis of the data, whose results were based on the literature reviewed in this study. Also, the recurrent discussion among all the members of the work team allowed them to share different standpoints and to neutralize biased perspectives. This point will be further explained in the paragraph devoted to peer checking.

Fourthly, since the credibility of this enquiry was a fundamental aspect to consider, the authors of this study established its outliers explicitly in the Results section while presenting

the analysis of the data, and also in the Discussion section and Conclusion. This was the particular case of the Ministry of Education, the only institution that could not be matched with any particular SLA theory, unlike the others institutions selected. This finding was not expected at the beginning of the enquiry, however, the researchers presented what emerged in the data, trying to provide an alternative explanation for that situation.

Once all the documents were analyzed by each couple, the process of peer checking took place. This strategy was used because, as mentioned before, each work team conducted the analysis individually; the feedback provided by the other members of the group was crucial so as to determine whether the findings were pertinent or not. This way, the discussion around the initial results allowed every couple to either confirm or reformulate them, and also, to enrich their ideas about it. In sum, peer checking served as a way to come to agreements regarding the final results and also to unify the work.

3.4. Analysis

The establishment of conceptual categories was a key step to analyze the reports. They were taken from more general conceptions that emerged after the first examination of the documents. In order to obtain more precise terms, the initial notions were refined so as to use them as parameters to examine the data. The present section, then, will provide a description of each tag employed during the process of analysis.

Techniques/Approaches

The concept of *technique* refers to the description of classroom procedures, such as different types of exercises. These procedures are influenced by diverse *approaches*, conceived as the specific nature of language and language learning. Some emerging tags are conceived under this parameter. On the one hand, *communicative competence* is the model that addresses learning a language to have active participation in the target language community (Canale and Swain, 1980; Canale, 1983; Alptekin, 2002). Learners, according to Alptekin, not only acquire formal knowledge of the language, but also the competences to use it accurately in social instances.

On the other hand, *Focus on Forms* is related to the emphasis on specific linguistic features and their “systematic treatment” (Ellis, Basturkmen and Loewen, 2002), such as the

explanation of a grammatical form that is afterwards produced by means of monitored activities. A third element is *Focus on Form*, which, according to Ellis, Basturkmen and Loewen, “arises out of meaning-centered activity derived from the performance of a communicative task”. Whenever these concepts are identified along the data, they were catalogued under the parameter of *Technique/Approaches*.

Role of the Teacher

Role of the Teacher basically refers to the *managerial* and *instructional functions* (Beltrán, 2011), which are concerned with the social responsibility of the teacher as well as the transmission of knowledge.

Role of the Student

In *Role of the Student* different features are attributed such as the tasks students need to perform in the classrooms along with an autonomous effort to approach extra academic load.

Sociocultural Context

The tag is associated with features of educational and cultural reality related to diversity and heterogeneity of learners and their environments.

Meaningful Learning

This notion refers to the integration of new knowledge by learners, establishing relations with previous knowledge they possessed (Novak, 2002).

Cultural/Intercultural Awareness

The term refers to “the process of becoming more aware of and better understanding one’s own culture and other cultures around the world. The aim of intercultural learning is to increase international and cross-cultural tolerance and understanding” (British Council, 2003).

Interdiscipline

The concept is understood as the connection established among different subjects or fields of knowledge.

Knowledge Typology

Mayer (2010) identifies five types of knowledge: *factual*, *conceptual*, *procedural*, *strategical* and *attitudinal*. For the purposes of this study, relevant terms are *Conceptual*, *Procedural* and *Attitudinal* types of knowledge. The first concept refers to theoretical principles, model and categories that work as the foundations of knowledge. *Procedural Knowledge* consists of the ability to perform actions putting into practice conceptual knowledge. Finally, *Attitudinal Knowledge* implies learners' competences and strengths as well as values that influence the learning process. The identification of at least one of these concepts was tagged as *Knowledge Typology* in the analysis.

Critical Thinking

The concept has been defined, according to the National Council for Excellence in Critical Thinking (1987), as “as intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action”. This study took that definition as a parameter to analyze the data.

Information and Communication Technologies (ICT)

ICT involves any type of technological resource. The most important aspect of this category refers to the integrated use of different technological means of communication in order to learn more successfully a new language.

Interests and Motivations

This tag is related to the presentation of topics and its attractiveness for the students

Articulation of Knowledge

This term refers to the systematic and complex nature of the learning process. In other words, it involves diverse areas that are interrelated to create a conceptual network of knowledge, in which other aspects, such as the background or context, also play an important part.

English Proficiency

The term alludes to the competence people are expected to have at a any particular given level.

Statements without Support

It refers to those instances that are asserted within the documents without the support of any authority in the field.

Each of the documents selected for this study was analyzed under the parameters of these concepts. Descriptions of these terms are established so as to carry out a more objective evaluation of the data. The results of the analysis of each document will be arranged in the following section.

4. ANALYSIS AND RESULTS

The analysis of the documents already presented was conducted through the use of the labels introduced in the Methodology section. The aim of this analysis was to identify the most representative instance(s) of each label so as to provide a later description of the said examples. Then, the attempt was made towards the identification of the theory that most completely encompasses the selected passages. This phase was followed by a final critical commentary of the findings and the peculiarities of each document.

4.1. Ministry of Education

In the case of the document titled Idioma Extranjero Inglés retrieved from Bases Curriculares 7° básico a 2° medio, the labels used to classify the ideas and concepts that emerged were the following: Techniques/Approaches, Role of the Teacher, Role of the Student, Sociocultural Context, Cultural/Intercultural Awareness, Interdiscipline, Knowledge Typology, Critical Thinking, ICT, Interests and Motivations, English Proficiency and Statements without Support. All the aforementioned labels will help identify the SLA theory that this English curriculum follows. This document serves as a starting point to guide the teaching of the English language, at school level, in the country. In that sense, an SLA theory would be expected to appear through the aforementioned tags. However, no mention is explicitly made to any theory.

The first label that emerged from the document was Techniques/Approaches. The following excerpts are the most exemplar instances:

el aprendizaje del idioma depende de la interacción con otros. En este sentido, el aprendizaje colaborativo o cooperativo ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar en la lengua al resolver una tarea pedagógica que requiere el uso comunicativo del idioma para alcanzar un objetivo. (p. 240)

el currículum de inglés para estos años ha sido construido, al igual que el de educación básica, de acuerdo a enfoques con énfasis en la comunicación, cuyos principios orientan la enseñanza del idioma y a la vez permiten considerar las características del contexto en el que se enseña. (p. 240)

In the previous passages, there are concepts such as *interacción* (p. 240), *aprendizaje colaborativo* (p. 240), and *enfoque comunicativo* (p. 240) that may be applied to any theory

irrespective of their main tenets. As it is, while the former was attributed to Constructivism, the latter was identified with the Sociocultural theory. Therefore, it is not possible to create a definite match between these concepts and any theory. This difficulty in creating definite matches may be seen either as a strongpoint or as a flaw of the document: on the one hand, it would mean that the curriculum is wide enough in regards to the presentation of ideas which, in turn, would allow teachers a certain amount of flexibility. On the other hand, it would represent a reluctance to adopt a particular paradigm despite that fact that it would make students' learning efficient.

Different instances were found in the document regarding the Role of the Teacher. Some of them are rather accurate in the representation of this label. The following are two extracts that mention some of the tasks that should be performed by the teacher:

Todo lo anterior impone demandas a la enseñanza del inglés, la cual deberá ofrecer variadas oportunidades de comunicación en la clase, presentar temas interesantes y tareas desafiantes y motivadoras, integrar las tecnologías y el uso de textos multimodales y brindar a los alumnos la posibilidad de tomar decisiones con respecto a su propio aprendizaje. (p. 238)

Al incorporar contenidos de otras asignaturas, los docentes usan contextos y material auténticos para la enseñanza del idioma, y los estudiantes reciben información comprensible (*comprehensible input*), apropiada a su nivel cognitivo. (p. 243)

Taking into consideration the terms that are associated with this tag, it can be inferred that the theory behind is Constructivism. Nonetheless, since there was no overt mention of any theory in particular, only slight hints appear, a categorical assertion cannot be made.

One of the aforementioned instances is represented by the term *guided learning* which refers to the teacher acting as a moderator, facilitator and mediator. This idea is supported by the next example: “es esencial acompañar a los estudiantes y desarrollar en ellos la capacidad de . . .” (p. 245). This term is by nature associated with the Constructivist paradigm, yet, no explicit mentioning of this theory appears anywhere around this concept.

Important to highlight is the acknowledgment made, in the document, to Krashen's concept of comprehensible input (i+1). This aspect, however, does not align itself with the Constructivist approach, which serves to show the disconnection among different elements in the curriculum.

Regarding the label Role of the Student the following examples are the most self-explanatory in this sense:

El desarrollo de la autonomía en los estudiantes los hace más conscientes de la forma en que aprenden, los ayuda a identificar sus fortalezas y trabajar sus debilidades. En este sentido, la enseñanza de estrategias de aprendizaje del idioma o el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos los ayuda a descubrir sus necesidades, habilidades y los mejores caminos para aprender el idioma, convirtiéndolos en aprendices autónomos. (p. 240)

En la actualidad, debido al rápido y fácil acceso a gran cantidad de información a través de los medios, es esencial que los estudiantes desarrollen las habilidades del pensamiento necesarias para enfrentar esos conocimientos con mayor profundidad y de manera organizada. Las demandas del siglo XXI exigen alumnos capaces de analizar, sintetizar e interpretar información, resolver problemas y reflexionar acerca de sus propias formas de aprender y de pensar. (p. 241)

In relation to these examples, there seems to be a correlation with Constructivism because concepts such as *self-regulation* are closely associated with this theory. Notwithstanding, the presentation of this concept is not straightforward. Yet in excerpts such as “El desarrollo de la autonomía en los estudiantes los hace más conscientes de la forma en que aprenden, los ayuda a identificar sus fortalezas y trabajar sus debilidades” (p. 240) the notion may be somewhat inferred from the quote. Additionally, the mere fact of mentioning *self-regulation* would entail the presence of the concept of *external-regulation* which is the prior stage to the former notion. Nonetheless, this concept does not appear in any place through the curriculum.

With reference to the label Sociocultural Context, the curriculum proposes the following:

Actualmente, al enseñar un idioma es importante considerar las particularidades del contexto en que ocurre el aprendizaje y las diversas características de los aprendices y, de acuerdo a ello, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes. (p. 240)

In this regard, Sociocultural Context makes reference to the students’ immediate social background along with their innate characteristics as the previous passage clearly depicts. This is a crucial aspect because it has repercussions in the methodologies chosen for the class. Along these lines, the theory that better suits this label is the Sociocultural one. This correlation can be

made because this theory acknowledges the students' conditions and their corresponding realities. As follows, the teachers play a significant role, though not explicit in this instance, because they are the ones that need to adapt to the different settings they may encounter.

Throughout the curriculum, a special emphasis was given to the aspects related to the students' own culture as well as the recognition of a foreign culture. Consequently, the following is a precise instance of the label Cultural/Intercultural Awareness:

Esta habilidad permite interactuar en contextos culturalmente diferentes al propio, comprender la diversidad, valorar a las personas provenientes de otras culturas, y desarrollar respeto y apreciación por sus formas de pensar, valores, prácticas y productos. Desarrollar esta conciencia de interculturalidad enriquece la educación y formación de los alumnos, ya que, al tener conocimiento y valoración de diferentes contextos y realidades, pueden aportar con otros puntos de vista, creatividad, innovación, mayor flexibilidad cognitiva y empatía, y desarrollan mayor valoración por su propia realidad y cultura. Lo anterior implica, también, sensibilizar a los alumnos sobre su propia riqueza cultural y motivarlos a participar en la negociación y articulación de significados y valores culturales. (p. 244)

In the previous quotation there are explicit references to the acknowledgement of diversity and heterogeneity. Moreover, students should be able to appreciate and respect different values, practices and worldviews. There are allusions to the Sociocultural theory such as the one depicted in the following quote “. . . desarrollar respeto y apreciación por sus formas de pensar, valores, prácticas y productos” (p. 244) that portray the importance of being deferential to other cultures. It is important to acknowledge the fact that the document does not propose a complete involvement in the target culture, that is to say, the students are not encouraged to become part of the L2 community. This engagement is a key term of the Sociocultural theory, however, since there is a clear awareness of other cultures it can be inferred that the curriculum aims at achieving such a relationship.

Considering the tag Interdiscipline the most representative passages are:

A través del idioma, los estudiantes pueden establecer conexiones con otras asignaturas y profundizar distintas materias. La enseñanza del inglés a través de contenidos facilita la integración de habilidades y ofrece una visión más holística del idioma y del saber. (p. 240)

Al hacer conexiones, los estudiantes refuerzan y expanden sus conocimientos de otras áreas del currículum y acceden a información y a diversos puntos de vista por medio del idioma aprendido. (p. 243)

Once again, the theory that most commonly appeared to be associated with this label was Constructivism. In this case, concepts such as *meaningful learning* emerged as significant. This concept refers to the integration of new knowledge through establishing relations with previous knowledge students already possessed (Novak, 2002). In the following instance a consequence of this type of learning, rather than the explicit concept is presented: “Al hacer conexiones, los estudiantes refuerzan y expanden sus conocimientos” (p. 243). Accordingly, the connections between theory and the instances selected are not direct, but are somehow mediated and appear implicitly, in the best cases.

In referring to the Knowledge Typology, the most illustrative case found in the data belonged to the Attitudinal Knowledge since there was not any reference to neither the conceptual nor the procedural ones: “Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender y usar el idioma valorando a la vez, los logros de los demás” (p. 248). In this regard, it is highlighted by the curriculum the promotion of a positive attitude towards the English language. Thus, the students should be able to appreciate their language abilities as well as the their classmates’. The advocacy of these values, nevertheless, cannot be correlated to any theory, since there is no key concept or explanation that could be clearly retrieved on this account. In spite of the lack of theoretical correlation, it is relevant to emphasize the focus given to this concept, since it may contribute to a better approach when learning a second language.

Concerning the label Critical Thinking, the extracts that depict this tag are as follows:

Al igual que en otras disciplinas, el desarrollo de habilidades del pensamiento es parte esencial del aprendizaje de un idioma. Por medio de ellas, los alumnos son capaces de hacer inferencias, plantear preguntas, buscar alternativas y resolver problemas al enfrentarse a la información en el nuevo idioma, haciendo uso de sus experiencias y conocimiento del mundo. (p. 241)

Se espera que adquieran habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y creativo que les permitan evaluar, organizar e internalizar la nueva información y los aprendizajes a los que acceden por medio del idioma. (p. 238)

In respect to these examples, instances such as “alumnos son capaces de hacer inferencias, plantear preguntas, buscar alternativas y resolver problemas” (p. 241) make possible the connection between this label and Constructivism. Be it as it may, the relation is

again only achieved through a process of interpretation, not realized through explicit reference to the key terms in the document itself.

The curriculum also makes reference to the role of ICT in the teaching of the English language. Thus, the following examples represent this label:

El desarrollo de las tecnologías de comunicación e información y los innumerables recursos existentes en la web constituyen un gran apoyo para aprender y enseñar una lengua extranjera. En la clase de inglés, la tecnología se puede manifestar de diferentes formas (como en el uso de internet, procesador de textos, diferentes tipos de software, *podcasts*, conversaciones en línea, entre otros), para apoyar el desarrollo y la práctica de las habilidades del idioma. (p. 245)

Los medios y la tecnología han facilitado la comunicación entre personas provenientes de diversos contextos, realidades y culturas, y el inglés se ha convertido en la lengua de interacción y acercamiento entre ellos, brindando mayores oportunidades para que personas se conozcan y aprendan unos de otros. (p. 244)

The only theory that was possible to identify within this tag was the Sociocultural since ICTs are presented as a tool to enhance interaction with members from different communities as it is depicted in the following lines “. . . los medios y la tecnología han facilitado la comunicación entre personas provenientes de diversos contextos, realidades y culturas, y el inglés se ha convertido en la lengua de interacción y acercamiento entre ellos . . .” (p. 241). Otherwise, there was no possible connection between theory and the instances of the document. This may be due to the fact that ICTs may be applied with no difficulties to distinct techniques and approaches since they are seen more as a tool to accomplish particular objectives rather than the axioms of an SLA theory.

The label Interests and Motivations, for the case of this document, is mainly focused on the students rather than the teachers. The following example portrays this conception:

Para apoyar el aprendizaje significativo del idioma, los temas de este ciclo deben considerar las características de la edad y los intereses de los estudiantes, como por ejemplo, la búsqueda de identidad y de mayor independencia, la importancia de las amistades, mayor desarrollo del pensamiento abstracto, las actividades sociales y la tecnología. (p. 243)

The program suggests the use of engaging tasks that appeal to students by taking into account different aspects that are closely related to age and developmental stages. This is

important because in a heterogeneous classroom setting it is necessary for tasks to be interesting for the students' different sensibilities. Under this light Constructivism may be the theory behind this label since there is a connection between the appealing tasks and successful learning. Moreover, as depicted in the previous passage the concept of “aprendizaje significativo” (p. 243) appears as a key component in relation to the motivating contents that should be tackled in the English lessons. Yet again, though a central notion is established, there is no direct allusion to its corresponding theory. Hence, an inference is needed in order to identify the presence of the Constructivist theory.

In this document, the tag English Proficiency has direct relation to the parameters established by the CEFR, that is to say, the curriculum determines that students should perform at B1 level. Therefore, the following are some of the tasks students should be able to accomplish:

Usan el inglés para comunicar sus ideas y opiniones en un nivel cercano al intermedio (se espera que al terminar segundo medio los alumnos alcancen un nivel que se aproxime al B1 o intermedio inferior de acuerdo al Marco Común Europeo), en situaciones comunicativas básicas y variadas como mantener una conversación acerca de temas conocidos, obtener información general de textos en inglés presentes en la web u otro medio o comunicarse en forma escrita por medio de correos electrónicos o conversaciones *online* sobre temas cotidianos. Pueden seguir instrucciones orales para ejecutar acciones o resolver problemas relacionados con situaciones habituales e identificar el tema, la situación, el lugar y participantes en conversaciones sencillas. (p. 239)

In this tag, there is no theory associated due to the fact that these are standardized competences that are not constrained by any paradigm.

The last tag used to analyze this curriculum was Statements without Support. This label emerged because several instances were found through the document lacking proper references. The following extracts represent the aforesaid:

En la actualidad, al hacer referencia al aprendizaje y la adquisición de un nuevo idioma, diversos autores coinciden en el planteamiento de principios o lineamientos relevantes que deben ser considerados en la implementación de la enseñanza comunicativa del idioma. (p. 240)

De acuerdo a investigaciones en neurociencia, el cerebro tiene la necesidad constante de establecer relaciones entre la nueva información y la que ya posee para construir significados. (p. 243)

While the former example makes reference to the acquisition of a second language, the latter tackles aspects related to Neuroscience-related studies so as to understand how the brain works. On this subject, the ideas presented seemed to correspond to theoretical conceptualizations, however, since there is no acknowledgement to either author or theories; they can be only regarded as merely assumptions. In other words, the presence of definitions but the lack of their corresponding concepts made more challenging the connections between theory and the curriculum.

Overall, the analysis of Bases Curriculares Inglés 1° Medio did not present clear-cut instances of the theories previously discussed. Owing to this, the labeling included some inferences drawn by the researchers so as to come up with more suitable classifications. However, the dominant theory in the curriculum seemed to be Constructivism. More precisely, the Ministry of Education might have aimed at proposing a Constructivist approach to the teaching of the English language in our country.

4.2. Universidad de Chile

Universidad de Chile offers a teaching program that contemplates an undergraduate degree and a subsequent teacher training program. Taking into account this consecutive nature, in which these two programs are in charge of different Departments, there will be three different documents analyzed in this section. Firstly, the Perfil de Egresado y Competencias from the Linguistics Department for the BA in English Linguistics and Literature will be presented and analyzed. Also, the Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación (IAE) from the Pedagogy Department will be equally revised, which corresponds to the general teaching program. Finally, the section regarding the specialization in English Pedagogy from the Informe sobre Didácticas de Especialidad Solicitado por Pares Académicos Evaluadores issued by the Pedagogy Department will be presented as a way to establish a connection between the two programs.

The analysis of the three documents allowed the emergence of several ideas in relation to the nature of both the BA and the teaching program. These ideas were labeled using the following tags: Techniques/Approaches, Role of the Teacher, Sociocultural Context, Meaningful Learning, Cultural/Intercultural Awareness, Interdiscipline, Knowledge Typology, Critical Thinking, ICT, Articulation of Knowledge, and English Proficiency. It is important to

indicate that not all of these tags were found in the three documents, but they will be explained in detail in each section if pertinent. All these concepts yielded some notions about the SLA theories that could be behind the teaching of a consecutive teacher training program. For the sake of clarity, each document will be explained separately.

4.2.1. Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas: Propuesta de Perfil de Egresado y Competencias (Versión final del 9/11/2009)

The document corresponds to the final proposal issued by the Linguistics Department of the School of Philosophy and Humanities of Universidad de Chile in November 2009. There is currently a new profile and self-evaluation process in the works which is due to 2016 for accreditation purposes. However, this document was selected because it has dictated, since 2010, the abilities and knowledge that students should possess as graduates from the Universidad de Chile. It is worth mentioning that there is not an overt SLA theory stated, but the analysis and corresponding tags led to a possible theoretical framework regarding the acquisition of English. This will be explained by the end of this section, after all the tags have been described and considered as a whole.

In terms of Methods/Approaches, the document does not explicitly account for any of them. However, since it can be inferred that the subjects related to English Literature are imparted in the target language, it is possible to establish a connection with them. This is illustrated in the following quotation: “El/la egresado/a debe reconocer las principales manifestaciones de la literatura escrita en lengua inglesa” (p. 1). In this example, it can be assumed that since students have to be able to understand English literature and work from it, the classes and the activities regarding the subject are conveyed in English. The fact that the courses are directly lectured in the target language is related to the use of a content-based approach. This technique establishes that people learn more successfully a language when they use the said language as a means of acquiring information, rather than as a target in itself. Consequently, there is a strong Sociocultural load in this approach since the development of English competency arises directly from interaction in the classroom.

In terms of the pedagogical aspects of the BA, this program is not intended to be exclusively followed by a teacher training program, but it does account for the continuation on pedagogy studies after graduation. Thus, these are some examples that can be related to the

Role of the Teacher: “Esta licenciatura provee la formación académica de nivel inicial necesaria para la prosecución de . . . estudios de pedagogía en inglés” (p. 2); “. . . mejorar la suficiencia lingüística y el conocimiento literario en estudiantes de la lengua y la literatura inglesas” (p. 1).

These references to the Role of the Teacher can be explained due to the University’s historical tradition in teacher training, which was thoroughly explained in the Methodology section. Therefore, even though the graduates will not possess an official teaching degree, the document also indirectly states the role of the students as future experts in English language and Literature. However, at this point it is not possible to associate these quotations to a theory yet because they only state that graduates could potentially assume the Role of the Teacher.

In this respect, the document does stress the importance of the Role of the Teacher of students in the process of teaching the English language, but only as undergraduate degree holders. This is the most representative instance in the document:

Aplicar estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza para el desarrollo de una competencia comunicativa en la lengua inglesa:

- Identifica problemas en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa
- Articula posibles soluciones a problemas en el aprendizaje de la lengua inglesa.
- Emplea recursos evaluativos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. (p. 5)

Thus, although students are not particularly trained to become teachers, they have to be able to use their understanding about English language and Linguistics in the context of teaching. In this manner, graduates are able to use their theoretical knowledge in an applied dimension, since it allows them to identify problems and find solutions to the teaching of English. All of this points to a practical use of the acquired information in schoolrooms.

After considering all the aspects related to the Role of the Teacher, both general and specific, the theory that can be associated with this tag is the Sociocultural perspective. This is explained by the fact that teachers have an active participation in the classroom, but not in terms of learning. They are expected to mediate the communicative competence of students by evaluating learning problems and applying possible solutions. This can be described as an instance of ZPD, since students would be able to perform at a higher level with the assistance from a teacher. Hence, they are able to co-construct knowledge together instead of just

fulfilling a task on their own. In this regard, educators play the role of a facilitator because they try to improve their students' abilities.

Another of the important terms mentioned in this document is Cultural/Intercultural Awareness. These two concepts are considered fundamental to the graduate's abilities because they are essential for comprehending the world in which students are immersed, as well as the role the target language plays on it. Since every society is highly influenced by the traditions of different groups and nations, it is important to bear in mind these specific characteristics in order to understand the context in which they operate. Specifically, these document details different aspects related to the understanding of the cultural components.

One of these dimensions is related to representation of culture through books. Considering that one of the focuses of this program is related to English literature, students have to learn from other cultures through literary works, especially from English-speaking ones, from both present and past. This is reflected in the following quotation: "Articula las relaciones simbólicas y culturales en el texto literario para establecer su incidencia en la configuración de una visión de la realidad" (p. 4). As it was previously stated, one way to learn from diverse cultures is achieved through the analysis and in-depth understanding of written texts, which are considered to reflect the culture and reality that authors portray. In this manner, graduates are able to actively extract signification from these books. All of this allows students to make connections between different cultural backgrounds.

Along these lines, graduates should be able to use their Cultural/Intercultural Awareness to improve the teaching of English in Chile by offering the appropriate conditions where learning might take place, which is related directly with the Role of the Teacher as well. The following is the most representative example: "Identifica problemas de índole intercultural asociados al aprendizaje y, potencialmente, a la enseñanza de las lenguas extranjeras" (p. 4). Although this is related to the managerial function of the teacher, the important aspect of this quotation is that intercultural awareness has to be applied by graduates at the moment of teaching. In this way, they are able to establish a relation among teaching, intercultural awareness, and the target language itself. Therefore, intercultural awareness is, in this case, at the service of English language teaching because it aids with the recognition of possible problems that might arise as a result of cultural differences.

However, Cultural/Intercultural Awareness is understood in a different sense as well. The document claims that graduates should contribute to a cultural change at a national level. This is reflected in this quotation: “Promover el cambio cultural en beneficio de una sociedad más justa e igualitaria” (p. 1). Even though it is not explicitly stated, this means that students should spread bilingualism in Chile because the English language is related to the emergence of more economic opportunities for the population. Therefore, this essentially means that graduates are capable of understanding and collaborating with the needs of the country, which is closely associated with the principles and mission of the university.

In this document it is very clear that Cultural/Intercultural Awareness is a powerful tool in regards to English language. Since English is currently used as a language for international exchanges, it is emphasized that this lingua franca, which students acquire, should be used as a means of not only spreading English, but also to promote bilingualism in Chile: “Promover el cambio cultural en beneficio de . . . una nación más desarrollada y conectada a nivel internacional” (p. 1); “Vincula su entorno con agentes interculturales que promuevan el reconocimiento del aprendizaje de las lenguas extranjeras como medios de desarrollo” (p. 4). According to this document, this refers to the fact that communication on a worldwide level might lead to benefits related to the processes of progress and globalization. This is closely related to one of the reasons claimed by the Ministry of Education and authorities for promoting English language in the country.

All in all, the many different aspects associated with the tag Cultural/Intercultural Awareness might be related to the Sociocultural theory. This is explained by the fact that students learn about their own culture, as well as different ones. The cultural awareness they acquire is expected to be used in exchanges with other people. Additionally, second language learning is viewed as a means of development and progress in order to contribute to the cultural change in the country. Furthermore, this component might be related to Constructivism because a component of the intercultural awareness is gained through literary texts. Thus, this indicates the learning takes place in the students’ mind while the social environment is the result of this process. Although this might be considered a mixture of two theories, the most predominant one is the Sociocultural perspective.

Another important component in the document is the presence of Interdiscipline. In this program, it is highly encouraged the association with other academic disciplines. These are two

instances of this tag: “Las diversas corrientes teórico-descriptivas y metodológicas de la lingüística intra e interdisciplinarias” (p. 3); “Analiza aspectos relevantes de la lengua inglesa desde una perspectiva interdisciplinaria” (p. 3).

The theory that can be associated with the tag Interdiscipline is Constructivism. The interdisciplinary nature of a field is important because it allows graduates to make connections with other areas of knowledge. Therefore, they are able to focus on bigger issues rather than on narrowed down ones. These associations might prove to be enlightening in the process of both learning and teaching. However, the document does not explicitly state which are these academic areas; they should be clearly defined in order to understand which are the relevant ones for the field, or even the learning process.

The document also makes indirect references to the Knowledge Typology. Among these concepts, the program mainly promotes the Conceptual Knowledge. This means that graduates should possess strong academic qualifications in the field they are majoring in, in this case, Linguistics and its sub-areas: “Los niveles de análisis lingüístico de la lengua inglesa: fonético y fonológico, léxico y morfosintáctico, semántico y pragmático, textual y discursivo” (p. 2). The most adequate theory for Conceptual Knowledge is Cognitivism. At this point, the learning process mostly takes place in the mind. Thus, this is related to the information stored in the brain. In this case, the program seeks to develop a deep understanding of the language components, which eventually will lead to the development of the target language.

In this Knowledge Typology, Conceptual Knowledge leads to Procedural Knowledge. The following quotation is the most illustrative example: “[el] conocimiento teórico debe incorporar necesariamente una dimensión aplicada que –entre otras concreciones-, primordialmente, logre en el egresado la capacidad de explicar el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera” (p. 1).

The main goal of the previous statement is to develop the ability in students to explain the linguistic phenomenon, incorporating an applied dimension to the graduates’ knowledge. Hence, Cognitivism is a theory that can be behind the idea of Procedural Knowledge. Since students are able to explain the components related to English language, this entails that the knowledge has become automatized through practice. However, the Sociocultural perspective fits this tag better because this theory establishes that learning is both a cognitive and a social process. In this manner, graduates are able to acquire the knowledge through mental

procedures, and then, they can explain the learning process, which is realized through social practice.

Another component of the Knowledge Typology is Attitudinal Knowledge, since it is also important in the teaching practice. The following is the only reference to this aspect: “El perfil de egresado . . . se caracteriza por encarnar la misión institucional de la Universidad de Chile, en tanto universidad nacional y pública, y sus valores de pluralismo, tolerancia, compromiso ciudadano y actitud crítica y reflexiva de su entorno” (p. 2).

In this case, this is related to the disposition that graduates should have in relation to the knowledge that they acquire, especially in regards to the national context. According to the document, graduates should follow the values associated with the university’s mainstays, such as tolerance and pluralism. Since this document does not make reference to the attitude in the classroom or the SLA process, it is not possible to relate this quotation to any learning theory presented in the literature review.

There is also a strong presence of Critical Thinking throughout the document. This refers to the fact that students should not simply learn new knowledge, but they should develop a stance regarding the information they receive. These are two instances: “. . . se aspira a una formación de excelencia que promueva la graduación de sujetos capaces de generar una perspectiva crítica y una renovación de las disciplinas académicas involucradas” (p. 2); “Actitud crítica y reflexiva frente al fenómeno lingüístico y literario” (from “Perfil de egresado”, p. 2).

According to these examples, this critical perspective should be especially applied to the two main fields of knowledge acquired along the undergraduate program: Linguistics and Literature. Thus, the theory that lies behind is Constructivism. Since students are expected to have a critical point of view regarding the acquired theoretical knowledge, there are two processes involved: first of all, students learn, and secondly, they should be able to generate new knowledge or actions, which are characteristic aspects of the Constructivist proposal. In this way, students are actively involved in the learning process, and they are able to produce a particular viewpoint rather than simply storing information in their minds.

In terms of English Proficiency, the document indicates the following: “En el área de Lengua Inglesa, el/la egresado/o debe lograr una competencia comunicativa avanzada en dicha lengua en las habilidades de comprensión y producción orales y escritas” (p. 1); “Interactuar en

las modalidades oral y escrita en lengua inglesa y en lengua materna de modo eficiente” (p. 1). According to these quotations, graduates must achieve an *advanced communicative competence* in the target language, at both receptive and productive levels. However, it is not possible to associate this parameter to any theory.

The importance of these examples lies on the fact that since there is no reference to the CEFR, or another guideline to assess language proficiency, it is not possible to know exactly what an advanced communicative competence means. Even if the document refers to the C1 level from the CEFR, which is classified as “Proficient User”, there are no further specifications or descriptions of the tasks or goals that the graduate should accomplish, similar to the ones provided by the CEFR. This lack of a language proficiency framework does not allow to have a standardized vision of the students’ competence, which makes it difficult to support the expertise of graduates in the English language.

On the whole, the analysis of Perfil de Egresado y Competencias did not clearly state an SLA theory. As a result of this, it was only possible to make some inferences based on the key concepts mentioned throughout the document, such as critical thinking, intercultural awareness, among others. Nonetheless, the predominant theory is the Sociocultural one. The possible explanation for this perspective will be detailed in the Discussion section.

4.2.2. Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación (IAE)

This document emerged as a result of the self-evaluation process that the program went through for accreditation purposes in 2013. This text includes the profile of the graduate teacher from Universidad de Chile. Therefore, there is not an explicit allusion to the specialization in English language, but a more general description of the teachers graduated from the institution. Since this is a consecutive training program, it is not possible to relate the emergent ideas to an SLA theory. For this reason, the different labels are described at a general level, and this section will be mainly focused on the Role of the Teacher in the classroom.

First of all, according to what the document explicitly states, this program ascribes to a specific learning theory. In this case, Constructivism is behind their proposals: “Comprende la evolución de la tradición constructivista sobre desarrollo psíquico y aprendizaje y evalúa críticamente el conductismo” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 5); “Comprende la necesidad de avanzar hacia una

propuesta constructivista de la teoría y de la práctica evaluativa” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 5).

As a philosophy of education, this theory states that people construct their own learning and knowledge through experience. At the same time, they should reflect on these processes and experiences as well. Thus, the individual has a central role in Constructivism. As this document explicitly accounts for this theory, this analysis will determine whether the different tags found in this document are in line or not with the main tenets of Constructivism. This will be accounted in the following section. Moreover, it is also important the explicit criticism against the behaviorist tradition, which reinforces their Constructivist perspective.

Since this is a teacher training program, the explicit statement of the Role of the Teacher is essential in this document. These are two quotations that describe this role:

. . . responsabiliza al docente frente a la dimensión organizacional en cuanto a su rol como agente de cambios y responsable de la proposición y conducción de proyectos. En este mismo ámbito didáctico, el Perfil Profesional posiciona al docente como responsable de su disciplina en un doble sentido: frente a la presencia de ella en el currículum y frente al ámbito de su cultivo intelectual disciplinar e interdisciplinar. (p. 6)

Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus alumnos para el aprendizaje. (p. 4)

Considering the fact that this is the description of the general training program, the Role of the Teacher is explained in a broad sense. On the one hand, teachers have to keep in mind that they are responsible for introducing changes in society. Thus, they should also exercise influence outside the classroom. On the other hand, the managerial function is also relevant since educators play a central part in the creation of the appropriate conditions to generate learning, taking into account the students’ backgrounds. Therefore, it is inferred that the focal point of development of the teacher is not only their instructional function (i.e. to transmit their field knowledge), but also to support their students and guide them through the processes of learning and change.

One of the most important concepts that is used in this document is Sociocultural Context. This term is understood in two ways in the document. One of them refers to the setting in which learning takes place, as these two quotations indicate: “. . . una labor de indagación crítica y reflexiva de la práctica comprometida con la realidad educacional de los sujetos con

los que se vincula” (p. 6); “. . . potencia valores democráticos al formar la profesionalidad del docente desde inserción y pertenencia a una comunidad no homogénea en la cual la diversidad y el reconocimiento de los sujetos lo llevan a establecer relaciones humanizadas y paritarias . . .” (p. 6).

These two examples illustrate the idea that educators have to take into account the specific environment in which they teach, as well as the specific setting that their students come from. All of this points to the idea that there is great diversity in schools, even among students. Therefore, teachers have to be aware of these differences so as to modify their teaching practices depending on the specific educational context that they encounter.

The other way in which the Sociocultural Context is understood is related to the importance of contextualizing the educational work in the bigger framework of knowledge society. This quotation illustrates this point: “Analiza la complejidad del fenómeno educativo en el contexto del proyecto de la modernidad y de la sociedad del conocimiento” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 5). This implies the idea that communications have influenced the development of societies, and therefore, the objectives and activities used in the classroom should be in accordance with those of modern times, especially in relation to the use of technology in the classroom.

The document also includes the idea of Meaningful Learning as part of the concepts that the graduates have to bare in mind at the moment of teaching. The following quotation explicitly states this: “Diseña la enseñanza para el aprendizaje significativo de todos sus alumnos” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 4). Meaningful learning is related to the way in which new knowledge is learned through the connection between old and new information. In this particular case, the teacher has to take into account the students’ previous knowledge in order to make it relevant for them and help them to acquire it. This concept is intimately associated with Constructivism, with a strong cognitive load, since new knowledge is linked to the previously settled information in the mind.

Another important concept that emerged in this document is Interdiscipline. Once again, this concept is understood in two ways. This is an example of them: “la Pedagogía como disciplina que aborda el fenómeno educativo en lo antropológico, cognitivo, social y ético, ante lo cual debe integrar tanto las argumentaciones especializadas de la disciplina como otras

científicas, filosóficas, antropológicas y psicológicas” (p. 6). Since the educational process at high school level entails many aspects, interdiscipline is intended to draw knowledge from different academic fields so as to maximize the learning affair. In this manner, educators have to be able to relate their own area with the teaching practice and other theoretical fields, such as Psychology and Philosophy. Unlike the document of the BA, the one from the teaching program explicitly mentions some of the interdisciplinary fields.

In addition, Interdiscipline is also understood as having a more practical approach in the classroom. These two instances illustrate this idea: “En los Talleres, el trabajo se organiza por equipos interdisciplinarios al interior de un mismo establecimiento” (p. 14); “Vincula su disciplina con otras ramas del conocimiento” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 4). Through the previous examples, it is emphasized that teacher training is an integrative process in which the educator in training has to be able to work in groups with future teachers who are not from the same field of knowledge or specialty. In this way, different disciplines enter in a dialogue with other areas, and thus, both the teaching and learning processes are enriched.

Regarding the Knowledge Typology, it is fundamental for graduates to have a great domain of Conceptual Knowledge. This is described in this short quotation: “Domina rigurosamente su disciplina” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 4). In simple words, future teachers must have a full understanding of their discipline in order to teach thoroughly. Since the document corresponds to the general program for teacher from all disciplines, the explanation provided for this conceptual knowledge is not specific. However, for an English teacher, conceptual knowledge implies a domain of the linguistic phenomenon concerning all the specifications mentioned on the BA’s document, including phonological, grammatical, and lexical levels, among others.

Another important aspect of the Knowledge Typology is Procedural Knowledge, which should be part of teachers’ strengths. These two examples indicate this: “Domina la didáctica de su especialidad” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 4); “. . . la constante búsqueda de una vinculación teórico-práctica que permita la apropiación y elaboración del saber pedagógico” (p. 15). Procedural knowledge makes reference to the fact that graduates must know how to teach their discipline and to transmit knowledge to their students. In this case, this concept is strictly related to the didactic

procedures that allow students to learn more successfully. Along the same lines, teachers have to be in a constant search for connections between what to teach and how to teach it. Therefore, the graduates' role relies on their ability to establish a relation between theory and practice.

The final component of the Knowledge Typology is the Attitudinal Knowledge. This can be observed in the following quotation: “. . . la construcción de una profesionalidad autónoma, crítica, comprometida con los valores del humanismo y el desarrollo democrático de las personas” (p. 7). The previous two concepts, Conceptual and Procedural Knowledge, were related to what and how the teacher should teach, whereas Attitudinal Knowledge is associated with the environment in which the teacher must exercise the pedagogical work. In this manner, graduates are expected to construct their own professional ethics around the institution's values, in which critical thinking and autonomy are some of their essential features. Accordingly, the university's graduates have to be a contribution to the country's constant development at a grassroots level of formation. It is also stressed that the pedagogical endeavor must be performed from a humanistic point of view, taking into account human relations.

Another key idea that is present is Critical Thinking. It is clearly emphasized throughout this document that graduates should approach pedagogy from an analytical point of view: “Indaga sistemática, crítica y reflexivamente su práctica pedagógica” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 4); “. . . se funda en una concepción de la formación docente como un proceso de autoconstrucción reflexiva y crítica del sujeto” (p. 7). This critical perspective is also in line with the mission of Universidad de Chile: “Estrecha relación con la Misión institucional, plasmando el sentido de ésta en la construcción de una profesionalidad autónoma, crítica, comprometida con los valores del humanismo y el desarrollo democrático de las personas” (p. 7).

In combination, these quotations show that the teacher training program and the BA from Universidad de Chile follow the same line of thought, encouraging the importance of critical thinking. Specifically, in this teaching program graduates have to be able to apply this perspective in real-life situations posed by the context in which teachers are immersed, which is one of the challenges that the educational process entails.

This document also indicates the role of ICT. In this document, Information and Communications Technology refers to the use of modern resources in the classroom: “Crea entornos de aprendizajes en los cuales se integran didácticamente las NTICS” (p. 5); “Identifica

las posibilidades y perspectivas de la Informática Educativa en la sociedad del conocimiento” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención”, p. 5). The ICTs in the aforementioned examples are embedded in the context of a modern society, where technological development plays a central role in communications. Therefore, teachers should be able to use these resources in the learning process, taking advantage of the possibilities that technology offers in order to stimulate their students.

In regards to the Articulation of Knowledge, the document emphasizes the idea that the educational practice is very complex. This label is understood in many different ways throughout the document. The integration of other fields of knowledge is one of them: “Reconoce la complejidad de la transposición didáctica e integra consideraciones éticas, epistemológicas y psicológicas en el proceso de enseñar disciplinas artísticas, científicas o humanística” (from “Tabla N°1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención” (p. 4). In general, this means that teaching entails many aspects that should be considered. The previous example conveys the idea that the teaching practice is intricate because it requires the aid of other academic disciplines. Therefore, it includes several aspects that are bigger than the specific area of knowledge or the teaching skills, which are inherent to the educational work.

Additionally, in relation to Articulation of Knowledge, the document indicates that the education system itself is complex: “Se trata de una inmersión gradual y progresiva en las aulas . . . como forma de conocer la complejidad del sistema escolar” (p. 8). This quotation indicates that students should also be immersed in real-life situations in the classroom so as to become familiar with the reality of the educational system. Although it is not stated what is understood as *complex education system*, this might mean that the teaching practice is not an easy task because it is part of a greater framework.

In this respect, the education system includes many different components, such as other fields of knowledge that are taught at schools as well. Also, the very teaching practice involves different elements, such as social interactions, didactics, and theoretical knowledge about pedagogy, among others. Therefore, experiencing all these features in the classroom might provide graduates with an awareness about the manifold aspects that imply teaching at schools.

Furthermore, it is essential for educators to recognize students as complex human beings: “. . . sujetos históricos, concretos, [y] complejos cuyas características debe conocer para

potenciar su aprendizaje y desarrollo” (p. 6). This complexity makes reference to the fact that students are immersed in a period of time, as well as a specific context. Also, every student has its own individual differences. Thus, teachers should be able to recognize and understand their students as a diverse and intricate group. In this manner, educators will be able to maximize their students’ learning process.

In sum, the different aspects related to the Articulation of Knowledge make reference to the fact that both learning and teaching are complex in nature: the two of them are intricate activities, which require the recognition of the context for example, in order to achieve a successful learning process.

4.2.3. Informe sobre Didácticas de Especialidad, Solicitado por Pares Académicos Evaluadores.

This document represents the link between both programs that lead to English Pedagogy as a complete construct. It provides the specific features of the English Teacher graduated from the addition of both programs, and it also establishes their main abilities. Thus, in this document is possible to make a connection between the emergent ideas and the corresponding SLA theories related to them. The document foresees the contents that will be revised through the courses of English Didactics I and II.

Since this program focuses on the training of teaching skills in relation to the specific discipline, the Role of the Teacher is also defined in broad terms. Although this document represents the convergence of both programs, the specific role of the English language teacher is not clearly stated and defined: “. . . El profesor desarrolla su quehacer explicitando y desplegando intencionalidades didácticas para brindar múltiples oportunidades de aprendizajes a los estudiantes, lo que es coherente con formular una didáctica en los contextos socio-culturales de pertenencias del sujeto” (p. 1). In general, teachers have to be able to fulfill their managerial function in the classroom; that is, creating the right conditions for the learning environment. Therefore, teachers should be able to explain their own field in a didactic way. Besides, they have to be self-evaluative since they have to be constantly analyzing their own role in the broader Chilean context.

Along these lines, the Sociocultural Context plays an important role. These are two quotations that reflect this: “Cada campo posee problemáticas y desafíos particulares a la hora

de situarlos en la escuela” (p. 1); “Reflexión acerca de la cultura juvenil y sus implicancias para la clase de lengua extranjera” (p. 5). These notions refer to both the education setting and students’ context. Taking this into account, the educator has to acknowledge the students’ sociocultural context as a background for the learning process in schoolrooms. Also, teachers have to consider the particular features of their students because they might influence the teaching of the English language in didactic terms. Additionally, they have to identify the possible problems and situations that may shape the learning experience in practical terms.

As future English language teachers, this document emphasizes the importance of Cultural/Intercultural Awareness: “Análisis del rol del profesor de idiomas en Chile de hoy, frente a las necesidades del individuo y del país” (p. 5). In this case, cultural awareness is related to the Chilean society’s necessities, at both personal and national level. However, there is not further explanation of what are these requirements in regards to pedagogy and English language. Following the proposal of the undergraduate program, this refers to the spread of bilingualism for communicative purposes, especially at an international level. Nonetheless, it is not possible to assert this because both documents are issued by different Departments of the university.

The document also mentions the importance of Interdiscipline. This quotation encompasses the interdisciplinary work: “Análisis de algunas corrientes de la lingüística aplicada, así como otras tendencias provenientes del campo de la psicología o la educación, que estén presentes en los procesos del aprendizaje de una lengua extranjera” (p. 5). In this instance, it is stated that learning processes have to be tackled from different fields of knowledge. Specifically, SLA has to be studied from pedagogical and psychological points of view which can be beneficial for the process. This example illustrates the fact that teaching English language is an intricate activity, which draws different aspects from many other academic disciplines.

The document presents a similar Knowledge Typology from the one provided in the previous document. In regards to Conceptual Knowledge, the document states the following: “Discusión y Comparación de diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas” (p. 5). In this example, conceptual knowledge is implicitly understood as the teachers’ awareness of different theories regarding the acquisition of a second language. In that respect, the object of

the discipline is the English language and its acquisition. All of this indicates that students have to possess theoretical knowledge about the acquisition of a second language.

Concerning the Attitudinal Knowledge of the Knowledge Typology, the following quotation illustrates it: “. . . los estudiantes habrán desarrollado el soporte teórico para levantar una propuesta pedagógica informada, reflexionada y pertinente para el contexto específico que necesiten atender” (p. 5). This example reflects the attitude that teachers should embrace at the moment of teaching, which is essentially based on critical thinking in regards to a specific educational setting. It is necessary to point out that this disposition to the educational practice is in line with the undergraduate program.

Furthermore, this document also accounts for the presence of Knowledge of Procedures, which is related to the processes from which students learn: “Discusión y evaluación de diferentes propuestas para abordar el desarrollo de las habilidades lingüísticas” (p. 5). According to this, the graduate has to be able to understand the linguistic process and how it can be transmitted to their students. To this end, educators should be familiarized with a set of different theories of language acquisition so as to use the most adequate one. Therefore, knowledge of procedures involves how the subject is taught because it refers to the understanding of the processes involved in the English language acquisition. In this case, teachers have to be able to evaluate the different proposals that will serve them as tools to transmit knowledge to their students.

In this document, Critical Thinking is also very important:

. . . serán capaces de mantener una postura crítica de evaluación y auto-evaluación constante para ir modificando cursos de acción en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 5)

. . . la Didáctica General y las Didácticas Especiales . . . se complementan pudiendo brindar fundamentos que alimenten una práctica reflexiva y crítica. (p. 1)

These two examples refer to the ability of future teachers to be critical regarding their own discipline. In the educational context, this indicates that graduates have to be able to reflect upon their teaching practice in order to create the best learning conditions.

Additionally, this document also stresses the importance of Articulation of Knowledge. This is an example of this tag: “. . . el contexto complejo de la cultura escolar donde interactúan diversos actores, frente al encuentro de los saberes disciplinario-académicos, curriculares-

escolares y de la vida cotidiana” (p. 1). This quotation accounts for the fact that education entails the participation of other actors besides students and teachers. Thus, the educational course does not end in the classroom, but it is part of a more substantial framework, which includes the everyday life.

Overall, considering the general and specific document of the Pedagogy Department, it is possible to assert that the different tags analyzed are in line with Constructivism. In addition to the Sociocultural proposal of the undergraduate degree, this consecutive teaching program advances a Constructivist vision in relation to the learning process. This will be explained in more detail in the Discussion section.

4.3. UMCE

In order to analyze the self-evaluation report of UMCE, 12 key concepts were chosen and categorized into labels. These correspond to Techniques/Approaches, Role of the Teacher, Cultural/Intercultural Awareness, Critical Thinking, Knowledge Typology, ICT, Articulation of Knowledge, Interdiscipline, and English Proficiency. Since there is no explicit reference to a given language acquisition theory, the identification of these tags aided the recognition of the possible theories behind this program.

Concerning Techniques/Approaches, UMCE aims to incorporate recent approaches, such as the Task-Based and the Communicative ones:

En el ámbito específico del aprendizaje de una lengua extranjera, la carrera incorpora los avances provenientes, especialmente de la lingüística aplicada, y de los métodos modernos, como los enfoques comunicativos actuales, el enfoque basado en tareas, y los enfoques contextuales, entre otros. (p. 33)

Due to the combination between communication and context in the approaches mentioned above, this tag can be associated with the Sociocultural approach of language learning. In addition, the program proposes that structural aspects are necessary in order to achieve the communicative competence: “. . . el Plan de Estudios de la carrera obedece al consenso existente en cuanto a que los aspectos estructurales de una lengua son esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 33). Considering the importance of grammatical structures in the language learning process, this can be attributed to various

theories of language acquisition. Nevertheless, this document asserts that it pursues the development of communicative competence, which corresponds to the Sociocultural theory.

Through the inclusion of approaches such as Swain's *Output Hypothesis* and Long's *Interaction Hypothesis*, this document proposes a medial point between explicit grammar teaching and the practice of those structures in communication:

. . . la hipótesis del “output” (Output Hypothesis) de Swain (1985) y la hipótesis de la interacción de Long (1983, 1996) o el concepto de “notar” propuesto por Schmidt (1990, 1993, 1999), los que permiten que el aprendiente reflexione sobre las hipótesis creadas, manteniendo las hipótesis correctas y desechando las incorrectas y adquiriendo automaticidad a través de la práctica constante (Gass, 2003). Existen investigaciones que avalan el rol de la instrucción formal explícita, tales como estudios experimentales realizados por Robinson (1996) y un meta-análisis llevado a cabo por Norris y Ortega (2006), los cuales avalan la importancia de la instrucción explícita en el desarrollo del L2, logrando acelerar las tasas de aprendizaje en comparación con la enseñanza implícita de los mismos aspectos lingüísticos. (p. 34)

All this statement is under the objective of assimilating those constructions that are correct and forgetting those that are not. These approaches are closely related to the Constructivist theory, as interaction plays the role of consolidating grammatical forms in the students' minds. Additionally, it enhances self-awareness in terms of their learning. This mixture of Cognitivism and Sociocultural theory aims at Constructivism, due to the use of explicit learning and contextualized teaching.

Instruction based primarily on the explicit teaching of grammatical forms seems to find its justification in a somewhat controversial statement; UMCE declares the existence of a Language Acquisition Device (LAD), usually attributed to Universal Grammar:

Así, por ejemplo, Van Patten (1996) plantea que, debido a la pérdida del LAD (Language Acquisition Device), entre otros factores, los adultos necesitan emplear sus capacidades cognitivas no solo para comprender una lengua sino también para emplear sus habilidades lingüísticas debido a las limitaciones de la memoria humana. (p. 34)

This approach to Universal Grammar may be disruptive when compared to the previous statements. Nonetheless, there are different theories about the causes that might lead to the loss of this presumed apparatus. This curriculum assumes that students who are part of the program have lost their LAD already. Due to this, students have to make use of other modules in their

brains to learn the language (such as cognitive capacities and memory). Therefore, the formation of future teachers contemplates the enhancement and the use of cognitive capacities and memory in their process of SLA. The approach presented as a solution to this complication is the implementation of Focus on Forms in language teaching:

En este sentido, Fotos (2007) argumenta a favor de la focalización en las formas especialmente en contextos como el de Chile, en donde se enseña inglés, ya no como segunda lengua, sino como lengua extranjera. Sería, por lo tanto, a través de mecanismos de metacognición y/o focalización en las formas “focus on form” (Long, 1998, Ellis, 2002) mediante los cuales se puede lograr mejores resultados y un balance óptimo entre fluidez y exactitud gramatical. (p. 34)

Así también, estudios más recientes resaltan la relevancia de focalización en las formas en el aprendizaje de una segunda lengua . . . Existen investigaciones que avalan el rol de la instrucción formal explícita, tales como estudios experimentales realizados por Robinson (1996) y un meta-análisis llevado a cabo por Norris y Ortega (2006), los cuales avalan la importancia de la instrucción explícita en el desarrollo del L2, logrando acelerar las tasas de aprendizaje en comparación con la enseñanza implícita de los mismos aspectos lingüísticos. (p. 34)

Nevertheless, the definition for the concept addressed in the document corresponds to *Focus on Form*, where students’ attention is drawn to linguistic elements that arise incidentally throughout lessons (Sheen, 2002). *Focus on Forms*, on the other hand, corresponds to the traditional (explicit) teaching of discrete points of grammar. The use of Focus on Form in EFL contexts is a way to enhance the different language skills. However, there is an apparent misunderstanding in the translation of the concept Focus on Form. The document refers to the term as *focalización en las formas*, which seems to make reference to the concept of Focus on Forms. This concept is diametrically opposed from Focus on Form. Although the origin of this problem can be attributed to a typographical error, the severe contrariety of these two concepts may lead the reader to a confusion when attempting to understand the approach of the program.

The use of literature as a technique to achieve the development not only of a higher language proficiency, but also of other skills, is also present in this document. As a matter of fact, this program seems to pay special attention to the vast benefits of using literature in the teaching process:

La literatura es un recurso particularmente valioso para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad de los futuros profesores de inglés. Fomenta

en el lector/alumno la capacidad de analizar, argumentar, elaborar explicaciones e interpretar las distintas ideas planteadas por los textos en la lengua meta. Además de ejercitar el pensamiento crítico, la literatura, que es material auténtico enriquece y afianza las competencias lingüísticas (destrezas orales y escritas, familiarización con nuevas estructuras sintácticas, léxicas, etc.) de los alumnos. Asimismo, les permite conocer aspectos importantes de la historia y las culturas de los países de habla inglesa. (p. 35)

In this regard, literature plays an important role in the development of abilities such as analyzing, arguing, and explaining ideas. At the same time, it enhances the language proficiency of students and promotes the development of critical thinking.

Furthermore, literature seems to play the role of a vehicle for students to become familiarized with the culture and traditions from English speaking countries, pointing to a mechanism of developing a strong sense of intercultural awareness in future teachers of English. The sense given to literature in this document corresponds to a rather Constructivist approach to language teaching since it pursues the development of abilities that are characteristic from this theory, such as critical thinking. Simultaneously, it also alludes to Sociocultural theory as it enhances linguistic competences.

In terms of the Role of the Teacher, this program trains future teachers to be conceived as intellectually curious, which is a characteristic that leads teachers to look for constant professional development. Moreover, these students should be constantly looking for new alternatives in terms of methodologies. This can lead the reader to speculate about a high flexibility of UMCE's teachers in terms of the approaches and techniques adopted: "Es por esto que nos hemos propuesto formar un profesional con curiosidad intelectual y pensamiento crítico que los lleve a querer seguir perfeccionándose continuamente y que esté actualizado en las metodologías pertinentes a su desempeño Profesional" (p. 32); ". . . se considera que la adquisición de una lengua debe estar indisolublemente unida al pensamiento y a la capacidad de analizar críticamente los fenómenos que se estudian" (p. 33).

Consequently, these characteristics can be correlated to the openness of the two predominant theories in their formation: the Sociocultural and Constructivist theories. In both theories the employment of traditional techniques is allowed, and at the same time, the inclusion of new techniques and approaches is not constrained.

As part of Constructivism, the terms Critical Thinking and Cultural/Intercultural Awareness flourish as two of the main characteristics in this program. In this regard, Critical Thinking recognizes that Cultural/Intercultural Awareness is essential in teacher formation programs, as new teachers must be updated and deeply aware of what is occurring around them. Moreover, intercultural awareness plays the role of one of the vehicles for the development of critical perspectives:

El componente cultural proporciona además conocimientos acerca del arte, costumbre, creencias e instituciones actuales de esas sociedades, lo que facilita el análisis cultural comparativo brindando al alumno la oportunidad de verse a sí mismos y sus sociedades con nuevos ojos. (p. 36)

Demuestra conocimientos relacionados con la cultura y civilización de los pueblos de habla inglesa, valorándolas a través de sus productos literarios e históricos, para comprender su aporte en el contexto de la sociedad globalizada actual. (p. 41)

Through this component, a deep awareness of the culture of other countries and Critical Thinking are connected. Under this scope, comparative cultural analyses can be conducted as a means to reinterpret not only the foreign culture, but also one's own culture.

Globalization is also a term presented in the self-evaluation report of UMCE. Its presence pertains to the tag Cultural/Intercultural Awareness and it contributes to the consolidation of the amalgamation of these two concepts:

Se concibe la formación de Profesores de Inglés desde una perspectiva globalizadora, vista no como un estado de dominación de unas culturas sobre otras, sino como un proceso de interacción entre las naciones que ayuda a una convivencia armónica entre ellas y así contribuye a desarrollar un mundo mejor. . . una visión del profesor de inglés que recoja 'la educación intercultural, antirracista, o bien una educación orientada a formar una sensación de "ciudadanía global"' (Glas, 2008: 120), en oposición a la visión economicista imperante en el país. (p. 33)

Under UMCE's perspective, teachers' globalization is not just an environment but an ongoing process that is tied to a series of strings. Understanding the different ties between those strings is one of the main motivations behind intercultural awareness.

This conception of globalization encompasses the connection between cultural and intercultural awareness, as well as the connection between the previous two terms and the concept of Critical Thinking. As a consequence, future teachers from UMCE would be

detached from the main claims behind language policies in Chile, devoting their efforts to the training of students who are equally aware of these phenomena, as well as creating a sense of *global citizenship* in their students. These ideas are quite correlated with the main theories that have been pointed out in the previous paragraphs, such as the high degree of cultural and intercultural awareness that is characteristic of the Sociocultural approach. On the other hand, its connection to Critical Thinking pertains to Constructivism.

The Knowledge Typology is also present to a reduced extent throughout the document. The only instance of this label corresponds to Attitudinal Knowledge, as one of the products of using literature as a means to understand the world around the readers:

Leer literatura-- atendiendo siempre a los niveles de conocimiento de la lengua inglesa de los estudiantes-- invita a reflexionar, imaginar, enfrentar nuestros sesgos personales y a desarrollar nuevas formas de ver y comprender nuestras vidas y sociedades. (p. 35)

Despite the lack of development of this idea, some assertions can be made in this regard. According to the document, literature allows readers to meditate about themselves and society. As this occurs, reading produces changes in the worldview of individuals, as well as the way in which they face the world and the challenges it may present. This restatement of the manner in which subjects conceive and face the world corresponds to the attitudinal knowledge that can be achieved, according to the document from UMCE, to the reading of literature. Nevertheless, a holistic view can be given to this phenomenon in the sense that, by being a product of the work undertaken with literature, attitudinal knowledge is a result of the process of discovering the individual's own environment and other cultures and traditions (Cultural/Intercultural Awareness), in addition to the critical analysis and comparison of those realities.

Among the variety of roles attributed to the future teachers from UMCE, the constant search for new tools to achieve a more effective teaching and learning process plays an important role. In this respect, ICT can be considered as one of the most revolutionary tools adapted for education (Haddon, 2004). They are introduced partially through one explicit and two implicit occurrences throughout this report, with no further development. The most straightforward mention of ICT corresponds to the following statement: "Incorporación de las nuevas tecnologías que contribuyan al mejoramiento de la docencia" (p. 13).

The inclusion of ICTs (among other new technologies for education) corresponds to a contribution to the teaching-learning process since it can be enhanced through the use of these technologies. As the occurrence of this item is very low, there is neither further development of the concrete incomes of its use nor the ways in which ICTs are introduced in the program. However, as it has been already mentioned before, the implicit character of ICTs in the report can be attributed to the autonomous character of students trained at UMCE. As part of their profile, this corresponds to the search use of the most accurate and recent media in order to achieve successful learning in their students.

Education, in terms of this report, corresponds to a phenomenon that involves many aspects of human development, or in other words, Interdiscipline. Regarding this, UMCE conceives education as a complex process that is composed by different subjectivities and disciplines. Furthermore, education as a process can be enhanced through the integration or articulation between these knowledges: “La propuesta desarrollada para la formación de un Licenciado en Educación se apoya en una visión de la realidad educativa como fenómeno complejo, intersubjetivo e interdisciplinario” (p. 36); “Indaga en la realidad educativa, analizando críticamente, utilizando los aportes de diferentes disciplinas para elaborar propuestas de mejora en función de optimizar la calidad de la educación” (p. 39).

The articulation among disciplines enhances educational quality in the sense that there are some knowledges which are transversal, that is to say, they can be applied to most subjects (Mayer, 2010). The teaching and practice of those knowledges in different instances intensifies their rate and ratio of internalization. In terms of the process of language acquisition and use, the target language can be implemented in other subjects. As in the Sociocultural theory, it conceives language as a contextualized and social practice. In this manner, lexical units and grammatical structures that pertain to certain subject areas will be acquired more effectively through contextualization by interdisciplinary work, given the importance of meaningful and constant input for language learning (Bilash, 2009). Furthermore, critical thinking is present once again in this item as a tool for analyzing the educational reality. This reference, in addition to conceiving education as a complex phenomenon, provides the reader with a clear reference to Constructivism.

Finally, English proficiency is addressed as one of the main axes of the teacher training program of UMCE. Following the CEFR, this document clearly states the expected English

proficiency level of their teachers: “Exigir estándares de nivel internacional en el dominio de la lengua inglesa (al menos equivalente al nivel C1 del Marco Común de Referencia Europeo)” (p. 38); “El egresado de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Inglés y Pedagogía en Inglés de la UMCE es un profesional de excelencia, con un nivel avanzado de competencia comunicativa en inglés (C1)” (p. 38). These international standards follow governmental requirements for language teaching. This alignment is quite useful in the sense that it ensures their future teachers’ work opportunities in a highly competitive market; furthermore, it provides data which guarantees the quality of UMCE as an institution in the area.

Moreover, this report states that students are tested every year by means of different international tests, except for an entry test. All of this is done in order to monitor their students’ language learning curve:

En consecuencia, se propuso que una buena forma de medir los logros de los estudiantes era la aplicación de exámenes estandarizados alineados con el Marco Común Europeo correspondientes a los niveles convenidos para cada año en el Plan de Estudios, esto es B1 para 1er año, B2 para segundo y C1 para tercero-cuarto. Se determinó que las pruebas Cambridge satisfacían esta necesidad, por lo que se procedió a generar instrumentos en base a ellas. (p. 73)

It is essential to point out that this assertion is completely unrelated to student segregation, as students are not divided into groups according to their performance in the examinations. The main objective behind the application of these tests is explained in the following quotation: “El objetivo de estas instancias fue determinar la correlación entre los niveles esperados y la instrucción que la Institución estaba entregando, además de proponer acciones concretas para acercar ambas variables . . .” (p. 74).

Apart from being one of the aspects to be considered to achieve high quality standards, UMCE ensures the quality of its future teachers by monitoring their development. Moreover, the institution carries out curricular changes whenever the results in these tests are not in correlation with their expected results. Apart from following international standards of language proficiency, the application of these tests by UMCE reflects a higher sense of commitment with those standards and with English teaching in Chile by establishing clear levels of language proficiency in their students.

As a conclusion, the concurrent program offered by UMCE presents its basis with a tacit reference to Universal Grammar. However, this does not suggest that there is a theoretical flaw in their curriculum; as a matter of fact, most of the techniques and approaches interact with this theory perfectly. Additionally, this program presents clear hints to the Sociocultural theory by relating explicit teaching of discrete units and practice of them through communication. Furthermore, it aims at the development of a communicative competence in their students. Finally, Constructivism is also present in the form of critical thinking and interdisciplinarity, apart from the main objectives of the program that are related to the development of competences. Thus, all of these elements, plus the inclusion of the attitudinal knowledge shape the main axes for the UMCE teacher training program.

4.4. USACH

In the case of the self-evaluation report issued by USACH, the labels used to classify the ideas and concepts that emerged were the following: Techniques/Approaches, Role of the Teacher, Role of the Student, Sociocultural Context, Meaningful Learning, Cultural/Intercultural Awareness, Interdiscipline, Knowledge Typology, Critical Thinking, ICT, Interests and Motivations, Articulation of Knowledge and English Proficiency. All the aforementioned tags will help identify the SLA theory that this English teaching program follows.

To begin with, it is important to highlight the fact that USACH explicitly states that its English teaching program follows linguistic theories for first and second language acquisition. In the curriculum, this relevant assertion is presented in the following paragraph:

El profesional egresado o egresada de la carrera de Pedagogía en Inglés, de ambas modalidades, de la Universidad de Santiago de Chile posee un cuerpo organizado de conocimientos acerca de las teorías y modelos lingüísticos relevantes a la adquisición del primer y segundo idioma, de conceptualizaciones que se derivan de las disciplinas de las ciencias del lenguaje, la lingüística aplicada, la adquisición de un segundo idioma, los fundamentos de la educación y la metodología de la enseñanza de un segundo idioma . . . (p. 10)

This excerpt is useful as a starting point for the whole analysis, insofar as it determines that the objectives of the document respond to linguistic theories. In this particular fragment, the explicit reference to first and second language acquisition theories is significant. This

reveals special emphasis on Linguistics instead of the learning of a second language only. However, the theory followed is not explicitly stated.

Regarding Techniques/Approaches, this report puts emphasis on the development of the communicative competence throughout the training process. Some instances that illustrate this assertion are: “El Plan de Estudios en general, concentra cátedras, seminarios-optativos y cursos-talleres dirigidos al desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades para el desarrollo de competencia comunicativa avanzada en inglés . . .” (p. 99); “domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad, de modo que desarrolla la competencia comunicativa e instrumental de la lengua inglesa a nivel avanzado” (p. 100).

With this notion, the document points out that one of the main concerns of this program is the level at which the students (future English teachers) are able to use the target language in order to communicate effectively in a community. In a more specific sense, Canale (1983) identifies four kinds of competences that constitute the communicative one: *grammatical competence* (the mastery of L2 phonological and lexicogrammatical rules and rules of sentence formation), *sociolinguistic competence* (the mastery of sociocultural rules of appropriate use of L2), *discourse competence* (the mastery of rules concerning cohesion and coherence of various kinds of discourse in L2) and *strategic competence* (the mastery of rules concerning cohesion and coherence of various kinds of discourse in L2). By mastering these competences in the target language, learners should be able to communicate with other members of a community with which they are likely to interact. Under that presupposition, it is possible to identify the Sociocultural theory as long as the development of the communicative competence serves as a tool to communicate with others and, in the case of future teachers, to be the experts that will help students learn the target language.

Regarding the Role of Teacher, the document proposed by USACH provides detailed information about the competences and functions of future teachers graduated from this institution. Those aspects are stated in three main lines: professional skills, general competences and specific competences of teachers. The former refers to skills that will be productive for the development of student’s careers, as the following passage reveals:

El profesional egresado o egresada de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile posee las siguientes habilidades y destrezas:
“Capacidad de participar en proyectos de investigación en el campo de su

especialidad, proporcionar asesoría en el campo de su especialidad a instituciones educativas públicas y privadas . . .” (p. 11).

The aforementioned skills aim at expanding the teacher’s career prospects. According to these points, graduates from USACH are prepared for carrying out studies on education or the English language. The description of this role may be associated with the managerial function of teachers, since they are qualified to analyze, criticize and contribute to the educational reality. However, the correlation between the managerial function and the role of the teacher as researchers can be challenged due to the possible existence of individual’s personal motivations to address this particular function. Although this instance can be criticized, the following section called “Competencias Generales de los Egresados” (p. 11) does assert managerial functions, as it is shown below:

El profesional egresado o egresada de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile posee las competencias que a continuación se señalan:

- Capacidad para asumir funciones docentes en distintos espacios y culturas.
- Capacidad para responder a las exigencias del medio educacional. . . .
- Capacidad de adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza al nivel de conocimientos,
- Capacidades e intereses de sus estudiantes . . .
- Generar ambientes de aprendizaje de respeto y confianza, permitiendo una comunicación efectiva con sus educandos . . . (p. 11)

The section emphasizes individual’s ability for adapting their performance to different contexts and their capacity of stimulating values in their students. The description presented above focus on sociocultural, motivational and attitudinal aspects that may be involved in the learning process. These aspects are vital for a proper development of the class, since this process demands the consideration of individual differences in the classroom setting.

The last point acknowledged by the report is related to the disciplinary contents that graduates must apply. The following excerpt reveals particular competences of future teachers graduated from USACH: “Domina la teoría y metodología de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación), desarrollando en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo” (p. 11); “domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad, de modo

que desarrolla la competencia comunicativa e instrumental de la lengua inglesa a nivel avanzado . . .” (p. 11). These considerations refer to instructional functions of teachers and the conceptual theories that graduates must manage. Traditionally, these concerns were considered as the main teacher’s function for any area. However, the explicit incorporation of social functions suggests a much modern view, which is supported by the extract “. . . que el egresado pueda desempeñar un rol activo de facilitador educacional . . .” (p. 18). Characterizing the teacher as a facilitator of language is a new view of their role. In this case, teachers have to monitor the construction of knowledge by stimulating students’ abilities of analysis and discussion. Then, with the assistance of the teacher, learners will be able to scaffold new paradigms in order to incorporate them or adapt their previous knowledge to the new reality created.

The promotion of managerial and instructional functions reveals that USACH is aware of the modern theories behind the learning process. In the past, more traditional approaches of education established that the main role of the teacher was the instruction of disciplinary knowledge to their students. Nowadays, current views promote that teachers should be prepared to guide and monitor the development of the class, taking into account external factors that are relevant for the development of the class. The role of the teacher as a facilitator is one of the aspects associated with Constructivism. From this perspective, the learning process is autonomous, so students may be the focus of attention.

The Role of the Student is reflected under the notion of self-learning, which is a concept amply reinforced throughout the text. It highlights the individualized ability to acquire knowledge by the learners themselves (Sequeira, 2012). In the section of “Habilidades-Destrezas Profesionales”, it is stated that “. . . [los graduados deben] estar preparado[s] para perfeccionarse a través del proceso continuo de aprendizaje” (p. 11). This passage supports the establishment of permanent self-learning- as one of the student’s competences.

In spite of the absence of explicit references to self-learning in the passage above, the nature of this fragment can be analyzed as the Role of the Student. It is important to specify that the word *student* has a different connotation. The program describes the features for students of their teaching training program (future English teachers) rather than secondary schools students. The main concept in this phrase is *proceso continuo de aprendizaje*, which may allude to any type of knowledge that will be acquired. In this case, students are qualified to

perform an active role in their learning process through continuous specialization and refresher courses, but also by means of daily experience. These features can be matched with the Constructivist perspective, but it is not associated with a particular SLA theory.

When it comes to the Sociocultural Context in which the English learning takes place, the report clearly states the relevance of this aspect for future teachers as a crucial part of their training. These are some of the instances that place emphasis on the contextual elements present in the process of teaching and learning a language:

Desde el punto de vista de la estructura de la formación, en este principio se fundamenta la incorporación de cursos que promueven la discusión en torno a la función social de la educación, en el marco de una sociedad cambiante y una realidad social y antropológica caracterizada por tensiones entre identidades culturales diversas, de las cuales el profesor en formación es partícipe y sujeto de discernimiento, deliberación y acción. En cuanto a los programas de estudio, este principio orienta hacia la integración de contenidos culturales relevantes a la realidad nacional e internacional en que se desarrollan los procesos educativos. (p. 26)

Capacidad de diseñar el currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo educativo y pedagógico y las exigencias del entorno. (p. 100)

El principio de vinculación teórico práctica] plantea una anticipación de los procesos de inserción profesional en contextos institucionales diversos . . . (p. 26)

The aforementioned excerpts of the document show the relevance of the Sociocultural Context in the learning process. This program seems to acknowledge the fact that the setting and social conditions may play a crucial role when teaching a language. Another relevant aspect that is taken into account in this dimension is the cultural differences that teachers may encounter. That is why teachers have to be able to manage an educational setting in which different cultures interact. Then, considering the fact that the Sociocultural perspective gives great importance to the awareness of circumstances surrounding individuals and how their behaviors are affected specifically by their social and cultural environments, it is possible to match this aspect of the program with the Sociocultural theory.

The concept of Meaningful Learning emerged from the section “Competencias Generales de los Egresados” (Graduate Students’ General Competences). The document explicitly presents it as one of the fundamental abilities acquired by teachers graduated from this teacher training program. Nevertheless, there is no explicit definition of the terms in the

text. The following passage shows the instance from which the concept emerges: “introducir aprendizajes significativos y funcionales, potenciando las habilidades del pensamiento reflexivo y crítico de sus estudiantes” (p. 12).

Despite the fact the term emerges once throughout the report, it is an illuminating notion to back up the existence of a theoretical support for the teacher training program in USACH. Meaningful Learning is conceived as the consolidation of knowledge acquisition by means of the evaluation and analysis of previous knowledge. This concept emerges in association to critical thinking, which is the analytical ability that allows Meaningful Learning. These notions are some of the foundations of the Constructivist view, which stresses the importance of interaction between learners’ ideas and experiences in order to build knowledge. The term in itself reveals hard evidence about the general view followed by the program, yet it addresses any type of knowledge acquisition. Since Meaningful Learning is an applicable concept to SLA from the Constructivist perspective, it is also suitable for other disciplines, such as Mathematics or Sciences. Thus, this piece of text is not determinant to establish a particular language theory behind the acquisition of a new language.

Regarding Cultural/Intercultural Awareness, the document presents just one dimension of this element, i.e., informative culture; leaving aside formative culture, which is also part of the process of raising Cultural/Intercultural Awareness. The fragment that illustrates this statement is the following:

Nuestro egresado también posee amplio conocimiento de la literatura de los pueblos de habla inglesa, de las teorías que sustentan su estudio y los modelos estéticos y paradigmas conceptuales referidos al estudio de las culturas y literaturas de los pueblos de habla inglesa. (p.11)

By giving special emphasis to the knowledge of the literary works and related cultural aspects of English speaking countries, the cultural focus of this program is mainly informative. In other words, cultural aspects related to how different English-speaking cultures communicate seem not to be considered, or at least explicitly mentioned. In concrete terms, studying the Pragmatics of cross-cultural communication is not established as part of the program. However, it can be inferred (considering the focus on communicative competence) that intercultural awareness may be tackled from the viewpoint of sociolinguistic competence

and strategic competence. In sum, the section related to culture refers only to informative culture, which cannot be linked to any SLA theory.

The report widely remarks the concept of Interdiscipline. The concept is mostly alluded in relation to other concepts, especially with Critical Thinking. The document does not explicit a description of the concept but it emphasizes that analyses and works are of an interdisciplinary nature, as it is revealed below: “[Egresado] Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario” (p. 12); “[Articulación disciplinaria] . . . Refiere la necesaria promoción de condiciones para el trabajo intra e inter-departamental . . .” (p. 2).

The passages presented can shed a light on the interpretation applied by USACH to the constitution of the teaching and learning process. In short, it may suggest a complex process that can be held out by the interrelation of diverse disciplines. The closest view that may explain the importance of interdisciplinary works is, again, Constructivism. This view proposes the construction of knowledge from the basis of individual experiences. When learners have the opportunity to interact with different disciplines that support each other, they are able to use their ability of analysis and interpretation to draw conclusions that will end up in Meaningful Learning. Therefore, the promotion of interdisciplinary work suggests that preparation of future teachers at USACH includes the ability to work across fields of study, which can be considered a favorable feature to facilitate knowledge.

The Knowledge Typology label was applied in several instances throughout the document. In some cases, the report makes allusion to the Conceptual and Procedural kinds of Knowledges referring to the attitudinal one as a different point. However, it is possible to make the connection by reading the whole document. These are some of the excerpts that illustrate this element: “. . . conocimiento integrado de teoría y práctica le permite al egresado adoptar una postura en relación a la divergencia dentro de la disciplina y estar preparado para perfeccionarse a través del proceso continuo de aprendizaje.” (p. 11); “Domina la teoría y metodología de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación)” (p. 12); “Desarrollar en los profesores/as en formación, las habilidades y actitudes profesionales y personales” (p. 23).

The three fragments allude to the integration of theory and practice, that is to say, the interplay between the Conceptual and Procedural kinds of Knowledges. Then, teachers are expected to be able to apply their knowledge in real situations that are likely to take place in

the classroom. Finally, it is relevant to highlight the fact that this report explicitly states the importance of the development of professional and personal skills (third excerpt above). These descriptions are clearly connected to Constructivism, considering the emphasis given to the learning process from the mastery of theory to its application and then its practice involving not only theoretical knowledge but also values and attitudes that will facilitate the learning process.

Besides the aforementioned instances, Attitudinal Knowledge, by itself, stands out in this report. This component refers to the attitudes and values that English teachers are expected to learn as part of their training at the university. They are supposed to reflect on this personal sphere so as to have a determined stance in the educational setting. This is established explicitly in the report: “el Perfil de Egreso logra desarrollar las competencias actitudinales necesarias con las que debe contar un egresado de Pedagogía en Inglés” (p. 17). Thus, the paragraph that best encompasses this idea is the following:

El profesional egresado de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile posee las actitudes y valores que señalamos a continuación: promotor de la participación comunitaria, facilitando procesos de integración y consensos; solidaridad; equidad; respeto de los derechos humanos; tolerancia; actitud innovadora; responsabilidad y compromiso profesional. (p.12)

These attitudes and values are a fundamental part of this teaching program. These are the tools with which English teachers will be able to handle the different social contexts they are likely to encounter (explained in the label Sociocultural Context). All the target attitudes will help teachers accomplish their role as facilitators and participants of the classroom setting. Therefore, this sphere aims at training teachers able to construct knowledge with their students by promoting the attitudes and values stated in the document. These conditions should be the basis to guarantee collective work and the effective application of Constructivism.

The label Critical Thinking is widely mentioned in different instances along the document. Again, there is no explicit definition to explain the notion. It is employed to define future teacher’s abilities and also as a skill developed by secondary school students. In the former case, Critical Thinking is cited to specify analysis and reflection on diverse issues. One of the instances addressed in the section “Principales Áreas de Conocimientos” (Main Areas of Knowledge), in which Critical Thinking is stated to deal with interdisciplinary perspective to

analyze problems: “. . . el egresado posee conocimientos que . . . le permiten una reflexión trans-disciplinaria de los problemas de la educación contemporánea” (p. 11).

Other instances refer to the evaluation of social and educational contexts that must be taken into account by teachers for effective learning, as in the case of: “Consolidar en los profesores/as en formación las capacidades que le permitan analizar crítica y reflexivamente la realidad educativa, social y sus propias prácticas pedagógicas” (p. 23). According to these passages, Critical Thinking is seen as a tool to evaluate diverse instances and concerns. This procedure is the main factor that influences the decision-making process, which is essential for accurate adaptation and performance of teachers to different realities.

The description of “Competencias Específicas de los Egresados” (p. 12) (Graduate’s Specific Competences) remarks the development of Critical Thinking in students at school that must be led by future teachers. The same idea is claimed in the section “Vinculación teórico-práctica” (p. 24) (Theory and Practice Connection): “. . . [El profesor de inglés] Domina la teoría y metodología de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación), desarrollando en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo” (p. 12); “. . . la necesidad de orientar los procesos pedagógicos de la formación hacia el desarrollo de hábitos mentales reflexivos . . .” (p. 26).

As well as future teachers from USACH, secondary schools students are expected to develop Critical Thinking. The objective of this skill differs from the teachers’. For students, Critical Thinking is seen as a means to acquire knowledge. Regarding this, they will be able to analyze and reflect on the contents they need to learn, as well as establishing links to their previous knowledge. In this way, they can reach meaningful learning and achieve effective acquisition. The development of Critical Thinking is fundamental for the accomplishment of teachers’ and students’ roles, since it determines the way to perform. Despite the fact that the concept of Critical Thinking is not restrictive to Constructivism, this view fosters Critical Thinking in order to make students to be involved in their own learning process. Therefore, from this point of view, this term can be associated with the Constructivist perspective.

The label ICT was applied just one time during the examination of the document. This instance is the following: “[el profesor de inglés] selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías educativas como recursos de enseñanza aprendizaje” (p.12). Due to the kind of information provided in this statement. and the fact that this is the only case in which the use of ICT is

mentioned, it is not possible to associate this aspect with any SLA theory. However, it may be linked with the Role of the Teacher insofar as ICT is a tool that they have to know in order to carry out their lessons. It might be argued that the focus of the use of these technologies is not explicit because it should work in tune with the expectations of the curriculum of the Ministry of Education. In such case, it can be matched with Constructivism. Nevertheless, this is just an inference of several possibilities. Therefore, basing the assumption just on this single instance, it cannot be argued that this program conceives ICT as a way to pursue Constructivism in the classroom.

Interests and Motivations of students are taken into account in two main instances throughout the report. As in the case of Critical Thinking, this notion also emerged from the secondary school students' and undergraduate students' perspective. The concept of Interests and Motivations first came out in the section "Competencias Generales de los Egresados". Here, the concept referred to secondary school students, who are assumed to have certain concerns that must be taken into account to develop stimulating activities: "Capacidad de adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza al nivel de conocimientos, capacidades e intereses de sus estudiantes" (p. 11). In agreement with previous concepts presented, this particular notion also stands as part of the competences of future teachers graduated from USACH. The appreciation of students' interests will have an impact on the way in which they will develop activities for SLA.

The second citation of the concept occurs in the section called "Efectividad del proceso Enseñanza Aprendizaje" (p. 40). This sample provides evidence of interests and motivations of undergraduate students to learn a second language. Although the fragment corresponds to a possible gap of the program due to the lack of a standardized test to evaluate English proficiency in freshmen, they justify its existence appealing to interests and motivations:

. . . no nos ha parecido correcto discriminar a aquellos que no presentan esta habilidad al momento de ingresar, ya que no es el único factor que incide en el éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero, también cuentan la motivación, actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje de una lengua, personalidad, inteligencia, entre otros. (p. 43)

The previous passage reveals that the program evidently considers individual features to develop their curriculum. As students are expected to be concerned with their own learning process due to their motivation to become future English teachers, it is assumed that those

interests will be the main support to expect positive results in their process of language acquisition. Interests and motivations of students correspond widely to the Constructivist view. To this regard, personal interests are considered to be important since they reflect the individual reality previously built by learners. Thus, Interests and Motivations, in addition to context, will be taken as essential aspects that will lead teachers' decision-making process.

The concept of Articulation of Knowledge is constantly mentioned throughout this self-evaluation report. This idea highlights the nature of knowledge as a complex system that encompasses several and different elements and levels. The following excerpts elucidate this idea: “La teoría adquiere en este contexto significación y relevancia individual, promoviéndose de este modo las condiciones para la construcción de un conocimiento profesional sólidamente articulado con el campo de acción del futuro profesor” (p. 26).

Como principio, la articulación disciplinaria orienta fundamentalmente los procesos de gestión del currículum de formación. Refiere la necesaria promoción de condiciones para el trabajo intra e inter-departamental, cuya principal función es proveer andamiajes conceptuales que faciliten la integración de saberes y mediar los procesos de construcción del conocimiento profesional del profesor en formación. (p. 27)

Considering the aforementioned fragments of the document, it is possible to highlight the concepts *construcción de conocimiento* (knowledge building) and *andamiajes conceptuales* (conceptual scaffolding). On the one hand, knowledge building makes a clear allusion to the articulation of knowledge previously acquired and also to the connection with other disciplines. That is why this notion of building knowledge is closely related to Interdiscipline (that was previously explained). According to Scardamalia (2002), knowledge building can be considered as deep Constructivism that involves making a collective inquiry into a specific topic, and coming to a deeper understanding through interactive questioning, dialogue, and continuing improvement of ideas. Therefore, ideas are the medium of operation in knowledge building environments. From this standpoint, the teacher becomes a guide and allows students to take over a significant portion of the responsibility for their own learning. Thus, knowledge building is also related to the Roles of the Teacher and the Student.

On the other hand, Wood (1996) refers to the essential features of scaffolding that facilitate learning. First, the interaction between the learner and the expert. This interaction should be collaborative in order to be effective. Secondly, learning should take place in the

learner's Zone of Proximal Development (ZPD). To do that, the expert needs to be aware of the learner's current level of knowledge and then work to a certain extent beyond that level. The third feature of scaffolding is that the scaffold, the support and guidance provided by the expert, which is gradually removed as the learner becomes more proficient. The support and guidance provided to learners facilitate internalization of the knowledge needed to complete the task.

It is true that the cited excerpts refer to the training process of future English teachers and there is not an explicit reference to their future students. However, it can be argued that the kind of training received and its focus or approach will be inevitably transmitted to the future learners of the language. Then, considering the previous accounts, it is possible to assert that the point regarding Articulation of Knowledge is related to Constructivism under the Sociocultural perspective.

The identification of English Proficiency does not belong to any particular theory by default. However, it was estimated a relevant concept since it may determine whether future teachers' competences correlate to the aspirations of English proficiency in secondary school students. The report proposed by USACH not only considers English Proficiency of graduate students, but also freshmen's. The analysis of both instances were taken into consideration since they reflect the attention given by the institution to this fundamental aspect in the teaching of a second language. The following instances make reference to graduate prospects in terms of level of the English Language: “[El egresado] Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad, de modo que desarrolla la competencia comunicativa e instrumental de la lengua inglesa a nivel avanzado” (p. 12); “Se cuenta con un perfil de egreso actualizado (2007) a las necesidades de los futuros profesores, el cual contempla el dominio avanzado de la lengua inglesa y de las estrategias metodológicas apropiadas para su enseñanza” (p. 17).

Both instances assert that graduates must reach an advanced level of the English language as a competence. Nevertheless, none of them establishes any framework as a parameter for the term *advanced*. Without an objective description or reference of the concept, there is little opportunity to measure in a suitable manner the boundaries between intermediate and advanced level of English. Furthermore, there is no explicit description of the linguistic

competences that students need to prove in order to be considered as proficient English speakers.

English Proficiency of freshmen is also taken into account, since the institution lacks a test to evaluate the level of English at the beginning of the program. The main reason to explain the aforementioned situation is the consideration of potential skills developed through the years in the program. To this regard, this institution is aware of this condition and suggest it as a weakness for the program:

Tal vez se podría percibir como una debilidad, la carencia de una prueba que apunte a medir la aptitud lingüística de los alumnos que ingresan a la carrera en su modalidad diurna. Sin embargo, no nos ha parecido correcto discriminar a aquellos que no presentan esta habilidad al momento de ingresar, ya que no es el único factor que incide en el éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero, también cuentan la motivación, actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje de una lengua, personalidad, inteligencia, entre otros. (p. 43)

The lack of a standardized test that measures initial linguistic proficiency in English may reflect unawareness of initial conditions of freshmen in the program. In that case, this can result in difficulties to make appropriate decisions in terms of approaches and specific activities to promote SLA. In addition, the lack of references to establish English Proficiency of graduates can hamper their linguistic competence and preparation to perform their instructional functions.

After having analyzed the excerpts previously presented, it is possible to infer that the predominant theory is Constructivism with a Sociocultural perspective. Since this theory is not explicitly stated as the one followed by this program, it can only be inferred considering the concepts that emerged throughout the document, namely, the labels used in this study. A detailed explanation supporting this conjecture is provided in the following section.

Taking into consideration all the labels used in the analysis of the different documents, the following tables display a summary of the findings.

Table 2

Summary of Labels that Emerged in the Analysis

| Tag | MINEDUC | UChile BA | UChile TP | UMCE | USACH |
|---|---------|--------------|--------------|------|-------|
| Techniques/Approaches | x | x | | x | x |
| Role of the Teacher | x | x | x | x | x |
| Role of the Student | x | | | | x |
| Sociocultural Context | x | x | x | | x |
| Meaningful Learning | | | x | | x |
| Cultural/Intercultural Awareness | x | x | x | x | x |
| Interdiscipline | x | x | x | x | x |
| Knowledge Typology | x | x | x | x | x |
| Critical Thinking | x | x | x | x | x |
| ICT | x | | x | x | x |
| Interests and Motivations | x | | | | x |
| Articulation of Knowledge | | | x | | x |
| English Proficiency | x | x | | x | x |
| Statements without Support | x | | | | |

The table presents the presence of each label as a dichotomy (yes/no) for each single institution.

In the next table, a summary of the most prominent theories in each document will be presented.

Table 3

Predominant SLA Theories in each Institution

| Institution / Theory | Behaviorism | UG | Cognitivism | Constructivism | Sociocultural |
|-------------------------------|-------------|----|-------------|----------------|---------------|
| Ministry of Education | | | | x | x |
| Universidad de Chile – BA | | | | x | x |
| Universidad de Chile – DEP | | | | x | |
| USACH | | | | x | x |
| UMCE | | x | | x | x |

The table displays the SLA theories behind each program, which was determined after the analysis of the documents. Only the teacher training program from DEP explicitly stated their theory.

It is important to acknowledge that these tables function only as a visual aid. Moreover, in the following section, these results will be further discussed and intertwined.

5. DISCUSSION OF RESULTS

In this section, the research questions posed at the beginning of this enquiry will be answered.

5.1. Is there a Second Language Acquisition (SLA) theory associated with the English curriculum proposed by the Ministry of Education? If so, which is the theory?

The Chilean education system has been facing a crisis for over the last 40 years due to the absence of appropriate reforms and policies. Because of this collapse, the Ministry of Education, as the higher authority regarding this issue in the country, should provide transparent parameters in order to homogenize the teaching of English. More so than ever, when at present, there is a significant number of institutions offering teacher training programs that may not fulfill the basic standards that are needed for a successful and significant learning. Thus, a document that represents the guidelines of this institution should be especially clear and straightforward. This is particularly critical since the efforts of the Ministry are oriented towards developing a bilingual country. Hence, an SLA theory emerges as the foundation of the said endeavor.

Regarding the connection between an SLA theory and the English curriculum proposed by the Ministry, the previous section showed that there was no explicit theory that served as a basis for this document. Moreover, in the presentation of the curriculum there were mere hints to SLA theories. Although there was a tendency towards the Constructivist paradigm, it was not the only theory suggested. In that sense, the Sociocultural theory also emerged from the analysis. In other words, it was significant that no mentioning was made to such a pivotal issue and that it was only implicitly stated.

Two possible explanations for the aforementioned results will be presented. First, it may have been the objective of the Ministry not to constrain the document to any given theory, so as to provide a level of flexibility for teachers to adjust their methodologies to each classroom. Second, as a counterpart to the previous explanation, it may seem that there was no intent to support the document with any theory. Accordingly, this particular curriculum may have been created taking into consideration previous curricula, that is to say, following tradition rather than providing an innovative work that required thorough investigation.

The most significant implication associated with the previous explanations is related to the role of the teacher. Because of the lack of an SLA theory proposed by the Ministry a gap emerges in the application of methodologies. As a consequence, the decisions concerning techniques and approaches are left to the teachers, who, in turn, base these decisions on their own judgment. In this sense, the teacher adopts the most important role in classroom settings. Therefore, the question that naturally arises is what may happen when this figure is less than average in their competence and performance in regards to the English language. Furthermore, since not all the teachers in the country are equally trained, this may result in a disparity in the way in which teachers develop students' abilities so as to improve their performance. This, in turn, hinders the Ministry's efforts into unifying students' proficiency level.

In sum, there is no SLA theory associated with the curriculum proposed by the Ministry for the teaching of English. However, in the attempt at matching the said document with an SLA theory, certain elements could be identified with a Constructivist and Sociocultural perspective, mainly. Consequently, the predominant paradigm was the Constructivist. In that sense, for the future, it may be more useful to adopt a theory for the curriculum so as to homogenize the teaching of English in the country.

5.2. Which is the SLA theory that lies behind the curriculum for English teaching programs chosen for this study?

To begin with, it has to be stated that every program analyzed in this study follows an SLA theory. Although not necessarily explicitly stated, the tagging analysis revealed that the selected institutions base their practices on a theoretical foundation. The following paragraphs will be devoted to detail and discuss this research question based on the results presented in the previous section. Additionally, this segment aims at providing possible explanations for the SLA theories encountered.

After a thorough analysis of the document issued by Universidad de Chile, called Perfil del Egresado y Competencias, it can be stated that the most predominant theory in the undergraduate program is the Sociocultural one. This is reflected on the different tags that arose after the analysis, which are related to this theory. Among them, it is the interaction between learners of English, and intercultural awareness. However, the program also has a strong Constructivist presence since it emphasizes the idea that knowledge should be acquired with a

purpose or an applied dimension. This perspective is mainly put into practice in the two main fields of knowledge, Linguistics and Literature. Among these, it is strongly encouraged to have the ability of critical thinking so as to avoid simply storing information. Also, interdisciplinary work is a fundamental feature of Constructivism because it allows to build networks that broaden the horizons of the academic field. Nonetheless, the most important SLA theory in this BA is the Sociocultural one.

The predominance of the Sociocultural theory might be explained by the fact that the English language is one of the focal points of this program, especially in terms of SLA. In this regard, as language is learned for communicative purposes, it is better acquired through social interaction. Additionally, the program is mainly focused on two areas of instruction: Linguistics and Literature, which are taught in the target language. This content-based approach to these fields of knowledge might be related to the fact that English language is not only the target language, but also the medium of instruction.

Considering the document from the teaching program from Universidad de Chile, *Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación (IAE)*, it can be asserted that the different tags analyzed in this document indeed follow the ideas of a Constructivist proposal, which is the theory that the program explicitly adheres to at the beginning of the document. Under this conception, teachers are expected to guide their students in the learning process, which is mainly achieved through the awareness of their students' context and needs. In this sense, this teacher training program appeals to those features as essential to the role of the teacher in general terms, since the program accounts for the formation of teachers from different specializations, such as English, Maths, and Chemistry, among others. Additionally, this practice also pertains to the concepts related to critical thinking and interdisciplinary work, which are activities that enrich the educational practice.

Finally, the *Informe sobre Didácticas de Especialidad Solicitado por Pares Académicos Evaluadores* presents a very Constructivist tendency, which can be explained by the fact that the document was issued from the same Pedagogy Department that elaborated the pedagogy program as well. Also, this is a document that essentially describes the specific skills of English language teachers. In this succinct report, it is stated that educators have to approach their discipline from an applied dimension. Specifically, this means that they have to use their

knowledge in concrete situations related to the teaching of English language in the broader Chilean context.

Taking into account these two documents issued by the Pedagogy Department from Universidad de Chile, it can be asserted that the Constructivist approach obeys to the nature of the teaching discipline. In this respect, Constructivism is a modern education-related philosophy, and as such, this consecutive program responds to the current scenario in education trends. However, since this is a consecutive program, the document provides an exhaustive description of the general skills that teachers should possess, instead of a detailed explanation of the role of the English teacher.

Although there are slight differences, such as the level of depth and details with which the three documents are written, overall, it seems that the different analyzed documents follow a similar line of thought. Even though the BA program has a more Sociocultural perspective in comparison with the other two documents with a Constructivist point of view, there is not further radical differences, since all the documents have a strong tendency towards critical thinking, interdiscipline, and interaction.

In addition, it can be assured that the spirit of Universidad de Chile, which is based on critical thinking, pluralism, and tolerance, remains intact across all the documents, and it seems to be the general guideline to create the consecutive teaching program. It is necessary to point out that this common trend among the documents does not necessarily respond to a constant dialogue between both departments. This is reflected on the fact that there is not an explicit allusion in the BA document to the Pedagogy Department, or any mention of the Linguistics Department in the Pedagogy document. Instead, any similarities in theory or viewpoint might be explained because both documents try to follow the university mainstays.

According to UMCE's self-evaluation report, globalization, new technologies, the idea of being updated in terms of knowledge and the concept of English in Chile as a foreign language context, have influenced the theories that lie behind this curriculum. Constructivism, Sociocultural and Universal Grammar were the theories that emerged during the analysis of this report.

From the analysis that was carried out in the curriculum of UMCE, the three aforementioned theories seem to constitute the basis of this teacher formation program; none of these theories was predominant along the self-evaluation. Nevertheless, Universal Grammar

played the role of theoretical basis since, according to this institution, there is a Language Acquisition Device (LAD) already lost by undergraduate students. This context, in addition to the idea of English in Chile as a foreign language context, provides the stepping stones of this program, as well as the reason why the Sociocultural and Constructivist theories are followed in spite of their basic differences.

Constructivism has reached an important function in the formation of teachers, the role of the teacher and especially in critical thinking; the last one referred to the idea of a teacher as someone critic, updated, globalized and a supporter in the learning process of the student. The first three from the aforementioned characteristics correspond to attitudes that are expected to be transmitted to students as well.

The Sociocultural theory prevailed along the program as an element merged in the language learning process of the teacher. Communication and practice among the students (task based learning and communicative approach) were proposed as practices to learn as well as the awareness of the language learning process. Even though UMCE believes in language acquisition throughout communication and interaction among learners, it acknowledges that their students lost the LAD and they need to enhance their language skills by the use of memory and other cognitive skills. Due to this loss, they established the use of focus on form to enhance the different aforementioned skills in incidental learning; in this way the institution expects its students to reach fluency and grammatical accuracy.

The idea of language teaching and teacher formation in this university is broad, seemingly adhering to three different theories of language acquisition. These theories correspond to Universal Grammar, Sociocultural and Constructivism. This institution looks for a teacher formation focused in the development of competences. In order to achieve this, it makes use of different approaches to enhance language skills from different perspectives. Nonetheless, some of these techniques are at variance with each other, leading in some cases to meaningful inconsistencies.

The self-evaluation report of USACH declares the consideration of theories for first and second language acquisition behind their English Teaching Program. However, the document does not indicate which particular approach they follow. The analysis of concepts, then, provided evidence to identify it. As a result, the evaluation of concepts reveals that the main theory behind was Constructivism with a tendency towards a Sociocultural perspective.

The first theory was inferred on the basis of concepts such as meaningful learning, critical thinking, interdiscipline and articulation of the knowledge. These notions suggest the existence of a conceptual network that builds knowledge. Each of the elements must be appropriately evaluated and interpreted by learners by means of their ability to think critically. The interplay among elements, as well as the interdisciplinary nature of tasks, support the conception of a complex system. According to the Constructivist view, the process previously explained corresponds to steps to achieve meaningful learning as effective knowledge acquisition.

Other concepts, such as role of the teachers as facilitators and self-learning as characteristic of students, confirmed the first interpretation of the results. According to this theory, teachers should have managerial and instructive functions. However, they must have the role of mediators in the learning process without overshadowing the students' role. Besides, learners must develop their skills of self-learning. This ability provides them with the necessary features to be completely involved and aware of their learning process, since their role is fundamental for the acquisition of knowledge.

On the other hand, the Sociocultural viewpoint was established from the concepts of Sociocultural context, in addition to Interests and Motivations. Along these lines, these external factors that influence the learning process have a crucial role for this university. The teacher has to be able to manage all the possible instances of diversity in the classroom setting: different coexisting ethnic groups, cultural and economic backgrounds and the whole range of possible interests that may motivate students' learning.

Looking for a possible explanation for the theories selected for this program, it can be argued that Constructivism serves as a suitable theory when it comes to teaching, in general terms. This assertion can be supported by taking into account that the aforementioned theory allows the application of the new paradigm in education, for example, the teacher as a facilitator and cooperative work in order to build knowledge. Regarding the Sociocultural perspective, it can be claimed that this approach is quite appropriate due to the nature of the subject (English). In other words, this university considers language to be a social phenomenon, and that is why considering the social dimension and the interaction among learners contributes to the effective learning of the target language.

After an exhaustive evaluation of the results, it can be asserted that there is a high correlation in terms of theories behind the three teacher training programs, even though they are not always explicitly stated. Both consecutive and the concurrent programs show a tendency towards two theories: Constructivist and Sociocultural views, which are modern perspectives related to the learning process. Constructivism corresponds to a general theory of learning that can be applied to different disciplines such as Mathematics and Language, while the Sociocultural perspective has been applied specifically to SLA. Therefore, this means that the three programs involved in this study follow some of the most current paradigms in general teaching, and SLA. The adoption of these modern theories by the selected institutions shows a simultaneous correspondence with the development of new paradigms of teaching and learning, as well as SLA. In other words, these teacher training programs follow the prevailing theories that are presently used in education internationally.

These theories are reflected on teachers' training and in the manner in which students are considered by this new paradigm. The Sociocultural approach has reformulated the conception of students and teachers in terms of prominence or importance in the classroom. In the past, teachers were responsible for the major part of the teaching and learning process, emphasizing their instructional functions. On the other hand, students performed a passive role that consisted on receiving disciplinary contents. This paradigm contemplated an unidirectional exchange of knowledge. Currently, teachers play the role of facilitators while students are in charge of most of their learning process. The degree of students' awareness about their learning is enhanced by the development of critical thinking, which also allows them to be conscious of their environment.

The predominance of the Sociocultural perspective and Constructivism has to do with the nature of the specific field of knowledge, which is English language. Communicative approaches have allowed the inclusion of language in context. Due to the fact that language is mostly acquired through social practice, English classes now include interaction among students. Thus, productive and receptive skills are now developed simultaneously through activities focused on communication. This is closely related to the social nature of language. Therefore, SLA as a process has evolved towards a Sociocultural approach.

5.3. Are these theories congruent with the ones proposed by the Ministry of Education?

The curriculum of the Ministry of Education and the analyzed documents reveal a strong tendency towards the Constructivist and Sociocultural perspectives. This implies that the predominance of these theories has rendered obsolete previous ones concerning learning and SLA, such as Behaviorism. On the one hand, older paradigms did not allow the implementation of innovative techniques in classroom design. On the other hand, current theories allow more freedom to adopt approaches instead of fixed methods. For example, Grammar-Translation guided the whole learning process, stressing the development of receptive skills, while nowadays communicative approaches, such as Task-Based Approach, might benefit from the use of translation exercises. However, in this case, the use of these exercises will not undermine the development of productive skills. In general, this entails that the use of older methods within modern approaches will not change their main communicative foci.

This evidence indicates that the Ministry of Education and English teacher training programs have laid the foundations for overcoming old paradigms of SLA. However, the process has not been completed yet since the Ministry of Education does not provide a clear model to be followed by programs, teachers, and students. Therefore, this might be one of the reasons that explains the predominance of different SLA theories in the selected programs. Even though it is possible to determine the theories behind the curricula by means of Content Analysis, they are not explicitly stated in most of the documents. The curriculum proposed by the Ministry of Education, as well as the self-evaluation reports from UMCE and USACH, present allusions to diverse SLA theories. Only the document issued by the teaching program of Universidad de Chile explicitly presents the theory under which their program was built, specifically the Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación (IAE).

As it was stated above, Constructivist and Sociocultural perspectives are the theories that prevail in the English teaching programs and the curriculum of the Ministry of Education. The formal renovation of approaches may be justified by the goal of becoming a bilingual country. To this regard, it can be argued that authorities promote bilingualism focused on socio-communicative dimension, which may support the change of paradigm.

A possible explanation for the aforementioned situation is that authors prefer to take into account the best aspects of each theory, offering a wider range of alternatives for teachers to make decisions. In this way, educators may adapt diverse methods and approaches to any

particular classroom context. Another explanation may be that there is no interest in carrying out serious studies for SLA theories that might support the studied curricula. This means that authorities are more inclined to follow the traditional objectives set by each program and its minor innovations rather than comparing and contrasting the main SLA theories described in the literature. As a consequence, if there is not an overt theory mentioned in the documents, it might not be feasible to point out possible inconsistencies in the programs.

Despite the fact that English proficiency is not directly related to an SLA theory, it is a relevant element that emerged after the analysis of all the documents. The significance of this aspect has to do with the differences found in terms of a common framework to determine the target level of teachers and students. Specifically, the Ministry of Education expects Chilean students to reach B1 level in high school. The basis for establishing such level is the CEFR, which provides international parameters to classify learners in terms of their proficiency level. Among the programs analyzed, only UMCE follows this standardized framework. This university explicitly states that its future teachers are expected to reach C1 level by the end of their training. Unlike the Ministry of Education and UMCE, the remaining universities do not base their expected level on any international parameters. The proficiency level at Universidad de Chile, as well as USACH, is labeled only as advanced, without providing any further specification about the contents and skills needed to reach such level. This inconsistency entails a problem since there is not, as previously stated, a common framework to be followed by all the institutions.

To sum up, it can be stated that there is not a relation between the documents analyzed in this study, i.e., the Ministry's and the selected universities'. This is due to the fact that the Ministry does not provide explicit guidelines for the universities to follow. This absence may result in the seeming current disparity in these documents. However, in the attempt to identify a theory in the said documents, the universities appear to follow the same line of thought, which is also pursued, to some extent, by the document from the Ministry. In other words, while the former, in general terms, follow the Constructivist and Sociocultural theories, the latter might aspire to grasp the Constructivist paradigm, mainly.

6. CONCLUSIONS

The study of the English language in Chile has received special attention during the last 10 years. In this respect, the efforts of the Ministry of Education have been aimed at the creation of a bilingual country. In this context, the SLA theories used in the development of curricula play a fundamental role in the teaching of the language. Taking into consideration all the aforementioned aspects, English arises as the language that has to be learnt. In this regard, there are several benefits associated with bilingualism, namely, cultural and intercultural awareness, cognitive and socio-economic benefits.

Regarding the first benefit, the acknowledgment and appreciation of a foreign culture, and all the elements associated with it such as peoples' identity and practices, becomes important since this awareness promotes respect and tolerance towards diversity and a more valuable perception of one's own culture. Secondly, the cognitive benefits are related, on the one hand, to the brain plasticity present in those who speak more than one language and, on the other, to the density of grey-matter. Furthermore, there are major verbal abilities in those who learn an additional language from an early age. In a nutshell, it can be stated that the main benefit, in this respect, is that these people possess higher mental abilities that improve their performance not only in language, but in other aspects as well. The final set of benefits associated with bilingualism refers to the social and economic ones. This aspect is significantly important because of the ruling economic system of the country. Along these lines, the axes proposed by the Ministry seem to suggest that the English language opens doors to social mobility and economic advantages, mainly. Moreover, English acts, in today's world, as a lingua franca that drives commerce, thus, a special prestige has been associated with it.

Hence, considering the role of English in the country, the document *Idioma Extranjero Inglés* was analyzed in order to identify how, in practice, this task is going to be achieved. The analysis shed light on the fact that the curriculum proposed by the Ministry of Education does not state an explicit theory regarding the teaching of a second language. In other words, it does not provide a definite SLA theory. However, it is important to highlight that only the section regarding *Primer Medio* (ninth grade of high school) was analyzed. Likewise, in this document it was found that the Ministry's presentation of objectives, in regards to the learning process and the teaching of English, leads to a speaker who is able to communicate successfully

in diverse contexts that are considered important by this institution, that is to say, to be able to participate in quotidian exchanges framed in a globalized world such as those involving economic transactions. Consequently, this kind of approach may be associated with the concept of functional bilingualism. This viewpoint considers a speaker who is able to produce language in various contexts and involving different groups of people. Therefore, this may be the students' profile the Ministry aspires to achieve.

Due to the fact that the Ministry of Education is the maximum institution regarding education in the country, the proposal of guidelines should be clearly stated. Furthermore, its aims, theories and perspectives should be reflected in the curriculum so as to serve as a starting point for institutions involved in teaching programs. As an authority, the Ministry should be the one organism promoting LPPs concerning the teaching of English in the country. In accordance, this lack of parameters may be related to the breadth, not the depth of knowledge. This refers to the mentioning of a wide range of concepts without providing further details in order to understand those notions. The implications, in this sense, may lead to an incomplete and futile endeavor when it comes to the curriculum the Ministry should propose as a guideline for the institutions related to this field.

Since there is not an explicit SLA theory behind the curriculum of the Ministry of Education, it is difficult to determine its relationship with the programs of the universities. The lack of a theory in the curriculum allows for certain freedom in the creation of the teaching programs, which might explain the differences among them. To illustrate this point, it can be observed that there are differences in terms of the theoretical basis of the teacher training programs. For example, UMCE bases its program on three different theories: Constructivism, the Sociocultural perspective, and UG, the latter being potentially opposed to the other two approaches in theory. However, this institution manages to merge the UG to the rest of the theories as a result of their freedom. Other programs, such as USACH and Universidad de Chile, base their theories on two joined and closely associated paradigms: Constructivism and the Sociocultural one. This dissimilarity might result in the way in which future teachers implement different perspectives or approaches in relation to the language, which might go against the guidelines and objectives of the curriculum proposed by the Ministry.

The lack of a clear SLA theory might be related to the fact that Humanities have been traditionally overshadowed by other fields of knowledge, such as the hard sciences. This is

reflected on the funding of projects related to this field: Francisco Brieva, head of the Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), argues that more money should be allocated to Science because it plays a fundamental role in society as a whole. This has monetary implications since the hard sciences essentially produce revenues in the context of an economically-driven society, while the Humanities mainly contribute to the generation of knowledge. This secondary position of Humanities, and specifically of Linguistics and its impact on Educational LPPs, might be attributed to the weak design of the English language curriculum for the ninth grade of high school.

After the in-depth analysis of the curriculum of the Ministry of Education, it can be argued that due to the lack of explicit theories, this document was not written by specialists in language acquisition since these experts are not regarded as important in the design of the curriculum. This indicates that there is a deficiency of specialists not only in education, but also in SLA, Applied Linguistics and EFL, who should be involved in the creation of the curriculum and the improvement of language policies.

Even though the analyzed institutions allegedly have specialists in the field, their programs are not categorical in terms of a theory and clarity in their creation, except for the teaching program of Universidad de Chile. If the Ministry actually set clear guidelines and established an overt SLA theory in the English language curriculum, this entity would be able to supervise the Chilean universities in charge of training teachers. In this way, there would be a common standard for all the educators in the country. However, since this does not actually occur, this situation leads to a never-ending circle, in which teachers are not trained according to the Ministry's benchmarks because this entity does not provide clear standardized guidelines.

Apparently, the Ministry is mainly concerned with the final product rather than the process itself. This indicates that its main goal is to reach a B1 level of proficiency in the students instead of focusing on the necessary steps to achieve this competence, which should be based on an SLA theory. Furthermore, this issue is aggravated by the fact that students are taught by teachers who are in a B2 level, which is too close to the target expected in the students by the Ministry. This essentially means that students are being taught by, to some extent, a peer since there are not major differences between both levels according to the CEFR. Although this situation is being currently under change, because teachers are now expected to

possess a C1 level of proficiency, this has not been implemented yet. In turn, this modification has not yielded any results since the B2 level has traditionally been the standard.

As stated before, the document from the Ministry of Education follows the benchmarks of CEFR, by stating that students should communicate in a level of proficiency equal to B1 according to this framework. Nevertheless, not all institutions analyzed adhere to this standard of English proficiency nor to any other type of benchmark. On the one hand, Universidad de Chile and USACH characterize the level of English of their graduated students as advanced. On the other hand, UMCE addresses C1 level of CEFR as one of the objectives for their teachers in training to accomplish before graduation.

To display the intended language level for teachers as advanced demonstrates an inconsistency in their programs in accordance with the ministerial English curriculum for high school. This can be attributed to the absence of communication between the previously mentioned institutions and the Ministry of Education. Although universities are not forced to follow regulations fixed by the Ministry, there is a need for a standardized framework to measure teachers performance in the country. Apart from the discrepancies between curricula issued by the universities and the one by the Ministry, the term advanced is neither thoroughly defined nor characterized in the documents from Universidad de Chile or USACH. This means that its existence cannot be attributed to an attempt to establish a custom framework for language proficiency. Furthermore, the nebulosity of this concept may generate serious difficulties related to labor market and exchange programs, as teachers trained in these universities do not possess a proper support to certificate their language proficiency level.

Taking into consideration all the previously mentioned aspects, the case of Finland, chronicled by Amanda Ripley (2013) in *The Smartest Kids in the World: And How They Got That Way*, comes to mind not only because this country is one of the epitomes of a well designed education system, but due to the fact that, in order to get there, they went through a historical and political process that can be, without much difficulty, paralleled with Chile's current experience.

Finland, by the 1960s, was still an unmodernized country at many levels. However, from that decade onwards, the government decided to take on a brand-new approach since the scenario could not be more deteriorated. Under this hopeless context, the government decided to tighten the regulations that had relation to the education system, promoting top-down

reforms and accountability-based measures. In other words, during the 1970s, a centralized approach was enacted which meant that curricula and inspections to teachers and schools were regularly conducted by central authorities. Another important decision was that teacher training programs were compelled to become much more rigorous and selective and, in order to do that, they were moved into the more respected universities of the country.

The consequences of these crucial reforms permitted, by the 1980s and 1990s, to have teacher training programs with high standards due to their rigurocity. This, in turn, allowed the top-down mandates to be gradually dismantled allowing schools and teachers to pursue a higher level of excellence at school level. This, subsequently, led to the creation of a national core curriculum design with the active participation of teachers, who, additionally were given the freedom to run their classes as they saw fit. Through time, and due to external reasons, more autonomy was given to schools and teachers. This resolution did not backfire due to that, by this time, Finns had “engineered a robust system with highly educated, well-trained teachers and relatively coherent (and high) standards” (p. 81). Accordingly, with this system in place, schools and their teachers were free to design their own lesson plans and, overall, design a more creative system. Nowadays, the system remains strong from its very foundations, and one of the aspects that allow for such a steady maintenance is the regular collaborative work, where the main participants are school principals, politicians and union leaders. The aforementioned actors continually meet and discuss to enhance the education system (Ripley, 2013).

Hence, the importance of the Finnish case is that it shows that in order to develop as a country, education is the best answer. Furthermore, in order to improve the education system, the first step is to rigidify the creation of curricula, the teaching programs and the selection process to these institutions. After achieving the first step, what naturally follows is the loosening of these measures allowing the, already well-trained, teachers to devise their lessons in the most fruitful way for each context. What the present investigation has found, nevertheless, is a lack of explicit directions coming from the authorities, which consequently and not so subtly, grants teaching programs and teachers a not-so-deserved freedom that results in a disparity at many levels: the training of teachers, the design of classes and their corresponding practice, and the ultimately abysmal difference in the proficiency levels students accomplish. In other words, the absence of a core curriculum designed by the Ministry derives in a disparity at school level in the teaching and learning of English. This inequality stems, in

turn, from the current inadequacy of most of the teacher training programs offered in the country.

Hence, the case of Finland serves as an emblematic example of a fruitful educational reform that might be applied to the Chilean context. Considering this case and its relation with this inquiry, it can be stated that more rigid measures need to be implemented if radical changes are pursued. In order to achieve this, a centralized approach from the Ministry of Education needs to be taken. Therefore, the Ministry should effectively play a regulatory role and supervise the institutions under its wing.

6.1. Pedagogical Implications

When it comes to reflecting on the concrete impacts that all the situations described and analyzed in the present study may have in the classroom setting, several aspects have to be considered. Three elements will be taken into account: first, heterogeneity in the approaches to teach the target language; secondly, the results in the standardized test SIMCE of English; finally, the possible consequences related to the shortage of well-trained English teachers.

To begin with, the lack of a clear and explicit theory in the Ministry's curriculum seems to have significant implications in the performance of teachers in the classroom. Due to the fact that its objectives should be the official parameters for English teachers and for the institutions that train them, the seeming theoretical inconsistency of its document could affect how lessons are delivered in terms of content, approaches, didactic activities, assessment, among others. As a result, this potential autonomy that teachers have may cause disparity in the level of English that students are expected to reach. In other words, the way in which Chilean students learn English as a foreign language and the level they could come to achieve will depend on their teachers' training, since the Ministry does not provide clear theoretical guidelines to follow.

The aforementioned situation may be supported by the results of the standardized test SIMCE in the English subject. As put forward at the very beginning of this enquiry, just 11% of Chilean students have an elementary level of English. This test assesses just receptive skills, which does not have a close relation with the communicative purposes that the Ministry states. It is crucial to mention that this test is very important for the Chilean education system, since it depicts the current scenario regarding the quality of English teaching in the country. Its significant importance may also have an impact on teaching practices, that is to say, teachers

could focus their lessons on getting high scores in this test rather than putting emphasis on developing receptive and productive skills in a balanced way. However, there is another essential factor that contributes to the poor results in SIMCE: the shortage of well-trained English teachers.

According to the statistics presented as background for this research, around 50% of the people who deliver English lessons at schools have received formal training as English teachers. Undoubtedly, this factor can influence the results of the aforesaid test, the proficiency level reached by the students, the methodologies applied, the contents reviewed and, evidently, the SLA theory that would guide the lessons. In the case of those who are not formally trained as teachers, these SLA approaches would not be part of their practices because of an obvious lack of knowledge on the matter.

To sum up, Chilean students are currently facing an educational crisis that involves LPPs which are still in their infancy. Therefore, the inconsistencies in the Ministry's curriculum, the poor results in SIMCE, and the lack of English teachers trained at university level are crucial factors that have contributed to depict the current picture of English teaching and learning in the country.

7. LIMITATIONS

Due to the qualitative nature of this study, in which the main sources examined were written documents, a series of limitations came to light. The main limitation concerns the kind of sources employed for the analysis, which may not reflect reality accurately. Although objectives and parameters are established in official documents, it is well-known that actual classrooms may or may not comply with the said parameters. Some of the emerging findings during the analysis, such as English proficiency expected for future English teachers, cannot be taken as an accurate depiction of reality in view of the lack of reliable instruments available, for instance, IELTS, TOEFL, among others. This fact also impedes the observation of a correlation between established parameters and actual achievement in concrete learning instances. In other words, it may not exist a parallel between theory and practice.

The number of reports was also a determinant factor to consider. Initially, this study contemplated an even number of documents for concurrent and consecutive programs delivered by different institutions (two of each type). The purpose of this was to establish a balanced comparison between both types of existing English Teaching Programs in Chile. Nevertheless, the availability of the reports was highly restricted in the case of one of the prestigious institutions considered for this study. As a consequence, the disparate number of documents prevented from obtaining comparable data for both kinds of programs.

Finally, none of the self-evaluation reports addressed information regarding specific sub-disciplines involved in the process of SLA, such as Grammar, Phonology, Pragmatics, and so on and so forth. In this sense, no establishment of the parameters for those subjects may imply that each subject is delivered taking into account diverse approaches. Owing to this, it is not possible to ensure an agreement between the perspective of each sub-discipline and the general theoretical line presented by the self-evaluation reports. Also, the teachers' perspectives may influence the approach to a subject.

8. FURTHER RESEARCH

In future attempts to carry out research on the field of LPP in Chile, particularly on the policies regarding the teaching of the English language in the country, considering more elements would be quite relevant, pertinent and necessary to complete the present study. In this regard, the first suggestion would be to include more self-evaluation reports in order to have a more comprehensive picture. This, particularly in terms of teaching programs that currently train the future English teachers of the country. The documents used for the purposes of this study may be a good first approach to the topic, however, their proposals, theories and other relevant aspects cannot be considered as a general reality. That is why including the self-evaluation reports of other universities (both public and private) would allow to count on a complete and precise notion of the English teaching programs offered in Chile.

As aforementioned, the analysis of written documents could not correspond to the actual practices in the classroom. In this regard, doing classroom ethnography (at schools and universities) could be a suitable way to overcome such limitation. Undoubtedly, this qualitative procedure requires long time and the willingness of the participants – teachers and students – to be carried out. Nevertheless, it seems to be necessary in order to corroborate that the English language lessons are delivered on the basis of the documents that should lead them.

Considering that ethnography allows the involvement with the participants to some extent, conducting interviews with teachers and students could be another appropriate procedure to gather more qualitative data and complete the researchers' observations. The teachers' and students' impressions about English teaching and learning could show interesting insights provided by the participants directly involved in the process everyday. In spite of the fact that they are not experts in LPP, their experiences in the classroom could be useful data for stakeholders to consider.

Another aspect that was not considered in the present enquiry is the analysis of English textbooks. The proposed study is quite relevant in order to verify whether the curriculum stated by the Ministry of Education is directly related to the material used in the classroom. This piece of research should consider the linguistic approach of the book, its SLA theory, its teaching methods and strategies, etc. so as to determine the correlation between the ideas and proposals of the government and the actual practices at Chilean schools.

9. REFERENCES

- Agencia Calidad de la Educación. (2013). Resultados SIMCE III medio 2012 inglés. Retrieved from
from
http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201306061729100.Resultados_SIMCE_ingles_III_Medio_2012.pdf
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56(1), 57-64.
- Améstica, C. (2013). ¡Oh my God! El fracaso de los planes para enseñar inglés en los colegios y convertir a Chile en un país bilingüe, *La Segunda Online*. Retrieved from
<http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2013/08/872074/oh-my-god-el-fracaso-de-los-planes-para-ensenar-ingles-en-los-colegios-y-convertir-a-chile-en-un-pais-bilingue>
- Anderson, J. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Appel, J. (1995). *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000). Bilingualism: definitions and distinctions. In N. Hornberger & C. Baker (Eds.), *Foundations of bilingual education and bilingualism* (pp. 1-18). Great Britain: Biddles Ltd.
- Beers, M. H., Fletcher, A. J., Jones, T. V., Porter, R., Berkwitz, M., & Kaplan, J. L. (2003). *The Merck manual of medical information*. Merck Research Laboratories.

- Beltrán, E. V. (2011). Roles of teachers-a case study based on: diary of a language teacher (Joachim Appel, 1995), Universitat Jaume. Retrieved from: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/teachers.pdf>
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: language and cognition*, 12(01), 3-11.
- Bilash, O. (2009). Foreign language (FL) vs. second language (SL) context. Retrieved from <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/flvsslcontext.html>
- Block, D., & Cameron, D. (Eds.). (2002). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Henry Holt
- Bragger, J. D., & Rice, D. B. (1998). Connections: the national standards and a new paradigm for content-oriented materials and instruction. In J. Harper, M. Lively, & M. Williams (Eds.), *The coming of age of the profession: issues and emerging ideas for the teaching of foreign languages* (pp. 191–217). Boston: Heinle & Heinle.
- British Council. (2003). Intercultural learning 1. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/intercultural-learning-1>
- Brown, H. D. (2000). Language, learning, and teaching. *Principles of language learning and teaching* (pp. 1-19). New York, NY: Pearson Education.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt, (Eds.), *Language and communication*. New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1 (1): 1-47.
- Cassels Johnson, D. (2013a). Theories, concepts, and frameworks: an historical overview. *Language policy* (pp. 26-55). USA: Palgrave Macmillan.
- Cassels Johnson, D. (2013b). What is language policy? *Language policy* (pp. 3-25). USA: Palgrave Macmillan.
- Chile US Embassy. (2012). Profesores de EE.UU. capacitan a docentes en English summer towns de Arica, La Serena, Temuco y Puerto Varas. Retrieved from http://spanish.chile.usembassy.gov/2012press0103-english_summertown.html
- Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's verbal behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1972). Form and meaning in natural languages. *Language and mind* (pp. 88-101). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CNNChile. (2013). Los motivos del bajo rendimiento en el SIMCE de inglés 2012. Retrieved from <http://www.cnnchile.com/noticia/2013/06/07/los-motivos-del-bajo-rendimiento-en-el-simce-de-ingles-2012>
- Constable, P., & Valenzuela, A. (1991). Children of dictatorship. *A nation of enemies: Chile under Pinochet*. (p. 247-270). New York, NY.: W.W. Norton & Company.
- Cook, V. (2008a). Background to second language acquisition research and language teaching. *Second language learning and language teaching* (pp. 1-17). New York, NY: Routledge.

- Cook, V. (2008b). General models of L2 learning. *Second language learning and language teaching* (pp. 214-234). New York, NY: Routledge.
- Cook, V. (2008c). Second language learning and language teaching styles. *Second language learning and language teaching* (pp. 235-272). New York, NY: Routledge.
- Didriksson, A. (2010). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación superior y sociedad*. 10(2), 29-52.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). The scope of inquiry and goals of SLA. In C. Doughty and M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 3-16). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dörnyei, Z. (2007). Quality criteria, research ethics, and other research issues. *Research methods in applied linguistics* (pp. 48-75). Oxford: Oxford University Press.
- Dowling, J. (2007). La enseñanza del inglés en Chile: una asignatura pendiente. Retrieved from <http://www.businesschile.cl/es/noticia/reportaje-principal/la-ensenanza-del-ingles-en-chile-una-asignatura-pendiente>
- Educarchile. (2011). Resultados SIMCE inglés 2010. Retrieved from <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=208390>
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30(4), 419-432.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of teachers' role at the end of twentieth century: new challenges for the future. *Educational review*. 52 (2), 197-208.
- Gass, S. M. (2013). Introduction. *Second language acquisition: an introductory course* (pp. 1-19). New York, NY: Routledge.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Glas, K. (2008). El inglés abre puertas...¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 111-122.
- Glas, K. (2013). Introduction. *Teaching English in Chile: a study of teacher perceptions of their professional identity, student motivation and pertinent learning contents*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gumperz, J. J. (1996). Conversational inference. *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haddon, L. (2004). Cultural differences in communication: examining patterns of daily life. In *Conference on mobile communication and social change, Seoul, Korea*. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/media@lse/whosWho/AcademicStaff/LeslieHaddon/KoreaPaperCulture.pdf>
- Hamer, J. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: University of Cambridge.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Herculano-Houzel, S. (2002). Do you know your brain? A survey on public neuroscience literacy at the closing of the decade of the brain. *The Neuroscientist*, 8(2), (pp. 98-110). California: Sage Publications
- Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. Champaign: University of Illinois Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press

- La Nación. (2003, May 16). Lanza plan por Chile bilingüe. *La Nación*. Retrieved from <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/notas/lanza-plan-por-chile-bilingue/2003-05-15/200850.html>
- Lantolf, J. (2001). Introducing sociocultural theory. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Beckett, T. (2009). Sociocultural theory and second language acquisition. *Language teaching*, 42, (pp. 459-475). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). Explaining second language learning. *How languages are learned: Oxford handbook for language teachers* (pp. 29-51). Oxford: Oxford University Press.
- Lo Bianco, J. (2004). Language planning as applied linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 738-759). Oxford: Blackwell Publishing.
- Mackey, W. (1962) The description of bilingualism. *Canadian journal of linguistics*, 7, 51-85.
- Mayer, R. E. (2010). Applying the science of learning to medical education. *Medical education*, 44(6), 543-549.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chilean context. *ELT journal*, 57(2), 139-148.
- McLean, A. C. (2012). Destroying the teacher: the need for learner-centered teaching. *English teaching forum journal*, 50(1), 32-35.

Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Price, C. J. (2004). Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431(7010), 757.

MINEDUC. (2013). Idioma extranjero inglés. *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*, (pp. 237-248). Santiago: unidad de currículum y evaluación.

MINEDUC. (2013a). Suzuki Koda: "los profesores de inglés en Chile somos afortunados de tener tan buenas opciones de desarrollo". Retrieved from http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3272&id_portal=49&id_contenido=29074

MINEDUC. (2013b). El Programa Inglés Abre Puertas y el British Council realizaron el 4° seminario sobre formación inicial de docentes de inglés. Retrieved from http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=25166&id_portal=49&id_seccion=3272

MINEDUC. (2014a). Gobierno presentó la estrategia nacional de inglés 2014-2030. Retrieved from http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3272&id_portal=49&id_contenido=27885

MINEDUC. (2014b). Misión. Retrieved from http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=4191

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). Second language learning: key concepts and issues. *Second language learning theories* (pp. 5-28). London: Hodder Education.

- Musgrove, F., & Taylor, P. H. (2012). The teacher and society. *Society and the teacher's role* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Myles, F. (2002). Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues. Retrieved from <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: the essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science education*, 86(4), 548-571.
- Ortega, L. (2011). Second language acquisition. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 171 - 183). London: Routledge.
- Ortega, L. (2013). Introduction. *Understanding second language acquisition* (pp. 1-11). New York: Routledge.
- Pica, T. (2005). Second language acquisition research and applied linguistics. Retrieved from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/34
- Prior, A., & MacWhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism: language and cognition*, 13(02), 253-262.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (Fourth ed.). Great Britain: Pearson.
- Ripley, A. (2013). Chapter 5: an American in utopia. *The smartest kids in the world: and how they got that way* (pp. 74-92). New York, NY: Simon and Schuster.

- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. (pp. 242-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (2000). The teacher's intercultural competence. *Sprogforum*, 18(6), 14-20.
- Risager, K. (2005). Linguaculture as a key concept in language and culture teaching. *The consequences of mobility: linguistic and sociocultural contact zones*, 185-196.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.). (2003a). Carrying out qualitative analysis. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 219-262). London: SAGE Publications.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds.). (2003b). Generalising from qualitative research. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 263-286). London: SAGE Publications.
- Rosch, E. K. (2007). Becoming bilingual: a comprehensive overview of bilingualism in the United States (M.A dissertation). Retrieved from ProQuest.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In: B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.
- Schultz, L. (2005). Lynn Schultz: Old Dominion University: Bloom's taxonomy. Retrieved from http://www.odu.edu/educ/lischultz/blooms_taxonomy.htm
- Schumann, J. H. (1978). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.

- Scott-Simmons, D., Barker, J., & Cherry, N. (2003). Integrating research and story writing. *The reading teacher*, 56 (8), 742-745.
- Scriven, M., & Paul, R. (2003). Defining critical thinking: a draft statement for the national council for excellence in critical thinking instruction. Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>
- Sequeira, A. H. (2012). Self-learning is the future: a new paradigm for the 21st century. Retrieved from :<http://ssrn.com/abstract=2111057>
- Sheen, R. (2002). 'Focus on form' and 'focus on forms'. *ELT Journal*, 56(3), 303-305.
- Shrum, J. L. & Glisan, E.W. (2010). Organizing content and planning for integrated language instruction. *Teacher's handbook: contextualized language instruction* (pp. 73-103). Boston: Cengage Learning.
- Silva, B. (n.d.). La "Revolución Pingüina" y el cambio cultural en Chile. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2007/cultura/silva.pdf>
- Sousa, D. A. (Ed.). (2006). *How the brain learns*. California, CA: SAGE Publications Ltd.
- Spolsky, B. (2004). Language practices, ideology and beliefs, and management and planning. *Language policy* (p. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). Language policy in schools. *Language management* (pp.90-114). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Te Puni Kōkiri. (2008). The health of the Māori language in 2006. Te Puni Kōkiri, Wellington.
- Tollefson, J. W. (2000). Policy and ideology in the spread of English. In J. K. Hall & W. Egginton (Eds.), *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 7-20). Clevedon: Multilingual Matters.

Universia Chile. (2014, December 10th). Chile ocupa lugar 41 dentro de los 63 países medidos en EF EPI 2014, ranking global de dominio de inglés. Retrieved from <http://noticias.universia.cl/en-portada/noticia/2014/12/10/1116761/chile-ocupa-lugar-41-dentro-63-paises-medidos-ef-epi-2014-ranking-global-dominio-ingles.html>

Universidad de Chile. (n.d.-a). La figura de Andrés Bello. Retrieved from <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/resena-historica/4728/la-figura-de-andres-bello>

Universidad de Chile. (n.d.-b). Misión y visión estratégica de la Universidad de Chile. Retrieved from <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/39635/mision-y-vision>

Universidad de Chile. (n.d.-c). Pilar republicano. Retrieved from <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/resena-historica/4730/pilar-republicano>

Universidad de Chile. (2009). *Perfil del egresado y competencias licenciatura en lengua y literatura inglesas*.

Universidad de Chile. (2011). Proyecto MECE UCH 1001. Bases para el proyecto institucional de educación de la Universidad de Chile. Comisión FID Educación Media. Informe final. Orientaciones para la formación inicial docente de educación media.

Universidad de Chile. (2013a). *Informe sobre didácticas de especialidad, solicitado por pares académicos evaluadores*.

Universidad de Chile. (2013b). *Resumen ejecutivo: informe de autoevaluación (IAE)*.

Universidad de Chile. (2014a). Presentación. Retrieved from <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/72838/presentacion>

Universidad de Chile. (2014b). Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Retrieved from <http://www.filosofia.uchile.cl/facultad/acerca-de-la-facultad/102817/historia>

Universidad de Chile. (2014c). Departamento. Retrieved from <http://depuchile.cl/departamento/>

Universidad de Chile. (2014d). Proyecto académico. Retrieved from <http://depuchile.cl/mision-vision/>

Universidad de Chile. (2014e). Estudios pedagógicos. *Presentación*. Retrieved from <http://www.filosofia.uchile.cl/estudios-pedagogicos/conocenos/67737/presentacion>

Universidad de Santiago de Chile. (2011). *Informe de autoevaluación pedagogía en inglés*.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2013). *Informe de autoevaluación licenciatura en educación con mención en inglés y pedagogía en inglés*.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2014). Departamento de inglés-antecedentes históricos. Retrieved from <http://www.umce.cl/index.php/dpto-ingles-antecedentes-historicos>

Vivanco, H. (2012). Diagnóstico crítico de los programas actuales de formación inicial de docentes de inglés en Chile. *Actas del seminario 'la formación de docentes de inglés en Chile'*. MINEDUC-BRITISH COUNCIL.

Vivanco, H. (2014). Documento interno de trabajo institucional.

Vygotsky, L. ([1934] 1962) *Thought and language*. E. Hanfmann & G. Vakar (Eds.). Cambridge, MA: MIT Press.

Weinreich, U. (1953) *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford review of education*, 22(1), 5–16.

10. APPENDICES

10.1. Appendix A

Idioma Extranjero Inglés retrieved from Bases Curriculares 7° básico a 2° medio – MINEDUC (2013)

(p. 238)

Introducción

El aprendizaje de otros idiomas y la comprensión de la cultura de sus hablantes constituyen habilidades esenciales para el desarrollo y el éxito de los estudiantes en el mundo globalizado del siglo XXI. Aprender otra lengua no solo contribuye al desarrollo cognitivo y profesional, sino también a respetar y comprender mejor la visión de mundo de otras culturas, a apreciar la propia, y a desarrollar una conciencia de globalidad. Asimismo, saber otros idiomas es fundamental para poder interactuar en forma efectiva con el resto del mundo y acceder a nuevos conocimientos a través de los medios tecnológicos y las redes de comunicación social. Los avances tecnológicos, las nuevas formas de comunicación y los cambios sociales y culturales en las últimas décadas, han impulsado la necesidad de un idioma común, convirtiendo al inglés en la lengua de comunicación internacional (*English as an International Language, EIL*). El número de personas aprendiendo inglés en el mundo aumenta considerablemente año a año, lo que ha significado que la cantidad de hablantes de este idioma como lengua no nativa sea incluso mayor que la población que lo habla como lengua materna. Esto ha llevado a que, actualmente, se haga referencia al aprendizaje del inglés como “lengua adicional” en numerosos países donde es aprendido como segundo o tercer idioma. Asimismo, para muchas personas, debido al contexto en el que habitan y al carácter de idioma global del inglés, este ha dejado de tener la connotación de “extranjero”. Como consecuencia, tanto en el extranjero como en nuestro país, la enseñanza del inglés se ha transformado en un elemento básico y fundamental en la educación de los estudiantes en las escuelas, y constituye para ellos una herramienta elemental que les permite acceder a información y a nuevos conocimientos. Los alumnos pertenecientes al ciclo que comprende desde séptimo básico a segundo año de enseñanza media, se encuentran en una

Comentado [1]: Insercion mundo global

Comentado [2]: Intercultural awareness (foreign+own)

Comentado [3]: Laguage ideology

Comentado [4]: Ideology
Lingua franca

Comentado [5]: Non-native speakers of english (bigger community)

Comentado [6]: Additional language
EFL

Comentado [7]: Emphasis of English in country
Ideology

edad en la que adquieren mayores capacidades de pensamiento abstracto y concentración. Desarrollan también una visión más crítica del mundo, y aspectos como la motivación y la imagen de sí mismos tienen un rol fundamental en su proceso de aprendizaje del idioma. Sus múltiples intereses y el desarrollo de mayor independencia aumentan sus posibilidades de tener contacto con el idioma inglés fuera de la sala de clases a través de los medios, las redes sociales, películas, música o videos en la web, lo que constituye una gran fuente de aprendizaje. Todo lo anterior impone demandas a la enseñanza del inglés, la cual deberá ofrecer variadas oportunidades de comunicación en la clase, presentar temas interesantes y tareas desafiantes y motivadoras, integrar las tecnologías y el uso de textos multimodales y brindar a los alumnos la posibilidad de tomar decisiones con respecto a su propio aprendizaje. En estos años, el propósito es que los estudiantes continúen desarrollando las habilidades del inglés para poder comunicarse en situaciones similares a las de la vida real y acceder a diversos conocimientos que contribuyan a un mayor desarrollo en su vida académica o laboral futura. También se espera que adquieran habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y creativo que les permitan evaluar, organizar e internalizar la nueva información y los aprendizajes a los que acceden por medio del idioma.

Comentado [8]: "Hit and run" theory (cognitivism)

Comentado [9]: H&R theory (psychology related)

Comentado [10]: Comportamiento adolescente generalizado.

Comentado [11]: estrategias, técnicas de aprendizaje

Comentado [12]: Methods&approaches?

Comentado [13]: Estudiante + vinculación con medio = mayor posibilidad de aprendizaje -->mas independencia

Comentado [14]: The role of the teacher is implicitly stated.

Comentado [15]: SC -->asimilation of real life situations (Myles, 2002)
Ideology

Comentado [16]: English --> tool to develop different kinds of abilities

(p. 239)

Perfil del estudiante al finalizar segundo año de enseñanza media

Los estudiantes que han logrado los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Idioma Extranjero Inglés al finalizar segundo año de enseñanza media, demuestran una actitud confiada y positiva frente al idioma. Usan el inglés para comunicar sus ideas y opiniones en un nivel cercano al intermedio (se espera que al terminar segundo medio los alumnos alcancen un nivel que se aproxime al B1 o intermedio inferior de acuerdo al Marco Común Europeo), en situaciones comunicativas básicas y variadas como mantener una conversación acerca de temas conocidos, obtener información general de textos en inglés presentes en la web u otro medio o comunicarse en forma escrita por medio de correos electrónicos o conversaciones *online* sobre temas cotidianos. Pueden seguir instrucciones orales para ejecutar acciones o resolver problemas relacionados con situaciones habituales e identificar el tema, la situación, el lugar y participantes en conversaciones sencillas. Logran reconocer ideas significativas y relevantes e

Comentado [17]: attitude towards L.

información específica al leer textos descriptivos, narrativos, informativos o argumentativos sobre temas conocidos y algunos menos conocidos. Valorán y reconocen la lectura de textos en inglés, tanto literarios como no literarios, como un medio para adquirir conocimientos acerca de la lengua, de otras asignaturas o de temas relevantes o contingentes. Recurren a variadas estrategias para comprender lo leído y escuchado como apoyarse en imágenes y en el lenguaje corporal y gestual, identificar palabras claves, lectura rápida (*skimming*) o lectura para buscar información específica (*scanning*), entre otras.

Pueden participar en diferentes intercambios comunicativos simples sobre temas conocidos o cotidianos y mantener la interacción al responder o formular preguntas, utilizando un lenguaje claro y sencillo con una pronunciación inteligible que no interfiere con la comunicación. Son capaces de exponer un tema de su interés o de actualidad, narrar una historia o experiencia en una presentación oral, expresarse en forma clara y recurrir al uso de gestos, entonación y apoyo visual y/o digital para ayudar en la comunicación del mensaje.

Logran escribir textos simples de mediana longitud (cartas, notas, narraciones, correos electrónicos, descripciones) con variados propósitos acerca de temas contingentes o de interés personal. Pueden planificar, revisar y usar los apoyos necesario para editar sus textos y los organizan considerando elementos formales del lenguaje como el uso de mayúsculas, ortografía o estructuras gramaticales aprendidas. Usan el diccionario (en formato papel o electrónico) y el procesador de textos como apoyo al escribir.

Reconocen la relevancia y el valor del inglés para facilitar el diálogo con integrantes de otras comunidades y culturas y como herramienta para conocer, apreciar y disfrutar de expresiones literarias y culturales de la lengua inglesa.

Comentado [18]: Description B1 level CEFR

Comentado [19]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

(p. 240)

Enfoque de la asignatura

Actualmente, al enseñar un idioma es importante considerar las particularidades del contexto en que ocurre el aprendizaje y las diversas características de los aprendices y, de acuerdo a ello, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes. De acuerdo a lo anterior, el currículum de inglés para estos años ha sido construido, al igual que el

de educación básica, de acuerdo a enfoques con énfasis en la comunicación, cuyos principios orientan la enseñanza del idioma y a la vez permiten considerar las características del contexto en el que se enseña. El objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, lo que implica que los alumnos adquieran conocimientos que les permitan:

- usar el idioma de acuerdo a un contexto, una situación, una función y unos participantes determinados
- usar los elementos organizacionales del idioma (vocabulario, gramática, fonética, ortografía) para expresar y negociar significados
- usar oraciones conectadas entre sí para expresar mensajes con fluidez
- considerar las posibles diferencias culturales y tener una actitud empática y respetuosa frente a los interlocutores
- usar estrategias que los ayuden a mantener la comunicación y que compensen las posibles limitaciones en el manejo de la lengua

La enseñanza comunicativa de la lengua considera el idioma como un medio para comunicar significados y una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para los alumnos.

Todos los elementos del lenguaje (estructuras gramaticales, funciones, pronunciación, vocabulario, uso de estrategias) son importantes para desarrollar la capacidad de comunicarse y están al servicio de ella.

Asimismo, se enfatiza el aprendizaje integrado de las habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita) para que los estudiantes puedan comunicarse en forma efectiva y significativa, en diferentes situaciones y con variados propósitos comunicativos.

En la actualidad, al hacer referencia al aprendizaje y la adquisición de un nuevo idioma, diversos autores coinciden en el planteamiento de principios o lineamientos relevantes que deben ser considerados en la implementación de la enseñanza comunicativa del idioma. Los aspectos más destacados son los siguientes:

- el aprendizaje del idioma depende de la interacción con otros. En este sentido, el aprendizaje colaborativo o cooperativo ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar en la lengua al resolver una tarea pedagógica que requiere el uso comunicativo del idioma para alcanzar un objetivo. Esta tarea se desarrolla en grupos cuyos integrantes deben usar el idioma en situaciones comunicativas similares a las de la vida real, significativas y contextualizadas, en las cuales

Comentado [20]: Communicative L. teaching (SC) --> último párrafo de SC theory en LR

Comentado [21]: B1 + cultural awareness

Comentado [22]: communicative L. teaching

Comentado [23]: learning by talking

Comentado [24]: Use of integrated abilities in order to communicate effectively

Comentado [25]: Theories --> lack of theoretical support
lack of acknowledgment of com. L. teaching style

deberán negociar significados, trabajar en forma autónoma, asumir roles dentro del grupo y responsabilizarse por su trabajo.

Comentado [26]: CLT style

- la comunicación cobra mayor sentido y significado cuando el mensaje es relevante, interesante y motivador. A través del idioma, los estudiantes pueden establecer conexiones con otras asignaturas y profundizar distintas materias. La enseñanza del inglés a través de contenidos facilita la integración de habilidades y ofrece una visión más holística del idioma y del saber.

Comentado [27]: interdisciplinary approach

- el desarrollo de la autonomía en los estudiantes los hace más conscientes de la forma en que aprenden, los ayuda a identificar sus fortalezas y trabajar sus debilidades. En este sentido, la enseñanza de estrategias de aprendizaje del idioma o el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos los ayuda a descubrir sus necesidades, habilidades y los mejores caminos para aprender el idioma, convirtiéndolos en aprendices autónomos.

Comentado [28]: students' autonomy + use of strategies

- para aprender el idioma, los estudiantes necesitan enfrentarse a abundante información comprensible (p. 241) en la lengua. La información comprensible (*comprehensible input*) hace referencia a mensajes contextualizados en el idioma que están levemente por sobre el dominio del estudiante pero que este es capaz de comprender en su mayoría. Al ser comprensible, la información será significativa y podrá ser incorporada por el alumno al relacionarla con información que ya posee.

Comentado [29]: i+1

- el uso significativo y contextualizado del idioma implica que las estructuras y formas del lenguaje deben ser consideradas como un elemento más de apoyo a la comunicación y al uso real del idioma y no como un contenido en sí mismo, separado de la comprensión o la expresión. El objetivo principal al aprender el idioma es usarlo en situaciones similares a las de la vida real, en lugar de analizar sus partes o practicar sus estructuras en forma repetitiva. El descubrimiento inductivo de la gramática por medio de tareas comunicativas situadas en un contexto facilitará el aprendizaje de la lengua.

Comentado [30]: CLT style

- al aprender un idioma se aprende también acerca de la cultura de quienes lo hablan. Actualmente, debido a su carácter de idioma internacional, el inglés hace posible acceder a diferentes culturas y costumbres. Es relevante desarrollar en los alumnos una conciencia cultural que les permita apreciar características de diversas culturas y en especial de la propia.

Comentado [31]: intercultural awareness

Considerando lo expuesto anteriormente, estas Bases Curriculares destacan elementos relevantes para el aprendizaje del idioma en este ciclo y que además complementan los ya planteados para enseñanza básica.

Los principales énfasis del currículum de Inglés son:

Desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

En la actualidad, debido al rápido y fácil acceso a gran cantidad de información a través de los medios, es esencial que los estudiantes desarrollen las habilidades del pensamiento necesarias para enfrentar esos conocimientos con mayor profundidad y de manera organizada. Las demandas del siglo XXI exigen alumnos capaces de analizar, sintetizar e interpretar información, resolver problemas y reflexionar acerca de sus propias formas de aprender y de pensar. Paul y Scriven definen las habilidades del pensamiento (también conocidas como habilidades de pensamiento crítico y creativo), como procesos intelectuales involucrados en la conceptualización, aplicación, análisis, síntesis o evaluación de la información obtenida o generada mediante la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación. La forma de desarrollar estos procesos intelectuales es a través de la meta cognición, es decir el reflexionar acerca del propio pensamiento. Al igual que en otras disciplinas, el desarrollo de habilidades del pensamiento es parte esencial del aprendizaje de un idioma. Por medio de ellas, los alumnos son capaces de hacer inferencias, plantear preguntas, buscar alternativas y resolver problemas al enfrentarse a la información en el nuevo idioma, haciendo uso de sus experiencias y conocimiento del mundo.

Asimismo, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo está estrechamente relacionado con la enseñanza comunicativa del idioma. Uno de sus planteamientos es que el idioma será aprendido más exitosamente por medio de la inducción, el descubrimiento y la formulación de hipótesis que expliquen el uso de la lengua y sus funciones, y en la medida en que posibilite la conexión con otras asignaturas y temas, y sea un medio para el aprendizaje de contenidos relevantes e interesantes.

Usar habilidades como clasificar, comparar, investigar o emitir juicios acerca de la información a la que se enfrentan, permite a los alumnos tener aprendizajes más profundos y les da la posibilidad de usar el idioma como medio para comunicar ideas; para ello necesitarán vocabulario o ciertas estructuras que aprenderán en forma contextualizada. Además, el uso de habilidades de pensamiento refuerza el desarrollo de la lectura en inglés al proveer a los alumnos de herramientas para organizar la información, ayudándolos a mejorar la comprensión.

Comentado [32]: www.criticalthinking.org

Comentado [33]: Info discrimination + Bloom's Taxonomy (new version)

Comentado [34]: critical and creative thinking Bloom

Comentado [35]: Cognitive abilities favor L. learning Bloom

Enseñanza de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje de un idioma se definen como acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicas que involucran procesos cognitivos, sociales y/o afectivos, y que los estudiantes usan, a menudo intencionalmente, para apoyar y mejorar su progreso en el aprendizaje de una segunda lengua. Usar las estrategias adecuadas para una tarea o contenido ayuda a los alumnos a tomar control sobre sus procesos de aprendizaje, mejorando así su confianza, motivación y desempeño con respecto a la lengua. De acuerdo con sus estilos de aprendizaje, los estudiantes de un idioma extranjero pueden desarrollar las más variadas estrategias, como tomar notas, repetir la letra de canciones, resumir, buscar similitudes entre palabras del nuevo idioma y del propio, usar el diccionario o inferir del contexto, entre muchas otras.

En la actualidad se considera que tanto la enseñanza explícita como integrada de distintas estrategias para el aprendizaje del inglés, facilita la internalización, el almacenamiento, la recuperación y el uso de nuevos elementos del lenguaje, lo que contribuye a mejorar desempeños generales o alguna habilidad específica del idioma. Las estrategias apoyan a los estudiantes al realizar tareas relacionadas con escuchar, hablar, leer o escribir en el nuevo idioma, o en el aprendizaje y uso de su vocabulario y estructuras.

Asimismo, al utilizar estrategias, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar e involucrarse con sus propios procesos de aprendizaje, tomar decisiones acerca de cómo y cuándo planificar, monitorear y evaluar lo que aprenden y la forma en que aprenden. De este modo, desarrollan mayor reflexión acerca de la forma en que usan el lenguaje, se involucran con sus procesos de aprendizaje, mejoran su efectividad y adquieren mayor independencia al aprender.

El aprendizaje del inglés será más exitoso y motivador si las estrategias enseñadas se relacionan con las tareas desarrolladas en la clase y se adecúan a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Lo anterior, unido a un uso efectivo de las estrategias, los ayudará a comprender el inglés de manera más exitosa, a tomar conciencia de sus propias dificultades frente al idioma y a buscar formas de superarlas.

Comentado [36]: Definition of strategies and their impact, but according to whom?

Comentado [37]: Students' and teachers' strategies

Comentado [38]: integrated learning of strategies

Comentado [39]: Students' strategies

Comentado [40]: Metacognition

Comentado [41]: degree of success in learning English related to teacher strategies and students own learning styles

Aprendizaje del idioma por medio de tareas comunicativas (*task-based language learning*)

Estudios actuales acerca del aprendizaje y la adquisición de un segundo idioma han demostrado que el desarrollo de la lengua se logra como producto de interacciones sociales, en circunstancias que tengan por objetivo comunicar información y usar el idioma de manera significativa para desempeñar o resolver alguna tarea desafiante. Estas tareas, llamadas tareas comunicativas, son definidas como un trabajo de la clase, que presenta situaciones similares a las de la vida real y que requiere que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan e interactúen en el segundo idioma, enfocando su atención principalmente a los significados en lugar de las formas, para así alcanzar los objetivos de la tarea. Constituyen oportunidades de aprendizaje de la lengua basadas en la experiencia y en lo que los aprendices son capaces de hacer con el lenguaje, que pueden requerir el uso de una habilidad del idioma o una combinación de ellas.

Comentado [42]: SC (Vygotsky or Lantolf)

Las tareas sitúan a la interacción en el centro del aprendizaje. Promueven la interacción entre los alumnos y les brindan oportunidades de practicar sus habilidades en el idioma con un propósito auténtico, y recibir retroalimentación y apoyo de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Además, al representar situaciones de la vida real o presentarse como problemas a resolver, las tareas son relevantes, motivadoras y desafiantes para los alumnos y abren espacios para el aprendizaje. Los estudiantes sienten el interés y la necesidad de explorar las relaciones entre las funciones y las formas del lenguaje, con el propósito de comprender y construir mensajes, comunicar significados e intercambiar información y así responder a las demandas de la tarea.

Comentado [43]: SC? --> task-based learning
Lack of theral support

De acuerdo a Van Den Branden y otros interactuar con otros para resolver una tarea permite a los estudiantes trabajar hacia una meta clara, compartir información y opiniones, negociar significados, tener ayuda de los

Comentado [44]: CLT style

(p. 243)

interlocutores para comprender el mensaje, recibir retroalimentación sobre su propia producción del idioma y brinda un propósito para aplicar el uso de elementos del idioma en forma contextualizada.

Comentado [45]: Negotiation of meaning
Feedback
Contextualized meaning

Conexiones

De acuerdo a investigaciones en neurociencia, el cerebro tiene la necesidad constante de establecer relaciones entre la nueva información y la que ya posee para construir significados.

Aprendemos con mayor facilidad y profundidad cuando el nuevo material es presentado en forma significativa y nos permite hacer conexiones con conocimientos y experiencias previas, para así poder reforzar y ajustar los conceptos que ya poseemos e integrar la nueva información.

De igual forma, al aprender un segundo idioma, la integración de nuevos conocimientos se facilitará si los estudiantes ven conexiones entre lo que estudian y el mundo alrededor de ellos.

La construcción de significados depende del contexto y los estudiantes tendrán mayor éxito si las tareas que deben realizar son contextualizadas y requieren enfocar la atención en el significado.

De acuerdo a Jacobs, hacer conexiones interdisciplinarias le otorga relevancia al currículum, destaca los lazos entre las disciplinas y facilita un aprendizaje más holístico. Al hacer conexiones, los estudiantes refuerzan y expanden sus conocimientos de otras áreas del currículum y acceden a información y a diversos puntos de vista por medio del idioma aprendido.

Al incorporar contenidos de otras asignaturas, los docentes usan contextos y material auténticos para la enseñanza del idioma, y los estudiantes reciben información comprensible (*comprehensible input*), apropiada a su nivel cognitivo, que les servirá de modelo para producir y ver el uso real del idioma más allá de la sala de clases y desarrollar su competencia comunicativa.

Asimismo, por medio de las conexiones con otras disciplinas, los alumnos podrán explorar material auténtico de su propio interés, lo cual promueve la investigación independiente y la idea de que la educación contemporánea es decididamente interdisciplinaria y que en el futuro deberán ser capaces de usar conocimientos y habilidades de varias áreas para desenvolverse en la vida cotidiana y en el mundo laboral. Una forma de establecer conexiones entre el aprendizaje del idioma y otras disciplinas es a través de la selección de contenidos o temas que sean válidos tanto para la enseñanza del idioma como de otras asignaturas.

Organizar los contenidos en temas para la enseñanza del inglés facilita su contextualización y la hace más comunicativa. Presentar los contenidos organizados temáticamente hace que sea más fácil recordar y apoya el aprendizaje profundo.

Al trabajar en unidades temáticas, los estudiantes pueden desarrollar e integrar las cuatro habilidades de la comunicación en un contexto significativo y desafiante a medida que profundizan contenidos de matemáticas, ciencias, geografía, etc.

De este modo, avanzan desde comunicar información sobre ellos mismos, a comunicar ideas sobre el mundo que los rodea y sobre temas que son de su interés.

Comentado [46]: Cognitivism

Comentado [47]: Cognitivism --> creation of networks and associations that take place in the human brain

Comentado [48]: meaningful learning

Comentado [49]: tareas contextualizadas
atención al significado

Comentado [50]: Interdisciplinary conexions.

Comentado [51]: authentic material
i+1
competencia comunicativa in the real world

Comentado [52]: interdisciplinarity in promoting students' autonomy
carga B

Comentado [53]: Thematic development
Vocab. concatenado

Comentado [54]: Integration of abilities

Comentado [55]: interdiscipline

Comentado [56]: Objective of thematic development

Para apoyar el aprendizaje significativo del idioma, los temas de este ciclo deben considerar las características de la edad y los intereses de los estudiantes, como por ejemplo, la búsqueda de identidad y de mayor independencia, la importancia de las amistades, mayor desarrollo del pensamiento abstracto, las actividades sociales y la tecnología. Se sugiere explorar temas que motiven la reflexión, como los aportes de otras culturas, el conocimiento universal, el mundo laboral, los desafíos de la sociedad actual, las formas de participación cívica, o temas de contingencia como el calentamiento global o el cuidado de la naturaleza. Asimismo, los temas relacionados con el contexto o realidad inmediata de los estudiantes, como eventos, problemáticas o características de su región, ciudad o comuna, son altamente motivadores y significativos al interactuar en el idioma.

Comentado [57]: CLT style

Cultura y competencia intercultural

El aprendizaje de un idioma está directamente relacionado con el aprendizaje de su cultura, ya que al aprender una nueva lengua los estudiantes adquieren conocimientos sobre aspectos sociales, políticos,

(p. 244)

económicos o artísticos de sus hablantes, y, en general, acerca de sus valores, prácticas y modos de vida. En el caso del idioma inglés, debido a su carácter de idioma internacional, los alumnos tienen la posibilidad de aprender no solo acerca de la cultura de países de habla inglesa, sino que también, por medio de él, tienen acceso a información acerca de diferentes países, sus costumbres, habitantes, literatura y otros aspectos que amplían su conocimiento del mundo.

Comentado [58]: intercultural awareness

Además, los medios y la tecnología han facilitado la comunicación entre personas provenientes de diversos contextos, realidades y culturas, y el inglés se ha convertido en la lengua de interacción y acercamiento entre ellos, brindando mayores oportunidades para que personas se conozcan y aprendan unos de otros.

Comentado [59]: English --> international L. (lingua franca)
E. --> tool to obtain info
informative culture

Asimismo, aprender contenidos relacionados con la cultura permite expandir el conocimiento del mundo, apreciar y comprender cómo otras culturas ven el mundo, y descubrir la relación entre los productos de la cultura y las creencias y valores que le son propios.

Comentado [60]: Media & technology --> English as a
lingua franca

Comentado [61]: Intercultural awareness

Con respecto a la educación y la cultura, Kumaravadivelu afirma que es necesario desarrollar una conciencia cultural que permita aprender, crecer y cambiar para enfrentar los desafíos de la realidad global. Asimismo, es importante desarrollar una mente reflexiva que permita pensar críticamente sobre otras culturas y la propia.

Comentado [62]: intercultural awareness globalization

Lo anterior se traduce en la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes, es decir, la habilidad para interactuar con personas provenientes de otras culturas y/o funcionar en un contexto cultural que no es el propio, ser consciente de ello, respetar las prácticas y costumbres de otras personas y comportarse de una forma adecuada a esa cultura determinada.

La competencia intercultural se ha convertido en una habilidad indispensable para trabajar y estudiar en el siglo XXI. Esta habilidad permite interactuar en contextos culturalmente diferentes al propio, comprender la diversidad, valorar a las personas provenientes de otras culturas, y desarrollar respeto y apreciación por sus formas de pensar, valores, prácticas y productos. Desarrollar esta conciencia de interculturalidad enriquece la educación y formación de los alumnos, ya que, al tener conocimiento y valoración de diferentes contextos y realidades, pueden aportar con otros puntos de vista, creatividad, innovación, mayor flexibilidad cognitiva y empatía, y desarrollan mayor valoración por su propia realidad y cultura. Lo anterior implica, también, sensibilizar a los alumnos sobre su propia riqueza cultural y motivarlos a participar en la negociación y articulación de significados y valores culturales.

Comentado [63]: Intercultural competence, but according to whom?
Social capital

Proceso de escritura

En la actualidad, desarrollar la habilidad de expresarse por escrito en el idioma inglés es tan necesario como poder comunicarse oralmente, principalmente debido al uso más frecuente de tecnologías de la comunicación escrita, como el correo electrónico, los blogs o el desarrollo de páginas web.

Comentado [64]: Importance of written form

La escritura frecuente y sobre una variedad de tipos de textos ayuda a reforzar el aprendizaje, ya que el cerebro reconoce, construye y extiende patrones recién adquiridos por medio de la escritura en nuevos contextos.

Comentado [65]: T^o without acknowledgement

Las actuales Bases Curriculares de inglés promueven el desarrollo de la expresión escrita por medio del proceso de escritura, el cual consiste en enfocar la enseñanza en el proceso por sobre

el producto final. Por medio de pasos definidos, los estudiantes tienen la posibilidad de generar ideas, organizarlas y darles coherencia, revisar y corregir lo redactado, para finalmente publicar el texto definitivo. Este proceso permite a los alumnos descubrir y desarrollar estrategias al escribir, revisar sus errores y aprender de ellos para así mejorar sus desempeños. Por último, el objetivo de la corrección en el proceso de escritura es que el alumno desarrolle la habilidad escrita a largo plazo, y como consecuencia, en esta etapa los errores son aceptables en un texto final.

Comentado [66]: emphasis on process of wrting --> steps

Los objetivos de escritura promueven la escritura creativa y libre por medio de la cual los estudiantes escriben sobre lo que les gusta y aplican lo que han aprendido, buscan formas de expresar ideas y hacen conexiones con sus emociones. Los géneros de ficción como cuentos de suspenso y cómics, así como la poesía y el diario personal (*journal*), resultan atractivos para los

Comentado [67]: Objective --> develop a personal style

Comentado [68]: creative writing

(p. 245)

estudiantes de esta edad, porque les permiten expresar sentimientos y tomar el rol de protagonistas; los ayudan a comprender el mundo que los rodea y a reflexionar sobre los cambios que están viviendo y sobre la sociedad en la que están creciendo. Necesitan también prepararse para el futuro y es aquí donde se dan posibilidades del uso del idioma escrito más cercano a la realidad, por ejemplo comunicarse con jóvenes de su misma edad, provenientes de otras culturas vía email y la escritura de cartas con fines laborales o de especialización. Además, en esta etapa se interesan por escribir sobre temas menos cercanos a su contexto pero que les producen curiosidad, como información relacionada con otras culturas u otras disciplinas por medio de artículos, biografías y proyectos.

Comentado [69]: appealing genres reflection on society

Por último, es relevante integrar la tecnología en el proceso de escritura, ya que permite tener más conciencia de la tarea y transforma el escribir en una actividad colaborativa, motivadora, fluida e interesante.

Comentado [70]: Text production --> practical use

Comentado [71]: Use of tech in the writing process

Uso de TIC y textos multimodales

El desarrollo de las tecnologías de comunicación e información y los innumerables recursos existentes en la web constituyen un gran apoyo para aprender y enseñar una lengua extranjera.

Comentado [72]: impact of use of tech in teaching and learning

En la clase de inglés, la tecnología se puede manifestar de diferentes formas (como en el uso de internet, procesador de textos, diferentes tipos de software, *podcasts*, conversaciones en línea, entre otros), para apoyar el desarrollo y la práctica de las habilidades del idioma.

Comentado [73]: kinds of tech

Usar la tecnología apoya a estudiantes de diferentes estilos de aprendizaje, los hace menos dependientes del docente como única fuente de información, enriquece sus experiencias con el uso del idioma, los ayuda a maximizar el uso de conocimientos previos y permite usar el tiempo en forma eficiente.

Comentado [74]: autonomy through tech
Bloom --> descarte de docente como única fuente de conocimiento

El uso de medios apela a los sentidos de los alumnos y los ayuda a procesar información y a crear un contexto por medio del cual se integran las diferentes habilidades.

Comentado [75]: attractiveness of tech
help in processing
integration of abilities

Esto los motiva a participar activamente en las tareas de la clase, presenta el idioma en un contexto comunicativo y los ayuda a obtener información en forma rápida. Además de ser un gran apoyo al aprendizaje, las tecnologías de comunicación global han traído consigo nuevas formas de interacción e intercambio de información, y una nueva forma de definir los conceptos de texto y alfabetización. En la actualidad, los textos impresos están siempre acompañados de imágenes, diagramas o dibujos, y su diseño es variado.

Comentado [76]: advantages of tech

La información no se obtiene solo de fuentes escritas, sino que se transmite por medio de pantallas en las que se combinan palabras con imágenes, sonido o movimiento. Esto ha significado que la comunicación sea multimodal, es decir, combina dos o más sistemas semióticos, como el lingüístico, visual, auditivo, gestual y/o espacial. Los textos multimodales son aquellos que incluyen animación, color, palabras, música y sonidos.

Comentado [77]: multimodality

Los niños y adolescentes desarrollan alfabetización multimodal en forma natural y espontánea, ya que es parte de su vida cotidiana. La información que los estudiantes leen, especialmente por medio de pantallas, influye la forma en que se comunican, y se transforman en modelos al expresar ideas e información.

Comentado [78]: tech (multimodality) --> part of students' lives

Todo lo anterior tiene profundas implicancias en la educación en general y en la enseñanza de inglés en particular. Al trabajar con textos multimodales en la clase de inglés, tanto en las habilidades receptivas como en las de expresión, los estudiantes usan medios de comunicación que les son conocidos, desarrollan la creatividad, pueden publicar sus trabajos a un público global y real, acceden a información actualizada, desarrollan habilidades de resolución de problemas, y aprenden a priorizar tareas y recursos para lograr sus objetivos.

Comentado [79]: practical advantages of tech

Por último, es importante considerar que, junto con la incorporación de TIC, es esencial acompañar a los estudiantes y desarrollar en ellos la capacidad de revisar en forma crítica el

material y los textos a los que acceden por medio de las tecnologías, identificar fuentes confiables y ser responsables en el uso posterior de ese material. De este modo, los estudiantes adquirirán herramientas esenciales para el aprendizaje continuo o a largo plazo: la habilidad en el uso de otro idioma, desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad de hacer un uso efectivo de herramientas tecnológicas.

Comentado [80]: info discrimination
responsible use of sources (authorship)
effective and responsible use of tech

(p. 246)

Organización curricular

A-EJES

El desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita) constituye el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma; y en la actualidad, la enseñanza del inglés considera una visión del lenguaje que promueve la interrelación entre ellas. Utilizar el idioma implica interactuar recibiendo y emitiendo mensajes, y una habilidad del idioma reforzará y promoverá el uso de otra. Esta visión de integración, además de estar alineada con el enfoque comunicativo, presenta el idioma de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora.

Comentado [81]: Integration of 4 abilités

Los Objetivos de Aprendizaje de estas Bases Curriculares han sido organizados, al igual que en enseñanza básica, en función de las cuatro habilidades del idioma inglés.

Comentado [82]: Abilities as starting point

Las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral son presentadas en forma integrada como Comunicación Oral. Las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita están presente en forma separada, lo que obedece solo a la intención de organizar la información y así destacar los aspectos principales de cada una; sin embargo, se espera que los objetivos sean abordados de manera integrada. Se debe enfatizar que el docente enseñará las habilidades de manera interrelacionada en todo momento, y serán abordadas por los estudiantes considerando la interdependencia que existe entre ellas al expresar un mensaje. De este modo, los alumnos se aproximan al uso real del idioma y se enfrentan a tareas relevantes, motivadoras y significativas, lo que contribuye a desarrollar mayor fluidez en la expresión y la comprensión.

Comentado [83]: listening comprehension + oral expression
= oral communication

Comentado [84]: reading comprehension
written expression

Comentado [85]: purpose of distinction of abilités

Comentado [86]: interrelation of abilités
teaching them together

Comentado [87]: interrelation allows for a better
understanding/ use of the L.

Los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura de Inglés se han organizado en tres ejes que integran las cuatro habilidades del idioma.

Comentado [88]: 4 habilidades en 3 ejes: com oral (listening
y speaking) + writing + reading

Comunicación oral

En ella se integran las habilidades de comprensión auditiva y de expresión oral, para destacar su interdependencia y hacer énfasis en la necesidad de abordar las habilidades en forma integrada al enseñarlas.

- comprensión auditiva (*listening*)

Consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos escuchados para identificar y comprender la información expresada oralmente, con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo. Por medio de ella es posible tomar contacto con el uso real del inglés. La comprensión auditiva es vital en el aprendizaje de un idioma, ya que por medio de ella el estudiante recibe información comprensible (*comprehensible input*), necesaria para luego desarrollar la interacción en la clase. El desarrollo de esta habilidad no se reduce a la simple decodificación de sonidos o fonemas en el idioma. Al escuchar, el oyente tiene un rol activo en la reconstrucción del mensaje al asignarle significado a lo que escucha. En este proceso tienen gran relevancia los conocimientos previos del contexto y situación del mensaje para que lo escuchado cobre sentido (conocer el tema acerca del cual se va a escuchar, los hablantes, la situación y tener un propósito al escuchar).

Comentado [89]: interrelation oral and listening --> apply it to the teaching

Comentado [90]: give meaning to oral utterances through world knowledge and context --> real use of English

Comentado [91]: i+1

Comentado [92]: listener's active role

Comentado [93]: Emphasis on previous knowledge and context

(p. 247)

- expresión oral (*speaking*)

Es una habilidad productiva del inglés que supone utilizar el idioma para comunicar ideas en forma oral. Expresarse oralmente consiste en comunicar un mensaje con una adecuada pronunciación y de manera inteligible al participar en intercambios orales, conversaciones y exposiciones. En esta etapa de conocimiento del idioma, cobra importancia el aprendizaje de funciones comunicativas relacionadas con el propósito del mensaje para el desarrollo de la expresión oral. Las actividades de expresión oral que enseñan funciones del idioma en forma explícita y que son significativas para los estudiantes, los ayudan a resolver tareas comunicativas de la vida real, les proveen estrategias de expresión, y les dan, además, herramientas para poder hablar de acuerdo a una situación específica, contribuyendo a disminuir la ansiedad que puede provocar el expresarse en otra lengua.

Comentado [94]: productive ability

Comentado [95]: intelligibility

Comentado [96]: activities for resolution of problems

Comprensión de lectura (*reading*)

Supone construir significados a partir de la información escrita, expresada en textos de diversos tipos (literarios y no literarios), y de los conocimientos del lector.

Comentado [97]: construction of meaning

Al igual que la comprensión auditiva, la habilidad de comprensión de lectura pone en contacto a los estudiantes con información comprensible en el idioma y con modelos de lenguaje que podrá utilizar luego en la producción escrita. El desarrollo de la comprensión de lectura constituye una herramienta imprescindible, que permite a los estudiantes acceder a nuevos conocimientos, temas interesantes y aspectos de la cultura del inglés. La comprensión de lectura se irá construyendo con la ayuda de los conocimientos previos del alumno, y de acuerdo a las tareas y 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.

Comentado [98]: i+1 + L. models

Comentado [99]: Reading comp --> tool to access knowledge

Comentado [100]: interpretation of texts standards for B1 level

Expresión escrita (*writing*)

Es también una habilidad productiva del idioma que consiste en usar la escritura para comunicar mensajes. Se aspira a que los estudiantes desarrollen esta habilidad en situaciones comunicativas simples y contextualizadas, personalmente relevantes y con propósitos definidos. La producción escrita en inglés es un proceso que comienza en este nivel con la escritura guiada, escritura de acuerdo a un modelo, hasta llegar a la expresión más creativa. De la misma forma que en la expresión oral, la habilidad de producción escrita da la posibilidad al estudiante de expresar ideas y comunicar mensajes que son relevantes para él.

Comentado [101]: productive skill --> to convey messages

Comentado [102]: standards for B1

Comentado [103]: Process--> guided then autonomous

Comentado [104]: objective --> express ideas and convey messages

(p. 248)

B-ACTITUDES

Las Bases Curriculares de Inglés promueven un conjunto de actitudes que derivan de los objetivos de la Ley General de Educación y de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Estas actitudes se relacionan con la asignatura y se orientan al desarrollo social y moral de los estudiantes.

Comentado [105]: Bases aligned with LGE Social and moral development of students

Las actitudes son objetivos de aprendizaje y se deben desarrollar de forma integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura. Se debe promover el logro de estas actitudes de manera sistemática y sostenida mediante las actividades de aprendizaje, las interacciones en la clase, las actividades extra- programáticas, las rutinas escolares y, también, mediante el ejemplo y la acción cotidiana del docente y de la comunidad escolar.

Las actitudes a desarrollar en la asignatura de Inglés son las siguientes:

A. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender y usar el idioma valorando a la vez, los logros de los demás.

B. Desarrollar una conciencia cultural o comprensión intercultural demostrando respeto, interés y tolerancia por otras culturas y la propia y valorando su aporte al conocimiento.

C. Demostrar interés por el aprendizaje continuo e independiente como parte de un proyecto personal y para contribuir a la sociedad.

D. Trabajar responsablemente en forma proactiva y colaborativa con una meta en común, y demostrando respeto por los intereses e ideas de los demás.

E. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación en la obtención de información y la creación de textos, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.

Comentado [106]: Def. development along with other aspects how attitudes develop

Comentado [107]: attitudes to develop

Comentado [108]: positive personal attitude

Comentado [109]: Intercultural awareness (foreign+own)

Comentado [110]: Self-involvement in the learning process

Comentado [111]: proactive and collaborative work

Comentado [112]: responsible use and acknowledgement of sources

Summary of instances analyzed

Constructivism

Socio-cultural

Cognitivism

| Concept | Instances |
|---|--|
| Role of teacher / teacher's competences | 1. Todo lo anterior impone demandas a la enseñanza del inglés, la cual deberá ofrecer variadas oportunidades de comunicación en la clase, presentar temas interesantes y tareas desafiantes y motivadoras, integrar las tecnologías y el uso de textos |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>multimodales y brindar a los alumnos la posibilidad de tomar decisiones con respecto a su propio aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. De igual forma, al aprender un segundo idioma, la integración de nuevos conocimientos se facilitará si los estudiantes ven conexiones entre lo que estudian y el mundo alrededor de ellos. 3. La construcción de significados depende del contexto y los estudiantes tendrán mayor éxito si las tareas que deben realizar son contextualizadas y requieren enfocar la atención en el significado 4. Al incorporar contenidos de otras asignaturas, los docentes usan contextos y material auténticos para la enseñanza del idioma, y los estudiantes reciben información comprensible (<i>comprehensible input</i>), apropiada a su nivel cognitivo, que les servirá de modelo para producir y ver el uso real del idioma más allá de la sala de clases y desarrollar su competencia comunicativa. 5. Por último, es importante considerar que, junto con la incorporación de TIC, es esencial acompañar a los estudiantes y desarrollar en ellos la capacidad de revisar en forma crítica el material y los textos a los que acceden por medio de las tecnologías, identificar fuentes confiables y ser responsables en el uso posterior de ese material. De este modo, los estudiantes adquirirán herramientas esenciales para el aprendizaje continuo o a largo plazo: la habilidad en el uso de otro idioma, desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad de hacer un uso efectivo de herramientas tecnológicas. 6. Se debe enfatizar que el docente enseñará las habilidades de manera interrelacionada en todo momento, y serán abordadas por los estudiantes considerando la interdependencia que existe entre ellas al expresar un mensaje. De este modo, los alumnos se aproximan al uso real del idioma y se enfrentan a tareas relevantes, motivadoras y significativas, lo que contribuye a desarrollar mayor fluidez en la expresión y la comprensión. |
| Role of student (ministry) | <ol style="list-style-type: none"> 1. el desarrollo de la autonomía en los estudiantes los hace más conscientes de la forma en que aprenden, los ayuda a identificar sus fortalezas y trabajar sus debilidades. En este sentido, la enseñanza de estrategias de aprendizaje del idioma o el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos los ayuda a descubrir sus necesidades, habilidades y los mejores caminos para aprender el idioma, convirtiéndolos en aprendices autónomos. 2. En la actualidad, debido al rápido y fácil acceso a gran cantidad de información a través de los medios, es esencial que los estudiantes desarrollen las habilidades del pensamiento necesarias para enfrentar esos conocimientos con mayor profundidad y de manera organizada. Las demandas del siglo XXI exigen alumnos capaces de analizar, sintetizar e interpretar |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>información, resolver problemas y reflexionar acerca de sus propias formas de aprender y de pensar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Usar las estrategias adecuadas para una tarea o contenido ayuda a los alumnos a tomar control sobre sus procesos de aprendizaje, mejorando así su confianza, motivación y desempeño con respecto a la lengua. 4. Asimismo, al utilizar estrategias, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar e involucrarse con sus propios procesos de aprendizaje, tomar decisiones acerca de cómo y cuándo planificar, monitorear y evaluar lo que aprenden y la forma en que aprenden. De este modo, desarrollan mayor reflexión acerca de la forma en que usan el lenguaje, se involucran con sus procesos de aprendizaje, mejoran su efectividad y adquieren mayor independencia al aprender. 5. Asimismo, por medio de las conexiones con otras disciplinas, los alumnos podrán explorar material auténtico de su propio interés, lo cual promueve la investigación independiente y la idea de que la educación contemporánea es decididamente interdisciplinaria y que en el futuro deberán ser capaces de usar conocimientos y habilidades de varias áreas para desenvolverse en la vida cotidiana y en el mundo laboral. Una forma de establecer conexiones entre el aprendizaje del idioma y otras disciplinas es a través de la selección de contenidos o temas que sean válidos tanto para la enseñanza del idioma como de otras asignaturas. 6. Usar la tecnología apoya a estudiantes de diferentes estilos de aprendizaje, los hace menos dependientes del docente como única fuente de información, enriquece sus experiencias con el uso del idioma, los ayuda a maximizar el uso de conocimientos previos y permite usar el tiempo en forma eficiente. 7. En este proceso tienen gran relevancia los conocimientos previos del contexto y situación del mensaje para que lo escuchado cobre sentido (conocer el tema acerca del cual se va a escuchar, los hablantes, la situación y tener un propósito al escuchar). |
| Interdiscipline | <ol style="list-style-type: none"> 1. la comunicación cobra mayor sentido y significado cuando el mensaje es relevante, interesante y motivador. A través del idioma, los estudiantes pueden establecer conexiones con otras asignaturas y profundizar distintas materias. La enseñanza del inglés a través de contenidos facilita la integración de habilidades y ofrece una visión más holística del idioma y del saber. 2. De acuerdo a Jacobs, hacer conexiones interdisciplinarias le otorga relevancia al currículum, destaca los lazos entre las disciplinas y facilita un aprendizaje más holístico. Al hacer conexiones, los estudiantes refuerzan y expanden sus conocimientos de otras áreas del currículum y acceden a información y a diversos puntos de vista por medio del idioma aprendido. |

| | |
|--|---|
| Critical thinking | <ol style="list-style-type: none"> 1. También se espera que adquieran habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y creativo que les permitan evaluar, organizar e internalizar la nueva información y los aprendizajes a los que acceden por medio del idioma. 2. Paul y Scriven definen las habilidades del pensamiento (también conocidas como habilidades de pensamiento crítico y creativo), como procesos intelectuales involucrados en la conceptualización, aplicación, análisis, síntesis o evaluación de la información obtenida o generada mediante la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación. La forma de desarrollar estos procesos intelectuales es a través de la metacognición, es decir el reflexionar acerca del propio pensamiento. 3. Asimismo, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo está estrechamente relacionado con la enseñanza comunicativa del idioma. Uno de sus planteamientos es que el idioma será aprendido más exitosamente por medio de la inducción, el descubrimiento y la formulación de hipótesis que expliquen el uso de la lengua y sus funciones, y en la medida en que posibilite la conexión con otras asignaturas y temas, y sea un medio para el aprendizaje de contenidos relevantes e interesantes. 4. Al igual que en otras disciplinas, el desarrollo de habilidades del pensamiento es parte esencial del aprendizaje de un idioma. Por medio de ellas, los alumnos son capaces de hacer inferencias, plantear preguntas, buscar alternativas y resolver problemas al enfrentarse a la información en el nuevo idioma, haciendo uso de sus experiencias y conocimiento del mundo. |
| Conceptual, procedimental, actitudinal | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes que han logrado los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura Idioma Extranjero Inglés al finalizar segundo año de enseñanza media, demuestran una actitud confiada y positiva frente al idioma. 2. Manifiestan una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender y usar el idioma valorando a la vez, los logros de los demás. 3. Desarrollar una conciencia cultural o comprensión intercultural demostrando respeto, interés y tolerancia por otras culturas y la propia y valorando su aporte al conocimiento. 4. Demostrar interés por el aprendizaje continuo e independiente como parte de un proyecto personal y para contribuir a la sociedad. 5. Trabajar responsablemente en forma proactiva y colaborativa con una meta en común, y demostrando respeto por los intereses e ideas de los demás. 6. Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación en la obtención de información y la creación de |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>textos, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.</p> |
| ICT (TIC's) | <ol style="list-style-type: none"> 1. es relevante integrar la tecnología en el proceso de escritura, ya que permite tener más conciencia de la tarea y transforma el escribir en una actividad colaborativa, motivadora, fluida e interesante. 2. El desarrollo de las tecnologías de comunicación e información y los innumerables recursos existentes en la web constituyen un gran apoyo para aprender y enseñar una lengua extranjera. En la clase de inglés, la tecnología se puede manifestar de diferentes formas (como en el uso de internet, procesador de textos, diferentes tipos de software, <i>podcasts</i>, conversaciones en línea, entre otros), para apoyar el desarrollo y la práctica de las habilidades del idioma. 3. Los avances tecnológicos, las nuevas formas de comunicación y los cambios sociales y culturales en las últimas décadas, han impulsado la necesidad de un idioma común, convirtiendo al inglés en la lengua de comunicación internacional (<i>English as an International Language, EIL</i>). 4. Además, los medios y la tecnología han facilitado la comunicación entre personas provenientes de diversos contextos, realidades y culturas, y el inglés se ha convertido en la lengua de interacción y acercamiento entre ellos, brindando mayores oportunidades para que personas se conozcan y aprendan unos de otros. |
| Culture - intercultural awareness | <ol style="list-style-type: none"> 1. Actualmente, al enseñar un idioma es importante considerar las particularidades del contexto en que ocurre el aprendizaje y las diversas características de los aprendices y, de acuerdo a ello, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes. De acuerdo a lo anterior, el currículo de inglés para estos años ha sido construido, al igual que el de educación básica, de acuerdo a enfoques con énfasis en la comunicación, cuyos principios orientan la enseñanza del idioma y a la vez permiten considerar las características del contexto en el que se enseña. El objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, lo que implica que los alumnos adquieran conocimientos que les permitan 2. La enseñanza comunicativa de la lengua considera el idioma como un medio para comunicar significados y una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para los alumnos. 3. el aprendizaje del idioma depende de la interacción con otros. En este sentido, el aprendizaje colaborativo o cooperativo ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar en la lengua al |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>resolver una tarea pedagógica que requiere el uso comunicativo del idioma para alcanzar un objetivo. Esta tarea se desarrolla en grupos cuyos integrantes deben usar el idioma en situaciones comunicativas similares a las de la vida real, significativas y contextualizadas, en las cuales deberán negociar significados, trabajar en forma autónoma, asumir roles dentro del grupo y responsabilizarse por su trabajo.</p> <p>4. Las tareas sitúan a la interacción en el centro del aprendizaje. Promueven la interacción entre los alumnos y les brindan oportunidades de practicar sus habilidades en el idioma con un propósito auténtico, y recibir retroalimentación y apoyo de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.</p> <p>5. Lo anterior se traduce en la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes, es decir, la habilidad para interactuar con personas provenientes de otras culturas y/o funcionar en un contexto cultural que no es el propio, ser consciente de ello, respetar las prácticas y costumbres de otras personas y comportarse de una forma adecuada a esa cultura determinada.</p> <p>6. Esta habilidad permite interactuar en contextos culturalmente diferentes al propio, comprender la diversidad, valorar a las personas provenientes de otras culturas, y desarrollar respeto y apreciación por sus formas de pensar, valores, prácticas y productos. Desarrollar esta conciencia de interculturalidad enriquece la educación y formación de los alumnos, ya que, al tener conocimiento y valoración de diferentes contextos y realidades, pueden aportar con otros puntos de vista, creatividad, innovación, mayor flexibilidad cognitiva y empatía, y desarrollan mayor valoración por su propia realidad y cultura. Lo anterior implica, también, sensibilizar a los alumnos sobre su propia riqueza cultural y motivarlos a participar en la negociación y articulación de significados y valores culturales.</p> |
| Interests (Motivation) | <p>1. La enseñanza comunicativa de la lengua considera el idioma como un medio para comunicar significados y una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para los alumnos.</p> <p>2. Para apoyar el aprendizaje significativo del idioma, los temas de este ciclo deben considerar las características de la edad y los intereses de los estudiantes, como por ejemplo, la búsqueda de identidad y de mayor independencia, la importancia de las amistades, mayor desarrollo del pensamiento abstracto, las actividades sociales y la tecnología.</p> |
| Contexto | <p>1. Consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos escuchados para identificar y comprender la información</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>expresada oralmente, con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo. Por medio de ella es posible tomar contacto con el uso real del inglés.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Actualmente, al enseñar un idioma es importante considerar las particularidades del contexto en que ocurre el aprendizaje y las diversas características de los aprendices y, de acuerdo a ello, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes. 3. Asimismo, los temas relacionados con el contexto o realidad inmediata de los estudiantes, como eventos, problemáticas o características de su región, ciudad o comuna, son altamente motivadores y significativos al interactuar en el idioma. |
| <p>English Proficiency (B1)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Usan el inglés para comunicar sus ideas y opiniones en un nivel cercano al intermedio (se espera que al terminar segundo medio los alumnos alcancen un nivel que se aproxime al B1 o intermedio inferior de acuerdo al Marco Común Europeo), en situaciones comunicativas básicas y variadas como mantener una conversación acerca de temas conocidos, obtener información general de textos en inglés presentes en la web u otro medio o comunicarse en forma escrita por medio de correos electrónicos o conversaciones <i>online</i> sobre temas cotidianos. Pueden seguir instrucciones orales para ejecutar acciones o resolver problemas relacionados con situaciones habituales e identificar el tema, la situación, el lugar y participantes en conversaciones sencillas. Logran reconocer ideas significativas y relevantes e información específica al leer textos descriptivos, narrativos, informativos o argumentativos sobre temas conocidos y algunos menos conocidos. Valoran y reconocen la lectura de textos en inglés, tanto literarios como no literarios, como un medio para adquirir conocimientos acerca de la lengua, de otras asignaturas o de temas relevantes o contingentes. Recurren a variadas estrategias para comprender lo leído y escuchado como apoyarse en imágenes y en el lenguaje corporal y gestual, identificar palabras claves, lectura rápida (<i>skimming</i>) o lectura para buscar información específica (<i>scanning</i>), entre otras. 2. Pueden participar en diferentes intercambios comunicativos simples sobre temas conocidos o cotidianos y mantener la interacción al responder o formular preguntas, utilizando un lenguaje claro y sencillo con una pronunciación inteligible que no interfiere con la comunicación. Son capaces de exponer un tema de su interés o de actualidad, narrar una historia o experiencia en una presentación oral, expresarse en forma clara y recurrir al uso de gestos, entonación y apoyo visual y/o digital para ayudar en la comunicación del mensaje. 3. Reconocen la relevancia y el valor del inglés para facilitar el diálogo con integrantes de otras comunidades y culturas y como |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p>herramienta para conocer, apreciar y disfrutar de expresiones literarias y culturales de la lengua inglesa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. usar los elementos organizacionales del idioma (vocabulario, gramática, fonética, ortografía) para expresar y negociar significados 5. considerar las posibles diferencias culturales y tener una actitud empática y respetuosa frente a los interlocutores 6. usar estrategias que los ayuden a mantener la comunicación y que compensen las posibles limitaciones en el manejo de la lengua |
| <p>Técnicas approaches -</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. el currículum de inglés para estos años ha sido construido, al igual que el de educación básica, de acuerdo a enfoques con énfasis en la comunicación, cuyos principios orientan la enseñanza del idioma y a la vez permiten considerar las características del contexto en el que se enseña. 2. el aprendizaje del idioma depende de la interacción con otros. En este sentido, el aprendizaje colaborativo o cooperativo ofrece a los estudiantes la oportunidad de interactuar en la lengua al resolver una tarea pedagógica que requiere el uso comunicativo del idioma para alcanzar un objetivo. Esta tarea se desarrolla en grupos cuyos integrantes deben usar el idioma en situaciones comunicativas similares a las de la vida real, significativas y contextualizadas, en las cuales deberán negociar significados, trabajar en forma autónoma, asumir roles dentro del grupo y responsabilizarse por su trabajo. 3. el desarrollo de la autonomía en los estudiantes los hace más conscientes de la forma en que aprenden, los ayuda a identificar sus fortalezas y trabajar sus debilidades. En este sentido, la enseñanza de estrategias de aprendizaje del idioma o el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos los ayuda a descubrir sus necesidades, habilidades y los mejores caminos para aprender el idioma, convirtiéndolos en aprendices autónomos. 4. El descubrimiento inductivo de la gramática por medio de tareas comunicativas situadas en un contexto facilitará el aprendizaje de la lengua. 5. Usar habilidades como clasificar, comparar, investigar o emitir juicios acerca de la información a la que se enfrentan, permite a los alumnos tener aprendizajes más profundos y les da la posibilidad de usar el idioma como medio para comunicar ideas; para ello necesitarán vocabulario o ciertas estructuras que aprenderán en forma contextualizada. 6. De acuerdo con sus estilos de aprendizaje, los estudiantes de un idioma extranjero pueden desarrollar las más variadas estrategias, como tomar notas, repetir la letra de canciones, resumir, buscar similitudes entre palabras del nuevo idioma y del propio, usar el diccionario o inferir del contexto, entre muchas otras. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>7. Los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar e involucrarse con sus propios procesos de aprendizaje, tomar decisiones acerca de cómo y cuándo planificar, monitorear y evaluar lo que aprenden y la forma en que aprenden. De este modo, desarrollan mayor reflexión acerca de la forma en que usan el lenguaje, se involucran con sus procesos de aprendizaje, mejoran su efectividad y adquieren mayor independencia al aprender.</p> <p>8. Estudios actuales acerca del aprendizaje y la adquisición de un segundo idioma han demostrado que el desarrollo de la lengua se logra como producto de interacciones sociales, en circunstancias que tengan por objetivo comunicar información y usar el idioma de manera significativa para desempeñar o resolver alguna tarea desafiante. Estas tareas, llamadas tareas comunicativas, son definidas como un trabajo de la clase, que presenta situaciones similares a las de la vida real y que requiere que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan e interactúen en el segundo idioma, enfocando su atención principalmente a los significados en lugar de las formas, para así alcanzar los objetivos de la tarea.</p> <p>9. Al trabajar en unidades temáticas, los estudiantes pueden desarrollar e integrar las cuatro habilidades de la comunicación en un contexto significativo y desafiante. El desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita) constituye el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma; y en la actualidad, la enseñanza del inglés considera una visión del lenguaje que promueve la interrelación entre ellas. Utilizar el idioma implica interactuar recibiendo y emitiendo mensajes, y una habilidad del idioma reforzará y promoverá el uso de otra. Esta visión de integración, además de estar alineada con el enfoque comunicativo, presenta el idioma de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora</p> |
| <p>Statements without support</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos pertenecientes al ciclo que comprende desde séptimo básico a segundo año de enseñanza media, se encuentran en una edad en la que adquieren mayores capacidades de pensamiento abstracto y concentración. 2. Desarrollan también una visión más crítica del mundo, y aspectos como la motivación y la imagen de sí mismos tienen un rol fundamental en su proceso de aprendizaje del idioma. 3. En la actualidad, al hacer referencia al aprendizaje y la adquisición de un nuevo idioma, diversos autores coinciden en el planteamiento de principios o lineamientos relevantes que deben ser considerados en la implementación de la enseñanza comunicativa del idioma. Los aspectos más destacados son los siguientes 4. Las estrategias de aprendizaje de un idioma se definen como acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicas que |

| | |
|-------------|---|
| | <p>involucran procesos cognitivos, sociales y/o afectivos, y que los estudiantes usan, a menudo intencionalmente, para apoyar y mejorar su progreso en el aprendizaje de una segunda lengua.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. La escritura frecuente y sobre una variedad de tipos de textos ayuda a reforzar el aprendizaje, ya que el cerebro reconoce, construye y extiende patrones recién adquiridos por medio de la escritura en nuevos contextos. 6. Las actitudes son objetivos de aprendizaje y se deben desarrollar de forma integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura. 7. De acuerdo a investigaciones en neurociencia, el cerebro tiene la necesidad constante de establecer relaciones entre la nueva información y la que ya posee para construir significados. Aprendemos con mayor facilidad y profundidad cuando el nuevo material es presentado en forma significativa y nos permite hacer conexiones con conocimientos y experiencias previas, para así poder reforzar y ajustar los conceptos que ya poseemos e integrar la nueva información. |
| Cognitivism | <ol style="list-style-type: none"> 1. para aprender el idioma, los estudiantes necesitan enfrentarse a abundante información comprensible en la lengua. La información comprensible (<i>comprehensible input</i>) hace referencia a mensajes contextualizados en el idioma que están levemente por sobre el dominio del estudiante pero que este es capaz de comprender en su mayoría. Al ser comprensible, la información será significativa y podrá ser incorporada por el alumno al relacionarla con información que ya posee. 2. La comprensión auditiva es vital en el aprendizaje de un idioma, ya que por medio de ella el estudiante recibe información comprensible (<i>comprehensible input</i>), necesaria para luego desarrollar la interacción en la clase. |

10.2. Appendix B

Perfil del Egresado y Competencias Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas, Volumen I – Universidad de Chile (2009)

(p. 1)

Fundamentación

El/la egresado/a de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Chile debe integrar en su ejercicio académico y profesional las siguientes dimensiones de su formación profesional:

- Formación ética: promover el cambio cultural en beneficio de una sociedad más justa e igualitaria y de una nación más desarrollada y conectada nivel internacional.
- Formación académica: articular conocimientos sólidos en las áreas de Teoría Lingüística, Lingüística Aplicada, Lingüística Inglesa, Lengua Inglesa y Literatura de los países de habla inglesa.
- Formación profesional: interactuar en las modalidades oral y escrita en lengua inglesa y en lengua materna de modo eficiente, mejorar la suficiencia lingüística y el conocimiento literario en estudiantes de la lengua y la literatura inglesas.

En las áreas de Teoría Lingüística, Lingüística Aplicada y Lingüística Inglesa, el/la egresado/a debe estar capacitado/a para analizar un hecho lingüístico o discursivo de modo de poder comprenderlo y explicarlo en sus dimensiones comunicativa, contextual, psicológica y social. Asimismo, este conocimiento teórico debe incorporar necesariamente una dimensión aplicada que –entre otras concreciones-. Primordialmente, logre en el/la egresado/a la capacidad de explicar el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera.

En el área de Lengua Inglesa, el/la egresado/a debe lograr una competencia comunicativa avanzada en dicha lengua en las habilidades de comprensión y producción orales y escritas. Se trata de una competencia reflexiva y crítica que se refleje tanto en la exactitud de su actuación lingüística, como en su comprensión de la organización interna y los recursos funcionales de la lengua inglesa. Asimismo, el/la egresado/a debe haber internalizado los recursos metacognitivos y cognitivos propios del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En el área de Literatura inglesa, el/la egresado/a debe reconocer las principales manifestaciones de la literatura escrita en lengua inglesa, en general, y de las literaturas, de las comunidades de habla inglesa, en particular, así como estar capacitado/a para apreciar y analizar dichas manifestaciones como representación simbólica y estética de la realidad y, asimismo, como parte del discurso cultural.

En síntesis, se aspira a una formación de excelencia que promueva la graduación de sujetos capaces de generar una perspectiva crítica y una renovación de las disciplinas académicas involucradas y, asimismo, de satisfacer las necesidades del entorno sociocultural relativas al dominio lingüístico y literario en lengua inglesa.

Comentado [H113]: Cultural/Intercultural Awareness

Comentado [H114]: Cultural/Intercultural Awareness. Bilingualism in Chile. English as a Lingua Franca.

Comentado [H115]: English Proficiency.

Comentado [H116]: Role of the Teacher.

Comentado [H117]: Knowledge Typology. Procedural Knowledge.

Comentado [H118]: English Proficiency. "Advanced".

Comentado [H119]: Methods/Approaches. Classes are in the target language. Therefore, the Content-Based approach is used (English is not only the target but also the medium of instruction)

Comentado [H120]: Critical Thinking.

Perfil de egresado

El perfil de egresado de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas se caracteriza por encarnar la misión institucional de la Universidad de Chile, en tanto universidad nacional y pública, y sus valores de pluralismo, tolerancia, compromiso ciudadano y actitud crítica y reflexiva de su entorno. Específicamente, el mencionado perfil propende al desarrollo de las siguientes dimensiones éticas en sus egresados:

- Actitud reflexiva y crítica frente al fenómeno lingüístico y literario
- Honestidad para informar resultados de investigación
- Respeto por la propiedad intelectual
- Compromiso con la excelencia académica
- Compromiso con el desarrollo de las humanidades y las ciencias sociales
- Compromiso con el desarrollo de la cultura

La sólida formación en las diferentes áreas de la lingüística y la literatura inglesas abordadas en la licenciatura permite y que el/la Licenciado/a en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Chile pueda desempeñarse en los ámbitos de la adquisición de la lengua inglesa y de la investigación en estudios de lingüística o literatura en dicha lengua, así como también en otras áreas profesionales asociadas a la lengua y literatura inglesas.

Por consiguiente, esta licenciatura provee la formación académica de nivel inicial necesaria para la prosecución de estudios de postgrado en lingüística o literatura inglesas, de estudios de pedagogía en inglés para la educación media, así como para la especialización de enseñanza del español como lengua extranjera, traducción e interpretariado en inglés y gestión cultural en el ámbito internacional.

Conocimientos

Este programa de licenciatura entrega a sus egresados conocimiento pertinentes sobre:

Los niveles de análisis lingüístico de la lengua inglesa: fonético y fonológico, léxico y morfosintáctico, semántico y pragmático, textual y discursivo.

Literatura general, literatura europea, literaturas de los pueblos de habla inglesa y literatura escrita en lengua inglesa a través de sus obras más representativas.

Las expresiones literarias en su dimensión simbólica, estética y ética, así como parte de procesos histórico-culturales más amplios.

Las diversas corrientes teóricas y metodológicas de los estudios literarios.

Las diversas corrientes teórico-descriptivas y metodológicas de la lingüística intra e interdisciplinarias.

La evolución histórica de la lengua inglesa.

Las variedades lingüísticas y las situaciones sociolingüísticas actuales de la lengua inglesa.

Comentado [H121]: Knowledge Typology. Attitudinal Knowledge.

Comentado [H122]: Critical Thinking.

Comentado [H123]: Role of the Teacher. Accounting for the possible continuation on pedagogy studies.

Comentado [H124]: Knowledge Typology. Conceptual Knowledge.

Comentado [H125]: Interdiscipline.

El proceso psicolingüístico y socio-cognitivo de adquisición de las lenguas, en general, y de las lenguas extranjeras, en particular.

(p. 3)

Las diferentes modalidades discursivas y su manifestación en la lengua inglesa: descripción, narración, argumentación y exposición.

Competencias y sub-competencias

Al finalizar este programa de licenciatura, los/as egresados/as serán capaces de:

1. Comunicarse de modo eficiente en lengua inglesa.
 1. 1. Comprende diferentes tipos de discursos orales y escritos en lengua inglesa a nivel general específico.
 1. 2. Produce diferentes tipos de discursos orales y escritos en lengua inglesa a nivel general y específico.
2. Aplicar perspectivas teórico-descriptivas y metodológicas en el análisis lingüístico.
 2. 1. Analiza aspectos relevantes de la lengua inglesa en sus diferentes niveles de análisis lingüístico.
 2. 2. Analiza aspectos relevantes de la lengua inglesa desde una perspectiva interdisciplinaria.
 2. 3. Analiza diferentes modalidades discursivas y su manifestación en la lengua inglesa.
 2. 4. Participa en trabajos de investigación en los que aplica perspectivas teórico-descriptivas y metodológicas de la lingüística inglesa.
3. Aplicar perspectivas teóricas y metodológicas en el análisis del proceso de adquisición de una lengua extranjera.
 3. 1. Analiza diferentes aspectos de los estados de interlengua en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.
 3. 2. Participa en trabajos de investigación en el ámbito de los estudios de adquisición de una lengua extranjera.
4. Aplicar estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza para el desarrollo de una competencia comunicativa en la lengua inglesa.
 4. 1. Identifica problemas en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.
 4. 2. Articula posibles soluciones a problemas en el aprendizaje de la lengua inglesa.
 4. 3. Emplea recursos evaluativos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Comentado [H126]: Interdiscipline.

Comentado [H127]: Role of the Teacher.

(p. 4)

5. Aplicar perspectivas teórico-descriptivas y metodológicas en el análisis literario.
 5. 1. Articula las relaciones simbólicas y culturales en el texto literario para establecer su incidencia en la configuración de una versión de la realidad.
 5. 2. Participa en trabajos de investigación en literatura inglesa.
6. Manejar una segunda lengua extranjera o una lengua clásica para propósitos académicos específicos.
 6. 1. Comprende textos de nivel intermedio en una segunda lengua extranjera o en una lengua clásica.
 6. 2. Produce textos de nivel intermedio en una segunda lengua extranjera.
7. Gestionar proyectos en el ámbito de los estudios de adquisición de lenguas extranjeras que incidan en el desarrollo cultural de su comunidad.
 7. 1. Identifica problemas de índole intercultural asociados al aprendizaje y, potencialmente, a la enseñanza de las lenguas extranjeras.
 7. 2. Vincula su entorno con agentes interculturales que promuevan el reconocimiento del aprendizaje de las lenguas extranjeras como medios de desarrollo.
8. Participar en actividades académicas de difusión de resultados de investigación.
 8. 1. Presenta los resultados de la investigación lingüística en ámbitos académicos y en su entorno a través de publicaciones y actividades de difusión.
 8. 2. Presenta los resultados de la investigación en el ámbito de los estudios de adquisición de una lengua extranjera en ámbitos académicos y en su entorno a través de publicaciones y actividades de difusión.
 8. 3. Presenta los resultados de la investigación literaria en contextos académicos y en su entorno a través de publicaciones y actividades de difusión.

Comentado [H128]: Cultural/Intercultural Awareness.

Comentado [H129]: Cultural/Intercultural Awareness.

Comisión de Innovación Curricular
Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas

10.3. Appendix C

Resumen Ejecutivo: Informe de Autoevaluación (IAE) – Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile (2013)

RESUMEN EJECUTIVO INFORME DE AUTOEVALUACIÓN (IAE)

(p. 1)

DESARROLLO DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA CARRERA

La Autoevaluación de la carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención, ha sido un proceso altamente significativo para la comunidad académica y estudiantil del Departamento de Estudios Pedagógicos, ya que en el contexto de prácticas permanentes de autoevaluación instaladas en el programa y en la Facultad de Filosofía y Humanidades, ha permitido identificar fortalezas y debilidades en el esfuerzo sostenido –desde el año 1994- de ofrecer y desarrollar

una formación pedagógica de calidad para las necesidades del país, en consonancia con la misión, visión y sellos formativos de la Universidad de Chile.

El proceso de autoevaluación de la carrera se desarrolló de manera organizada, sistemática, comprometida y ampliamente participativa, y contó con el apoyo de recursos humanos y financieros dispuestos para tal efecto tanto por el Departamento de Estudios Pedagógicos como por la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Se dio inicio al proceso de autoevaluación con la conformación de la Comisión de Acreditación de la carrera en el mes de mayo de 2013, la que quedó compuesta por los siguientes miembros:

- Bernardo González**, Coordinador de la Comisión, Académico del programa y Coordinador Docente de la carrera.
- Luisa Miranda**, miembro permanente, Académica del programa y ex/Coordinadora Docente de la carrera.
- Sandra Meza**, miembro permanente, Académica del programa.
- Lino Cubillos**, miembro permanente, Académico del programa y ex/Director del Departamento de Estudios Pedagógicos.
- Adrián Baeza**, miembro permanente, Académico del programa y Coordinador de la Unidad de Práctica Profesional de la carrera.
- Ernesto Águila**, miembro permanente, Académico del Programa y Director.
- Laura Mendoza**, asesora de la Comisión, Académica responsable de la Unidad de Aseguramiento de la Calidad del Pregrado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Cristián Palma**, asesor de la Comisión, Académico de la Unidad de Acreditación, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.
- Estela Ayala**, asistente, Académica del programa, titulada de Profesora en el Departamento de Estudios Pedagógicos.
- José Luis Becerra**, asistente, Titulado de Profesor en el Departamento de Estudios Pedagógicos.

Su labor contó con el apoyo decidido y permanente del Director del Departamento de Estudios Pedagógicos, Ernesto Águila, y de las autoridades de la Facultad de Filosofía y Humanidades: la Decana, María Eugenia Góngora; el Director de Asuntos Académicos, Alejandro Ramírez; el Director de la Escuela de Pregrado, Ulises Cárcamo; y el Director de la Secretaría de Estudios, Manuel Hernández.

(p. 2)

La Comisión fue apoyada durante todo el proceso, en los ámbitos técnico y profesional, por la Unidad de Aseguramiento de la Calidad del Pregrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades, a través de la asesoría de su coordinadora, Laura Mendoza, y por la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, a través de la asesoría de Cristián Palma. Sus orientaciones, comentarios y sugerencias fueron muy relevantes y aportadoras en el trabajo cotidiano.

La Comisión desarrolló su trabajo tanto en reuniones sistemáticas semanales de todo el equipo¹, como en sesiones extraordinarias, las que permitieron identificar y aunar criterios, diseñar y coordinar planes de acción, y distribuir tareas específicas entre sus miembros. El itinerario de trabajo consistió en:

A-Distribuir las tareas específicas a desarrollar entre los miembros permanentes de la Comisión, responsabilizándose cada cual de estudiar, analizar, evaluar e informar uno o más de los criterios contemplados.

B-Conocer y analizar los marcos de referencia y orientaciones del proceso de acreditación de la carrera entregados por la Comisión Nacional de Acreditación, a través de variados documentos², realizando las adaptaciones y ajustes necesarios que permitieran evidenciar las especificidades del programa de Pedagogía consecutiva.

C-Analizar y adaptar las encuestas de opinión de los actores relevantes³, considerando las especificidades de la carrera, la cultura organizacional y el lenguaje profesional socializado en las instancias cotidianas del Departamento de Estudios Pedagógicos.

D-Aplicar las encuestas de opinión a los actores relevantes. Este proceso se desarrolló de manera muy favorable, ya que existió una buena disposición a participar de parte de estudiantes, académicos, titulados y empleadores, lo que se reflejó en el significativo nivel de respuesta a cada una de ellas.⁴

E-Reunir, organizar y sistematizar toda la información requerida en cada uno de los criterios a evaluar, con el objetivo de dar una respuesta fundada en evidencias concretas y argumentos sólidos a los diferentes aspectos específicos que considera el proceso. Este trabajo requirió de mucha dedicación por parte de la Comisión, debido a que los sistemas de gestión de la información (registro, sistematización, actualización) existentes en la Facultad de Filosofía y Humanidades y en la Universidad de Chile, se organizan en unidades centrales que son responsables de procesos generales⁵, lo que demandó a la Comisión identificar en detalle la información requerida y organizar planes de acción que permitieran obtenerla para su posterior análisis.

F-Analizar la información obtenida y ponerla a disposición del trabajo de cada miembro de la Comisión.

G-Ordenar, organizar, tabular y sistematizar las encuestas de opinión aplicadas a estudiantes, académicos, titulados y empleadores en coherencia con los objetivos del proceso de acreditación de la carrera. Esta labor contó con el importante apoyo de la Unidad de Autoevaluación, Acreditación y Calidad de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, que entregó a la Comisión informes ordenados y precisos de las encuestas que facilitaron el trabajo de análisis de las mismas.

¹ Los días lunes, de 14:30 a 17:30 hrs.

² Manuales, Reglamentos, Orientaciones y Formularios.

³ Estudiantes, Académicos, Egresados y Empleadores.

⁴ Estudiantes 83%; académicos 88%; egresados 32%; empleadores 25%.

⁵ Dirección Económica, Dirección Administrativa, Secretaría de Estudios, Sistema de Servicios de Información y Bibliotecas.

(p. 3)

H-Analizar los resultados de las encuestas a actores relevantes, lo que permitió a la Comisión conocer y comprender de manera fidedigna la identificación y percepción de fortalezas y debilidades de la carrera por parte de estudiantes, académicos, titulados y empleadores.

I-Socializar en reuniones informativas periódicas, tanto con autoridades de la Facultad de Filosofía y Humanidades como con académicos y estudiantes de la carrera, el trabajo de la Comisión, lo que permitió comunicar y obtener opiniones y retroalimentación sobre los avances y las dificultades identificadas en el proceso.

J-Organizar y realizar Jornadas de Socialización del proceso de Acreditación tanto con académicos⁶ como con estudiantes⁷ de la carrera, con el objetivo de identificar y analizar fortalezas y debilidades del programa de formación, y en consecuencia proponer, analizar y diseñar planes de mejora que se hicieran cargo de las debilidades detectadas.

K-Redacción del Informe de Autoevaluación a partir de la información obtenida de los formularios A, B y C, hasta alcanzar la versión final, con la calidad y el rigor aplicado en todo el proceso.

L-Elaboración de los Planes de Mejora de la carrera, y socialización de los mismos entre académicos y estudiantes, como resultado del itinerario de trabajo seguido por la Comisión.

La experiencia de trabajo conjunto fue profundamente desafiante y significativa para cada miembro de la Comisión, ya que fortaleció las prácticas de desempeño cooperativo instaladas en el programa, así como las instancias de autoevaluación que han sido permanentes desde el año 1994⁸, permitiendo además identificar fortalezas y debilidades existentes de las que derivó la elaboración y la proyección de planes de mejora a corto y mediano plazo, con el objetivo de fortalecer el proyecto formativo de la carrera.

Por último, el proceso de autoevaluación llevado a cabo permitió avanzar en una mayor sistematización del patrimonio académico del Departamento de Estudios Pedagógicos en las áreas de docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión, lo que le permitirá enfrentar sobre la base de diagnósticos certeros y acciones plausibles los desafíos que se proyectan de incremento de la matrícula y de desarrollo de nuevos programas académicos.

El Informe de Autoevaluación aborda tres aspectos claves de la carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención, denominados “criterios”:

⁶Socialización con Académicos: martes 10 de diciembre de 2013, lunes 13 de enero de 2014, miércoles 2 de abril de 2014.

⁷ Socialización con Estudiantes: lunes 31 de marzo y el miércoles 2 de abril de 2014.

⁸ Fecha de creación de la carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención.

1. Perfil de Egreso y Resultados:

- a. Perfil profesional del educador.
- b. Estructura curricular.
- c. Resultados del proceso de formación.
- d. Vinculación con el medio.

(p. 4)

2. Condiciones de operación:

- a. Estructura organizacional, administrativa y financiera.
- b. Recursos humanos.
- c. Efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d. Infraestructura y recursos para el aprendizaje.

3. Capacidad de autorregulación:

- a. Propósitos y objetivos.
- b. Integridad.
- c. Autoevaluación.

A continuación, se presenta sintéticamente cada uno de ellos especificando sus fortalezas y debilidades.

1-PERFIL DE EGRESO Y RESULTADOS

1-A. PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR

El Perfil profesional del educador del programa de Licenciatura en Educación Media conducente al título de Profesor de Educación Media con Mención, da cuenta de los sustentos formativos de la carrera que resguardan el desarrollo de un profesional integral, que evidencia en su quehacer docente la apropiación de diversos saberes y competencias agrupados en siete dominios clave. Este Perfil de Egreso es coherente con los sellos formativos, Misión y Visión institucionales.

El Perfil de Egreso vigente establece las competencias y los saberes clave que debe tener un egresado del programa de formación al término de la carrera. Sus premisas se clasifican en 7 dominios que dan cuenta globalmente del quehacer propio de la profesión, en cada uno de los cuales se indican saberes y competencias:

Tabla N° 1. Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención.

| Dominios | Competencias |
|----------------------------|--|
| Conocimiento disciplinario | -Domina rigurosamente su disciplina. -Vincula su disciplina con otras ramas del conocimiento. |

Comentado [H130]: Knowledge Typology. Conceptual Knowledge.

Comentado [H131]: Interdiscipline.

| | |
|---|--|
| Interacción Social | <p>-Se relaciona con empatía y respeto con sus pares y demás miembros de la comunidad escolar.</p> <p>-Genera un clima de aceptación de la diversidad, manteniendo normas de convivencia social.</p> <p>-Trabaja colaborativamente con otros profesionales de la educación y comunidad escolar.</p> <p>-Comprende aspectos de la cultura juvenil y de psicología del adolescente que le permitan construir relaciones humanas y pedagógicas de calidad con sus alumnos.</p> |
| Didáctico | <p>-Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus alumnos para el aprendizaje.</p> <p>-Diseña la enseñanza para el aprendizaje significativo de todos sus alumnos.</p> <p>(p. 5)</p> <p>-Domina la didáctica de su especialidad.</p> <p>-Evalúa apropiadamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>-Indaga sistemática, crítica y reflexivamente su práctica pedagógica.</p> <p>-Reconoce la complejidad de la transposición didáctica e integra consideraciones éticas, epistemológicas y psicológicas en el proceso de enseñar disciplinas artísticas, científicas o humanísticas.</p> <p>-Realiza innovaciones pedagógicas para el mejoramiento educativo.</p> <p>-Crea entornos de aprendizajes en los cuales se integran didácticamente las NTICS.</p> |
| Conocimiento Pedagógico Saber teórico/ Saber práctico | <p>-Identifica las características de la teoría educativa y sus vinculaciones con los desarrollos de las demás Ciencias humanas contemporáneas.</p> <p>-Analiza la complejidad del fenómeno educativo en el contexto del proyecto de la modernidad y de la sociedad del conocimiento.</p> <p>-Identifica los procesos de desarrollo de la Pedagogía como disciplina científica y sus esfuerzos por acotar su objeto de estudio y sus campos de indagación.</p> <p>-Comprende el fenómeno educativo como resultado de la especificidad evolutiva de la especie humana.</p> <p>-Comprende la evolución de la tradición constructivista sobre desarrollo psíquico y aprendizaje y evalúa críticamente el conductismo.</p> <p>-Valoriza la relevancia del conocimiento disciplinario en el sistema curricular escolar.</p> <p>-Argumenta acerca de la necesidad de un enfoque negociador, transaccional y hermenéutico en la práctica pedagógica.</p> <p>-Comprende la necesidad de avanzar hacia una propuesta constructivista de la teoría y de la práctica evaluativa.</p> <p>-Aprecia el desarrollo humano como un proceso de individuación y socialización simultáneas y a la educación como un proyecto de formación ético-racional de los sujetos hacia su autonomía cognitiva, afectiva y moral.</p> |

Comentado [H132]: Role of the Teacher.

Comentado [H133]: Meaningful Learning. Constructivism. Cognitive Load.

Comentado [H134]: Knowledge Typology. Procedimental Knowledge.

Comentado [H135]: Critical Thinking.

Comentado [H136]: Articulation of knowledge. Education as a Complex endeavor.

Comentado [H137]: ICTs.

Comentado [H138]: Sociocultural Context.

Comentado [H139]: Explicit mention to the Constructivist theory.

Comentado [H140]: Explicit mention to the Constructivist theory.

| | |
|------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Logra una capacidad profesional de investigación pedagógica como base para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención educativa. -Aprecia los aportes de la investigación sociológica aplicada a los sistemas educativos como fuente de comprensión de la problemática que los afecta y como sustento de la política pública. -Identifica las posibilidades y perspectivas de la informática Educativa en la sociedad del conocimiento. |
| Gestión y organización | <ul style="list-style-type: none"> -Domina los distintos procesos administrativos y normativos propios del ejercicio docente. -Formula y desarrolla proyectos en distintos ámbitos de la Institución escolar. -Identifica los problemas de la organización burocrática y distingue la especificidad de los procesos de gestión organizacional moderna en el sistema y en la institución escolar. |
| Formativo | <p>(p. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Está preparado para brindar apoyo y orientación a sus alumnos. -Asume la formación transversal y ética de sus alumnos. -Construye relaciones de colaboración con los padres y apoderados en la formación de los jóvenes. -Genera espacios de participación democrática en la comunidad escolar. |
| Ético-Profesional | <ul style="list-style-type: none"> -Actúa consistentemente de acuerdo a claros principios de autonomía moral. -Evidencia una ética profesional consistente. -Se responsabiliza de sus actos profesionales. -Cultiva un lenguaje, actitud y presentación personal acorde a su rol profesional. |

Comentado [H141]: ICTs.

En su formulación, cumple con estos objetivos al asumir el quehacer profesional del docente, en la dimensión didáctica, como una labor de indagación crítica y reflexiva de la práctica comprometida con la realidad educacional de los sujetos con los que se vincula en tanto sujetos históricos, concretos, complejos cuyas características debe conocer para potenciar su aprendizaje y desarrollo. En relación con la realidad institucional en que se insertan, responsabiliza al docente frente a la dimensión organizacional en cuanto a su rol como agente de cambios y responsable de la proposición y conducción de proyectos. En este mismo ámbito didáctico, el Perfil Profesional posiciona al docente como responsable de su disciplina en un doble sentido: frente a la presencia de ella en el currículum y frente al ámbito de su cultivo intelectual disciplinar e interdisciplinar.

Comentado [H142]: Sociocultural Context.

Comentado [H143]: Student's complexity.

Comentado [H144]: Role of the Teacher.

En lo interaccional y formativo, potencia valores democráticos al formar la profesionalidad del docente desde su inserción y pertenencia a una comunidad no homogénea en la cual la diversidad y el reconocimiento de los sujetos lo llevan a establecer relaciones humanizadas y paritarias, al mismo tiempo que a fomentar la participación y la colaboración. En estrecha relación con esto, propicia en el egresado la conciencia de la complejidad de la Pedagogía como disciplina que aborda el fenómeno educativo en lo antropológico, cognitivo, social y ético, ante lo cual debe integrar tanto las argumentaciones especializadas de la disciplina como otras científicas, filosóficas, antropológicas y psicológicas.

Comentado [H145]: Sociocultural Context.

Comentado [H146]: Interdiscipline.

El Perfil de Egreso en su conjunto responde a los requerimientos del Marco de la Buena Enseñanza, a partir de cuyas dimensiones podemos mostrarlo. Los dominios Didáctico y de Conocimiento Disciplinario abarcan las competencias de la Preparación para la Enseñanza; en los dominios Formativo, de Interacción Social y Conocimiento Pedagógico está contemplada la Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos. Por su parte, los dominios Didáctico y Formativo, junto al de Interacción Social, construyen las competencias necesarias a la Enseñanza para el Aprendizaje, mientras el de Gestión y Organización y el Ético Profesional hacen lo propio respecto de las Responsabilidades Profesionales.

En relación con la estructura curricular vigente, como se muestra en la tabla siguiente, el Perfil Profesional y el Plan de Estudios se relacionan a partir de la formación de las competencias de éste que propician en su conjunto cada una de las áreas de la malla, aportando a la construcción de cada una de las competencias en la medida en que éstas requieran recursos de diversa naturaleza (conceptual, metodológica, valórica, interaccional, etc.).

Tabla N° 2. Muestra extendida del Plan de Estudios (D.E. 2914, 7 de marzo de 2001).

| Dominios | Competencias | | |
|---|--|---|--|
| (p. 7) Conocimientodisciplinario | Formación de Licenciatura en disciplinas de humanidades, artes y ciencias. | | |
| Interacción social | Área de Formación Teórica 17,39% del total de créditos. | Área de Acción Profesional 65,2% del total de créditos. | Área de Formación Pedagógica Especializada 17,39% del total de créditos. |
| Didáctico | | | |
| Conocimiento pedagógico Saber teórico / Saber práctico | | | |
| Gestión y Organización | | | |
| Formativo | | | |
| Ético-profesional | | | |

Fortalezas.

1. Estrecha relación con la Misión institucional, plasmando el sentido de ésta en la

construcción de una profesionalidad autónoma, crítica, comprometida con los valores del humanismo y el desarrollo democrático de las personas a la luz de una comprensión compleja, situada, especializada e interdisciplinaria a la vez, de la Pedagogía y el rol docente.

2. Configuración de una profesionalidad docente coherente con los lineamientos de la profesionalidad establecidos en el Marco de la Buena Enseñanza y en los Estándares de formación inicial docente, nacionales.

3. Adecuada vinculación que tiene la carrera con la estructura curricular, los objetivos de la carrera y los resultados del proceso de formación tal como son apreciados por los diversos actores consultados.

Debilidades.

No se han detectado en esta área debilidades significativas.

1-B. ESTRUCTURA CURRICULAR

El Perfil Profesional del educador que se intenciona desde el Plan de Estudios conducente al Grado Académico de Licenciatura en Educación Media con Mención y al Título profesional de Profesor de Educación Media con Mención, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, se funda en una concepción de la formación docente como un proceso de autoconstrucción reflexiva y crítica del sujeto, a fin de desarrollar en el estudiante condiciones para integrar el diálogo disciplinario a la construcción de un saber

Comentado [H147]: Knowledge Typology. Attitudinal Knowledge.

Comentado [H148]: Critical Thinking.

Comentado [H149]: Critical Thinking.

(p. 8)

profesional situado. Este formato considera desde el inicio, una formación de tipo consecutiva, de postlicenciatura (D.E. 2914/2001).

Temporalidad, áreas y enfoque del Plan de Estudios.

El diseño curricular de formación docente posee una duración total de tres semestres y “*está destinado a ofrecer formación pedagógica a quienes tengan el grado de Licenciado o Título profesional equivalente*” (D.E. 2914/2001).

El proceso de formación pedagógica se inicia, en consecuencia, al término de la formación en la licenciatura y se desarrolla simultáneamente en tres áreas de formación, las que operan paralelamente durante los tres semestres del programa:

Área de Formación Teórica. Tiene como objetivo proporcionar al estudiante una sólida formación teórica en Pedagogía.

Área de Formación Pedagógica Especializada. Otorga al estudiante la posibilidad de formarse en el ámbito de los principios de la gestión y del diseño pedagógico, de las estrategias didácticas y los modelos evaluativos, entre otros. Se trata de la formación pedagógica en cada una de las disciplinas de los licenciados.

Área de Acción Profesional. Posee un carácter práctico-teórico ya que hace posible la inserción temprana del estudiante en la práctica escolar, acompañado por los talleres de investigación y de reflexión que inducen el complejo proceso de integración teórico/práctica. Se trata de una inmersión gradual y progresiva en las aulas, de la disciplina y el Consejo de Curso, como forma de conocer la complejidad del sistema escolar a fin de poder reflexionar sobre el rol profesional.

Comentado [H150]: Complexity of the Education system.

En la siguiente figura se visualizan en recuadros celestes las asignaturas de la línea de Formación Teórica, en azul las asignaturas que corresponden al área de Formación Pedagógica Especializada y en recuadros con fondo blanco, las de Acción Profesional.

(p. 15)

2.C. EFECTIVIDAD DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El Proceso formativo.

En cuanto a las instancias existentes para garantizar que los estudiantes lleven a cabo una buena articulación de lo teórico y lo práctico, el proceso formativo de la carrera promueve en todas sus actividades una vinculación permanente entre los aspectos teóricos y prácticos de la profesión. Esta vinculación se da de manera natural al interior de los espacios de la malla especialmente destinados a ello, como lo son las dos líneas curriculares directamente involucradas en el proceso de práctica profesional, la línea de Talleres de Práctica y la de Didáctica de Especialidad. En los Talleres, el trabajo se organiza por equipos interdisciplinarios al interior de un mismo establecimiento, en el cual los estudiantes realizan una investigación, al final de la cual deben rendir un examen integrativo con una comisión de profesores presidida por los docentes del Taller.

Comentado [H151]: Interdiscipline.

En el caso de las Didácticas de Especialidad, al interior de ellas se levantan los proyectos de intervención que los practicantes implementarán en los sectores de aprendizaje escolar de los Centros de Práctica, los cuales son propuestos a partir de los requerimientos de los profesores guías y apoyados teórica y

(p. 16)

metodológicamente por los didactas, quienes también son los encargados de observar las clases realizadas por sus practicantes.

La integración entre teoría y práctica también es relevante en los espacios de formación propiamente teóricos. En estas asignaturas, la experiencia de práctica profesional y de contacto con el mundo educativo es objeto de reflexión y referencia continua, tanto en las clases como en los trabajos que les son solicitados a los estudiantes. En este proceso, la formación de la Licenciatura provee a los estudiantes de una serie de competencias fundamentales de relación con la disciplina que son requeridas por la formación de la carrera. El fin es que los estudiantes puedan efectivamente constituir criterios de desempeño docente propios, elaborados a partir de la relación establecida entre las competencias de ambas formaciones, por un lado, y entre ellas y los aspectos personales y biográficos de cada uno, por otro lado. Los contenidos son abordados mediante la indagación narrativa, los estudios de caso y las instancias de tutoría.

La práctica profesional es una actividad central dentro del proceso formativo y se realiza desde el inicio en una modalidad progresiva de dedicación y responsabilidad del estudiante. El soporte organizacional de las prácticas lo constituyó hasta el año 2012 la Coordinación de Prácticas, función ejercida por dos académicas, y desde 2013 la Unidad de Prácticas cuenta con un equipo de trabajo más diversificado que potencia la orientación académica de esta labor. La Unidad de Prácticas es un nodo articulador de la formación profesional que establece vinculaciones externas, con los centros de práctica, e internas, con el cuerpo académico y especialmente con los didactas y profesores de Taller a través de las sesiones de un Comité que sesiona regularmente. Desde el año 2011 se ha producido una diversificación de los Centros de Práctica, abriéndose la posibilidad de inserción en espacios de educación no formal que han enriquecido la experiencia de los practicantes.

Al finalizar los estudios del Programa, la última instancia de integración teórico-práctica es el Examen de Título, en el cual se exige a los estudiantes dar cuenta de un tema pedagógico abordando desde él la crítica de su propia práctica, su postura personal sobre el tema y el corpus bibliográfico pertinente. En este sentido, a partir de la constante búsqueda de una vinculación teórico-práctica que permita la apropiación y elaboración del saber pedagógico, es posible afirmar que el modelo asume que la labor de autoconstrucción de la profesionalidad docente parte del reconocimiento de nuestros estudiantes como sujetos histórico-culturales con sus propios marcos de referencia y sentidos. Por ello, el proceso de profesionalización no es concebido simplemente como la aplicación en la práctica de las premisas sostenidas por la teoría. La condición histórica y cultural de la acción humana y, en especial, de la educativa, plantea en nuestro modelo el desafío de formar la profesionalidad mediante el diálogo y la crítica entre estas dimensiones a partir de la realidad contextual y biográfica de los sujetos, de modo que éstos produzcan en sí mismos las transformaciones necesarias que los llevarán a apropiarse de una profesionalidad reflexiva, crítica y dialogante.

Comentado [H152]: Knowledge Typology. Procedimental Knowledge.

10.4. Appendix D

Informe sobre Didácticas de Especialidad Solicitado por Pares Academicos Evaluadores – Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile (2013)

(p. 1)

INFORME SOBRE DIDÁCTICAS DE ESPECIALIDAD, SOLICITADO POR PARES ACADÉMICOS EVALUADORES

A. SENTIDOS FORMATIVOS DE LAS DIDÁCTICAS DE ESPECIALIDAD

En la búsqueda por superar los criterios de una didáctica basada en el *sentido común* (De Camillionet *al.*, 2007), la carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención, del Departamento de Estudios Pedagógicos, desarrolla una formación consecutiva o post-licenciatura que releva y fortalece el diálogo constructivo entre las disciplinas de base y los saberes pedagógicos y didácticos de las mismas. Es por ello que, a diferencia de otras mallas de formación inicial, se ha subrayado la impronta de las Didácticas de Especialidad, entendiendo que cada campo (proveniente de las Artes, las Ciencias y las Humanidades) posee problemáticas y desafíos particulares a la hora de situarlos en la escuela. Efectivamente, en el contexto complejo de la cultura escolar donde interactúan diversos actores, frente al encuentro de los saberes disciplinario-académicos, curriculare-escolares, y de la vida cotidiana (Carretero, 2008; Rockwell, 1994), el profesor desarrolla su quehacer explicitando y desplegando intencionalidades didácticas para brindar múltiples oportunidades de aprendizajes a los estudiantes, lo que es coherente con formular una didáctica situada en los contextos socio-culturales de pertenencia del sujeto (Quintar, 2008). Por ello, las Didácticas de Especialidad relevan los procesos de práctica profesional interactuando permanentemente con el mundo escolar (Hargreaves, 1994) y las realidades de aula, acompañando tutorialmente los procesos

Comentado [H153]: Sociocultural Context.

Comentado [H154]: Complexity of the educational environment.

Comentado [H155]: Role of the Teacher.

vinculados con la construcción de una identidad docente, los aprendizajes experienciales, la confrontación de los marcos de referencia previos, los aportes en las diversas líneas de investigación didáctica, entre otras consideraciones.

Se instala, además, en el proceso formativo, la tensión epistémica entre la mirada de la Didáctica General y las Didácticas Especiales (Bombini, 2001; Davini, 1996), lo que permite a los estudiantes de la carrera conocer los puntos de vista y discusiones teórico-prácticas de ambos posicionamientos: para los/as académicos/as de nuestro programa, más que visiones polares éstas se complementan, pudiendo brindar fundamentos que alimenten una práctica reflexiva y crítica. Bajo una perspectiva que levanta el *conocimiento pedagógico del contenido* (Shulman, 2001), se dinamizan aquellos saberes propios de la docencia los cuales entregan elementos distintivos de nuestro quehacer, junto a los desafíos siempre presentes de las complejidades de la *transposición didáctica* (Chevallard, 1997), conforme la naturaleza propia de las disciplinas.

Comentado [H156]: Critical Thinking.

(p. 2)

MENCIONES DE LAS DIDÁCTICAS DE ESPECIALIDAD:

1. Artes Visuales.
2. Música.
3. Filosofía.
4. Historia y Geografía.
5. Inglés.
6. Lenguaje.
7. Física.
8. Biología.
9. Matemática.
10. Química.

B. PRINCIPALES ORIENTACIONES Y ENFOQUES DE LAS DIDÁCTICAS DE LAS ESPECIALIDADES

1. DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES

La didáctica de Arte Visuales tiene un enfoque crítico, dentro de lo que se ha llamado los Estudios Culturales. Desde este marco referencial, problematizamos temas como: la relación entre currículo de artes y saber-poder; capitalismo cognitivo y su transposición al aula; desarrollo de trabajo colaborativo a través de presentaciones de unidades didáctica en la escuela; acompañamiento presencial del trabajo en las escuelas. Algunos contenidos didácticos fundamentales son:

1. Análisis crítico del estado de la enseñanza artística en la educación chilena.
2. Análisis de los programas de estudio del sector de artes visuales desde su institucionalización, hasta la actualidad.

3. Develamiento de los dispositivos condicionantes de la labor docente en el proceso de enseñanza de las Artes visuales en la escuela.
4. Diseño de proyectos de clases.
5. Metodología y tendencias curriculares.
6. Autonomía y profesionalización.

2. DIDÁCTICA DEL INGLÉS

(p. 5)

En los procesos formativos de la Didáctica del Inglés I y II, los estudiantes habrán desarrollado el soporte teórico para levantar una propuesta pedagógica informada, reflexionada y pertinente para el contexto específico que necesiten atender. Además, serán capaces de mantener una postura crítica de evaluación y autoevaluación constante para poder ir modificando cursos de acción en el todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Con este fin, se abordan los siguientes contenidos:

1. Análisis del rol del profesor de idiomas en el Chile de hoy, frente a las necesidades del individuo y del país.
2. Análisis de algunas corrientes de la lingüística aplicada, así como otras tendencias provenientes del campo de la psicología o la educación, que estén presentes en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.
3. Discusión y comparación de diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas.
4. Discusión y evaluación de diferentes propuestas para abordar el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
5. Reflexión acerca de la cultura juvenil y sus implicancias para la clase de lengua extranjera.
6. Desarrollo del soporte teórico para levantar una propuesta pedagógica que será implementada durante este semestre (evaluación diagnóstica, análisis de necesidades, planificación de clases, redacción de objetivos, evaluación).
7. Reflexión acerca del propio quehacer como agentes de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
8. El desarrollo profesional constante y sostenido en el tiempo: un desafío de formación.

Comentado [H157]: Knowledge Typology. Attitudinal Knowledge.

Comentado [H158]: Critical Thinking.

Comentado [H159]: Role of the Teacher. Cultural Awareness.

Comentado [H160]: Interdiscipline.

Comentado [H161]: Knowledge Typology. Conceptual Knowledge.

Comentado [H162]: Knowledge Typology. Procedural Knowledge.

Comentado [H163]: Sociocultural Context.

10.5. Appendix E

Informe de Autoevaluación Licenciatura en Educación con mención en Inglés y Pedagogía en Inglés – UMCE (2013)

(p. 8)

Tomando como referente las competencias específicas, se seleccionaron cuatro competencias para establecer un elemento distintivo de la formación de profesores del a UMCE, denominadas ‘competencias sello’ En coherencia con la metodología Tuning, la propuesta formativa de la UMCE considera un conjunto de componentes curriculares básicos: Niveles de Formación, Perfil de Egreso por niveles formativos, Áreas de formación, Plan de Estudio, Actividades Curriculares y Créditos Transferibles. El modelo, además, postula un marco regulatorio que da cuenta de las bases conceptuales, pedagógicas, programáticas, técnicas y metodológicas para el mejoramiento continuo de la formación profesional, a partir de su filosofía institucional y las perspectivas y enfoques para la formación inicial.

En cuanto al diseño curricular, el Modelo Educativo propone organizar el Plan de Estudios en tres tipos de Áreas de Formación:

- i) Formación Pedagógica o Profesional Docente,
- ii) Formación Profesional Aplicada, y
- iii) Formación de la Especialidad.

En este mismo sentido, se definen propósitos de la formación, organización de la enseñanza, métodos y técnicas didácticas, medios de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

En la propuesta curricular se aumentó la flexibilidad del actual currículum de formación inicial de docentes, (entendido como el conjunto de los estudios concretos superados por el estudiante en el marco de un Plan de Estudios conducente a la obtención del título de profesor), desde la perspectiva de la carrera o de la especialidad. Cada unidad académica de la UMCE desarrolla el mejoramiento curricular desde su propia perspectiva, pero teniendo como referente el Modelo Educativo Institucional. La focalización del mejoramiento curricular en las unidades académicas ha implicado definir un marco curricular general, que de limite los campos del mejoramiento, de acuerdo a las demandas y requerimientos del sistema educacional al que se debe dar respuesta institucionalmente.

El diseño curricular está centrado en el estudiante, está orientado por un currículo por competencias y resultados de aprendizaje que considera un modelo y concepto de

competencia, que en nuestro caso es la propuesta de los Proyectos Tuning (Proyecto Alfa Tuning América Latina y Tuning Europe Project), que indican que las competencias son resultados de aprendizaje, son las declaraciones que se espera que el estudiante sepa, entienda y pueda demostrar después determinada una actividad curricular. Las competencias representan una combinación dinámica del conocimiento, de la comprensión, de las habilidades y de las capacidades. Desarrollar competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias son formadas o desarrolladas en varias actividades curriculares, en unidades de un curso o en determinadas etapas del Plan de Estudios.

Comentado [GM164]: Constructivism

(p. 11)

La visión estratégica de la Facultad se proyecta del modo siguiente:

- Desarrollo de una gestión participativa, que favorece el trabajo colaborativo y cooperativo a través de comisiones, grupos de trabajo, comités técnicos en las áreas de docencia, investigación y extensión.
- Formación permanente e innovadora de profesionales de la educación en las áreas de la historia, la geografía, las lenguas, las literaturas y la comunicación.
- Generación de sólidos conocimientos de las disciplinas de especialidad y pedagógicas, tendientes a incrementar las competencias necesarias para favorecer el proceso de formación y de desarrollo de sus educandos.
- Incorporación de las nuevas tecnologías que contribuyan al mejoramiento de la docencia.
- Preparación de profesionales con vocación de servicio público que respondan a los requerimientos del sistema nacional de educación ya las características de la sociedad contemporánea y que posean una visión interdisciplinaria y universal de la cultura.
- Desarrollo integral de sus estudiantes, fortaleciendo el espíritu crítico y creativo, con una actitud de liderazgo y de apertura hacia el cambio.
- Incentivo del trabajo colaborativo permanente entre académicos y estudiantes en pos de la mejor marcha de las Carreras de la Facultad.

Comentado [GM165]: Use of ICT

Comentado [GM166]: Constructivism

Los aspectos específicos que definen la Visión de la Facultad también concuerdan con la Visión de la Universidad de llegar a convertirse en la principal institución pedagógica de Chile.

3.Principios y Valores compartidos Facultad-UMCE

En concordancia con el marco institucional, los principios que sustentan la cultura organizacional, la gestión y los actos de las personas de la Facultad de Historia, Geografía y Letras son: humanismo, libertad de pensamiento, libertad académica, tolerancia, diversidad cultural, equidad, capacitación y perfeccionamiento permanente, calidad académica, responsabilidad, compromiso con los procesos de formación de excelencia, búsqueda de la verdad, compromiso ético, compromiso social, integridad y reconocimiento de los méritos académicos.

4.Modelo curricular Facultad-UMCE

El modelo formativo institucional (MIM) sigue una trayectoria de concreción por niveles, aportando cada uno de ellos elementos claves para una estructura curricular homogénea, diversificada, integral y autónoma, de acuerdo.

(p. 23)

En un principio la comisión se abocó a discutir la metodología de trabajo, y se sometió a revisión los distintos documentos e insumos, entre estos los más relevantes fueron: el “Manual para el desarrollo de los procesos de autoevaluación. Carreras y Programas de Pregrado”(CNA–2008), “Operacionalización de criterios de evaluación en procesos de acreditación”(CNA-2010), Informe de Acreditación anterior de la Carrera(AcuerdoN°58),el Informe de los Pares Evaluadores, el Perfil de Egreso y el Plan de Estudios.

Posteriormente, la Comisión se focalizó en la superación de las debilidades detectadas en el proceso de acreditación anterior, y su estado de avance, para proponer acciones de fortalecimiento. Esta etapa consideró una evaluación del Plan de Estudios y del Perfil de Egreso, además de la determinación de la correlación existente entre las competencias contenidas en los programas de asignatura y las estipuladas en el Perfil de Egreso para culminar con el ajuste a éste.

A continuación, se determinó los mecanismos para la recolección de datos provenientes de los agentes internos (académicos y estudiantes) y externos (titulados y empleadores), tales como encuestas y grupo focal, y se establecieron los procedimientos para la socialización del proceso.

Comentado [GM167]: Relationship subjects-general curriculum (Regulated by the Ministry of Education).

Después de haber discutido los criterios de evaluación, se sometió a un estudio los cuestionarios para las encuestas, decidiendo adaptar algunas de ellos, específicamente los destinados a los estudiantes y a titulados, con el fin de incluir preguntas que apuntaran a la evaluación del Plan de Estudios para su monitoreo. Asimismo, se discutió la modalidad de aplicación de las encuestas, las que quedaron a cargo de la DAC y que finalmente fueron aplicadas en línea durante los meses de abril y mayo de 2013. Las bases de datos para tales efectos fueron elaboradas por la comisión de auto-evaluación, las que fueron validadas por el Consejo de Departamento.

En las reuniones de la Comisión de Autoevaluación, que también contaron con académicos de Formación Pedagógica y la participación de representantes de los estudiantes, se discutieron además problemas emergentes relacionados con la ejecución de los cursos, los que fueron atendidos por los integrantes de ambos Departamentos y comunicados a sus respectivos pares para dar solución a los problemas que emergían.

Además del trabajo mancomunado en la autoevaluación, se realizaron reuniones con ambos Departamentos en pleno para intercambiar propuestas curriculares, las que fueron particularmente fructíferas para comprender las perspectivas desde donde se formulaban y así poder llegar a consensos más amplios.

La socialización del proceso de autoevaluación contempló tanto a los actores internos y externos: Para los actores internos, se diseñó un afiche que fue distribuido por todo el campus (ver imagen a continuación), se publicó el perfil de egreso en cada sala, se pasó curso por curso dando cuenta del proceso y se efectuó una reunión bi-estamental el 10 de abril de 2013 con el fin de socializar el proceso de acreditación en general. Respecto de los actores externos, se les contactó personalmente, se enviaron correos electrónicos, se publicó

(p. 28)

Entregó el título de Profesor de Inglés por la UMCE hasta el año 1994. Actualmente, la Licenciatura en Educación con mención en Inglés y Pedagogía en Inglés se otorga en conformidad con lo estipulado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1991, la que obligaba a las carreras con carácter universitario de 5 años de duración a la entrega del grado de Licenciado, situación que se mantiene en la Ley General de Educación (LGE) del año 2009 hasta hoy.

La carrera se justifica por la necesidad imperiosa existente en la actualidad de formación de profesores de inglés de calidad en el país. De acuerdo a cifras proporcionadas por el Sistema de Idoneidad Docente, SIDOC (información relativa al cuerpo docente en ejercicio profesional en cada establecimiento educacional del país), de las 9.056 personas que se desempeñaban en el país enseñando inglés en el sistema escolar en 2012, sólo 4.671 (es decir prácticamente la mitad) poseían el título de profesor de inglés (1er seminario: 'La formación de docentes en inglés en Chile' organizado por el Ministerio de Educación y el Consejo Británico, mayo de 2012). En la región Metropolitana dicha proporción se mantiene, ya que de los 3.426 que se desempeñan enseñando inglés, sólo 1.676 de ellos poseen título de Profesor de Inglés (ibid).

En el presente, la formación de profesores de inglés en Chile es asumida por las universidades—y algunos institutos profesionales—siguiendo fundamentalmente dos modalidades: formación desde el primer año y capacitación pedagógica a licenciados. La mayoría de los programas, incluido el de la UMCE, se concentra en la modalidad de formación docente desde primer año. Sólo existen dos programas de formación pedagógica para Licenciados en el ámbito del inglés, los que otorgan el título de profesor de Educación Media en Inglés después de 2 o 3 semestres de capacitación pedagógica adicionales a la Licenciatura. Aunque la formación con el 'techo pedagógico' es ampliamente utilizada en otras latitudes, particularmente en Europa y Estados Unidos, no existe evidencia respecto de las ventajas de una u otra modalidad.

La misma información proporcionada por el MINEDUC señala que 36 universidades ofrecen 38 carreras que tradicionalmente se han denominado Pedagogía en Inglés. El número de semestres contemplados por estos 38 programas es variable: existen 9 programas de 8 semestres, 8 de 9 y 21 de 10 (op.cit.).

Se advierte que no todos los programas de Pedagogía en Inglés emplean el puntaje de la PSU para seleccionar a sus postulantes. Al respecto, 17 programas no entregan información, y de los 21 restantes, 7 indican que lo consideran, sin especificar cuáles el mínimo exigido. Las otras 14 carreras tienen como puntaje mínimo de ingreso los que se indican: sobre 450, 2 universidades; sobre 500, 6; sobre 550, 2; y sobre 600 puntos, 4. Es notable señalar que una preocupación importante a nivel país es el hecho que la carrera docente requiere de mayores niveles de exigencia en la selección de quienes ingresan a ella (véase, por ejemplo, El Mercurio 15 de julio 2013, p.10).

(p. 29)

En el mismo ámbito, existen importantes diferencias en cuanto a la acreditación de las carreras. De las 38 carreras mencionadas, en el año 2012 sólo una estaba

Comentado [GM168]: This is a Concurrent program.

acreditada por 6 años, cinco por 5 años, ocho por 4 años, quince por 3 años, cinco por 2 años y cuatro no estaban acreditadas. Las respectivas instituciones que imparten la carrera estaban acreditadas como sigue: 5 por 6 años, 8 por 5, 6 por 4, 11 por 3, 2 por 2, 1 por 1, 1 estaba en proceso de acreditación y 2 no estaban acreditadas (op. cit.).

No obstante lo mencionado anteriormente, existe una necesidad imperiosa de formar profesores de inglés de calidad. De acuerdo a los resultados del último SIMCE de Inglés, sólo el 18% de los escolares chilenos de tercero medio alcanza los niveles A2oB1 y obtiene un certificado de Cambridge que acredita que aprueba el test en el nivel respectivo para las habilidades de Reading y listening. Estos datos son aún más preocupantes si se consideran las brechas que existen de acuerdo a los niveles socioeconómicos. Mientras en el grupo socioeconómico alto, la mayor parte de los estudiantes (83.3) alcanza los niveles A2 y B1, en el grupo bajo, solo lo hace el 0,8%. Asimismo, se observa una importante diferencia en el porcentaje de estudiantes que obtienen certificados, entre establecimientos particulares pagados (81%) y municipales (7%).

(http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201306061729100.Resultados_SIMCE_ingles_III_Medio_2012.pdf) Los hechos descritos son explicables, al menos en una medida sustancial, si se considera que todas las mediciones hechas a los profesores de inglés advierten un manejo precario de la lengua. Según la prueba Cambridge aplicada por el MINEDUC en 2012, 34% de los docentes no tiene los conocimientos mínimos del idioma (El Mercurio, 4 de Junio de 2013). Esta situación ya había sido advertida en 2006 con una prueba piloto a más de 2000 profesores en ejercicio, cuyos resultados señalaban que el 52% de los participantes no alcanzaba el

Estándar mínimo esperado (www.ingles.mineduc.cl). Se observa en consecuencia una correlación entre los magros resultados del país con los de los profesores de inglés.

Por otro lado, la idea de impartir inglés desde temprano está adquiriendo cada vez más adhesión. De hecho, la reforma de los noventa adelantó la enseñanza de inglés de 7º básico a 5º básico y últimamente se están considerando serias posibilidades de empezarla desde primero básico (<http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/11/13/569486/miles-de-estudiantes-de-3-medio-comenzaron-a-rendir-el-simce-de-ingles.html>). Esta situación agravaría aún más la escasez tanto en cantidad como en calidad de profesores de inglés en el país, por lo que la necesidad de formar profesores de inglés con un sello de calidad adquiere cada vez más relevancia.

La Licenciatura en Educación con mención en Inglés y Pedagogía en Inglés atiende esta realidad y la necesidad que emana de ella en el sentido de ofrecer un programa de

exigencia académica, con altos estándares de manejo del idioma, y un permanente compromiso social con los estratos socio-económicos más vulnerables del país.

Comentado [GM169]: Language Proficiency

Comentado [GM170]: A specific teacher's role for UMCE teachers.

(p. 30)

Propósitos

Debido a lo expuesto, la formación de profesores de inglés de calidad se ha transformado en un objetivo estratégico para la UMCE y para las unidades a cargo de esta tarea en la Institución. El Departamento de Inglés es la unidad responsable directa de esta labor, que es realizada con el apoyo del Departamento de Formación Pedagógica. En líneas generales, y de acuerdo con lo establecido en la Misión y Visión de la UMCE y de la Facultad de Historia, Geografía y Letras, el propósito principal del Departamento de Inglés es formar los profesores de inglés de calidad que el país requiere y ofrecerles oportunidades de formación continua relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Misión y Visión

“La misión del Departamento de Inglés es formar profesores de inglés capacitados para desempeñarse en la creciente complejidad de la realidad educacional del país y exigir estándar es de nivel internacional en el dominio de la lengua inglesa. Concebimos al profesor de inglés como un profesional culto, con conocimiento y respeto por la realidad nacional, mundial, y, especialmente la de los pueblos de habla inglesa, autónomo y crítico, capaz de valorar su dignidad profesional. Es por esto que nos hemos propuesto formar un profesional con curiosidad intelectual y pensamiento crítico que los lleve a querer seguir perfeccionándose continuamente y que esté actualizado en las metodologías pertinentes a su desempeño Profesional”.

Comentado [GM171]: Language Proficiency.

Comentado [GM172]: Role of the Teacher

Comentado [GM173]: Role of the Teacher / Critical Thinking (Constructivism)

“La visión del Departamento de Inglés es contribuir a la inserción de nuestro país en un mundo cada vez más globalizado en el cual la lengua inglesa ocupa el estatus de "lingua franca." En este sentido promovemos el aprendizaje del inglés en el sistema de educación nacional para que los futuros ciudadanos chilenos puedan integrarse al nuevo escenario nacional y mundial de forma exitosa. Propiciamos también contribuir con el desarrollo de conocimientos para tomar decisiones en el ámbito de las políticas públicas.

(p. 35)

A la luz de lo anterior, no es exagerado hablar de la emergencia de un nuevo paradigma

de la educación, ahora centrado en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que apunta hacia su imprescindible contextualización sociocultural como una condición de la calidad de la educación y de aprendizajes realmente significativos. Esto es especialmente relevante para un nuevo enfoque en la formación inicial de profesores, que responda a las responsabilidades profesionales expuestas en el Marco para la Buena Enseñanza.

Comentado [GM174]: Sociocultural Theory and Constructivism

La propuesta de formación del Licenciado en Educación recoge los saberes actuales sobre educación para apuntar hacia un nuevo tipo de profesionalidad docente, que recupere la dignidad y el prestigio social, y aporte a un cambio cualitativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión está orientada al diseño de un nuevo currículum de formación profesional que esté adaptado en un máximo grado a las exigencias y demandas de la sociedad actual. Esto implica, por cierto, la necesidad de tener presente la realidad educativa en nuestro país, sus dificultades y sus desafíos más relevantes. De igual forma, ello involucra considerar las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, actualmente en curso, y el impacto que están teniendo en el campo de la educación.

En lo que se refiere a los atributos de la nueva profesionalidad del profesor, la formación docente debe promover y ella misma adoptar una perspectiva teórico-práctica, que se aparte de la concepción del saber como “producto” o “información inerte”. Por el contrario, debe estar acorde con una perspectiva de desarrollo de competencias, que permita crear en cada situación de aprendizaje condiciones más propicias para éste, planteando problemas desafiantes que susciten la participación y la reflexión de los alumnos y alumnas. Esto involucra poner el eje de la formación en el aprendizaje. Se trata de construir dispositivos curriculares pertinentes, contextualizados, que apoyen los saberes, las formas de aprender y de pensar, de aprender a aprender, a hacer, a convivir, a ser.

Comentado [GM175]: Teacher's Role

Comentado [GM176]: Constructivism, Procedural and Attitudinal Knowledges

Al mismo tiempo, la línea de la formación del Licenciado en Educación, se propone también favorecer el desarrollo de la reflexión-en-la-acción y de la reflexión sobre la acción y la constante interacción entre ambas, en lo que juegan un papel central en las prácticas pedagógicas de los futuros educadores.

En este sentido, las ciencias de la educación ponen de relieve el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje son procesos altamente complejos y diversos, en gran medida imprevisibles. Por lo mismo, no pueden ser abordados por medio de soluciones prefabricadas, ni mediante el simple recurso de metodologías. Por el contrario, los nuevos enfoques subrayan la necesidad de recurrir a una amplia gama de métodos pedagógicos (Mialaret, 1982), ya que su eficacia depende de las características singulares del contexto en el cual son utilizados y al cual siempre deben adecuarse.

(p. 36)

La investigación educativa ha puesto en evidencia el carácter multidisciplinario de los saberes de la educación, en un enfoque reflexivo de la formación profesional docente, desde la perspectiva de áreas del saber fundante y profesionalizante.

Comentado [GM177]: Interdisciplines.

Objetivos del Programa Académico

Atendiendo a lo expuesto en la sección anterior, el Plan de Estudios espera lo siguiente:

1. Formar profesores de inglés capacitados para desempeñarse en la creciente complejidad de la realidad educacional del país.
2. Exigir estándares de nivel internacional en el dominio de la lengua inglesa (al menos equivalente al nivel C1 del Marco Común de Referencia Europeo).
3. Formar un profesional culto, con conocimiento de y respeto por la realidad nacional, mundial, y especialmente de aquella de los pueblos de habla inglesa.
4. Preparar profesionales autónomos y críticos capaces de valorar su dignidad profesional con curiosidad intelectual y pensamiento crítico, que los lleve a querer seguir perfeccionándose continuamente.
5. Formar un profesional actualizado en las metodologías y tecnologías pertinentes a su desempeño profesional.

Comentado [GM178]: Teacher's Role

Perfil profesional

Las competencias desarrolladas en el Plan de Estudios, permiten al egresado de la carrera, por poseer una sólida formación en la lengua y la cultura inglesas, desempeñarse en diversos contextos del mundo laboral. Aunque la carrera está orientada a satisfacer las demandas de la enseñanza del inglés en el sistema nacional de educación media, también nuestros egresados están en condiciones de desempeñarse, y en no pocos casos de hecho se desempeñan, en otras modalidades: educación básica, superior, capacitación de adultos en institutos binacionales y centros de idioma, colegios

bilingües, etc. Asimismo, muchos se desarrollan profesionalmente en otras actividades, tales como capacitación a empresas, consultores educacionales, turismo, entre otras. La gran

(p. 37)

Demanda que existe por nuestros egresados hace que un alto número de alumnos empiece a desempeñarse en el mundo laboral antes de recibirse en tercero o cuarto año de la carrera.

De acuerdo a las encuestas realizadas para los efectos de esta acreditación, el 95.2% de nuestros egresados de desempeña en el ámbito de la educación, la mayoría de los cuales (66.7%) lo hace para colegios subvencionados. Del mismo modo, en una menor proporción (4.8%), nuestros egresados, de acuerdo a la misma encuesta, se dedican a otras actividades. Es interesante destacar que la gran mayoría de nuestros egresados (71.4%) se demoró menos de dos meses en encontrar trabajo y que la tasa de desempleo es muy baja (4.5%).

En síntesis, se puede afirmar que la carrera cuenta con un programa académico sólido, actualizado, valorado y coherente, heredero además de cien años de tradición de formación de profesores de inglés, que incorpora los últimos avances en los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lengua y la considera un gran aporte al desarrollo económico, social y cultural del país.

(p. 38)

Capítulo V: Dimensión Perfil de Egreso y Resultados

5.1. Perfil de Egreso

El Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación con mención en Inglés y Pedagogía en Inglés corresponde al Plan de Estudios de 2005 y su último ajuste efectuado por la carrera en el año 2013. Como se señaló en el capítulo anterior, la evaluación del Plan no implicó un cambio curricular de mayor envergadura, por lo que sólo se procedió a un ajuste. Éste se presenta a continuación:

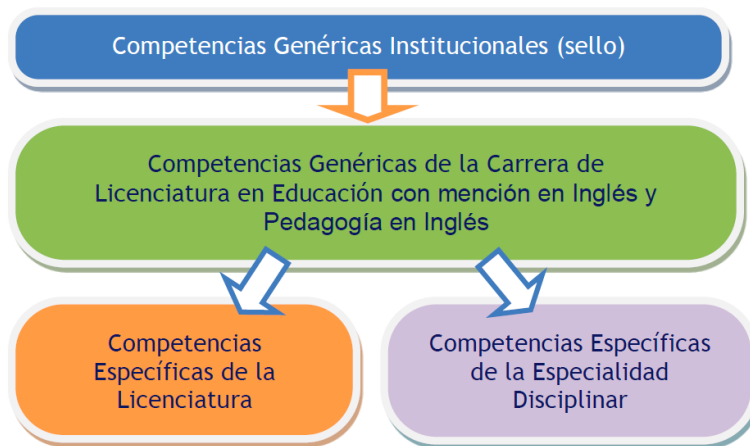
“El egresado de la carrera de Licenciatura en Educación con mención en

Inglés y Pedagogía en Inglés de la UMCE es un profesional de excelencia, con un nivel avanzado de competencia comunicativa en inglés(C1), que lidera procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en el sistema escolar chileno a través de la planificación, elaboración e implementación de estrategias educativas adecuadas que propician el aprendizaje efectivo de sus estudiantes y su correspondiente evaluación. Posee una sólida formación pedagógica, disciplinar, indagativa y ética, además de un profundo compromiso social, que estimulan la reflexión y su continuo perfeccionamiento profesional”.

Comentado [GM179]: Language Proficiency.

Comentado [GM180]: Teacher's Role

El perfil comprende un conjunto de competencias en concordancia con los perfiles expuestos en los Modelos Educativos de la Universidad y de la Facultad. Así, existe un grupo de competencias denominadas genéricas y otro grupo de competencias específicas, las que a su vez derivan en competencias asociadas a la especialidad y al grado de Licenciado en Educación respectivamente, según el siguiente esquema (Modelo Educativo p.9):



A continuación, se presenta el perfil desglosado en sus respectivas competencias:

| TIPO | COMPETENCIA |
|--|---|
| Competencias Genéricas | Demuestra una formación cultural y valórica de acuerdo a la Diversidad del contexto educativo nacional y de un mundo globalizado, dentro del cual el idioma inglés tiene un papel preponderante. |
| | Ejerce de manera crítica su que hacer profesional en su calidad de Profesor de Inglés como Lengua Extranjera, buscando constantemente nuevas formas de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma. |
| | Investiga sobre temáticas relacionadas con la práctica docente que permitan el desarrollo de metodologías innovadoras para el aprendizaje efectivo del inglés. |
| | Demuestra una sólida formación pedagógica y de la especialidad, articulándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. |
| Competencias Específicas Especialidad | Maneja el idioma inglés en un nivel C1, además de conocer el Contexto cultural en que se manifiesta, favoreciendo el entendimiento de la lengua inglesa y sus diversos aspectos lingüísticos como objeto de estudio. |
| | Elabora e implementa programas, metodologías y estrategias Didácticas con el empleo de aquellos recursos que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos educativos. |
| | Analiza y reflexiona acerca de los conocimientos de la lingüística y la Lingüística aplicada, utilizando los aportes de distintas aproximaciones teóricas, para adecuar las metodologías y estrategias didácticas según el requerimiento de los estudiantes y el sistema escolar. |
| | Indaga en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, Identificando áreas de posible mejoramiento, para diseñare implementar proyectos de intervención educativa en el sistema educacional chileno. |

Comentado [GM181]: Cultural/Intercultural Awareness

Comentado [GM182]: Teacher's Role

Comentado [GM183]: Language Proficiency

| | |
|---|--|
| | Demuestra conocimientos relacionados con la cultura y civilización De los pueblos de habla inglesa, valorándolas a través de sus productos literario se históricos, para comprender su aporte en el contexto dela sociedad globalizada actual. |
| Competencias Específicas Licenciatura en Educación | Indaga en la realidad educativa, analizándola críticamente, Utilizando los aportes de diferentes disciplinas para elaborar propuestas de mejora en función de optimizar la calidad de la educación. |
| | Gestiona procesos formativos innovadores en diferentes contextos |

Comentado [GM184]: Cultural/Intercultural Awareness

Comentado [GM185]: Interdisciplinarity.

(p. 73)

Al respecto, el Departamento de Inglés se propone aumentar las tasas de titulación mediante la optimización del recurso humano privilegiando los Seminarios de Título con grupos de más de cinco alumnos por sobre las memorias, que se pueden hacer individualmente o en grupos pequeños de alumnos (ver Plan de Mejora).

b) Exámenes Estandarizados

En enero 2010 se constituyó la Comisión de Exámenes Estandarizados (conformada por los profesores Díaz, Avendaño, Erceg y Ortiz), la que tuvo por objetivo realizar una propuesta para medir de forma más objetiva e independiente los niveles de logro de nuestros alumnos en relación con el desarrollo de su competencia comunicativa del inglés. Esta necesidad había sido advertida en el proceso de acreditación anterior y era una tarea pendiente de lo estipulado en el Plan de Estudios de 2005. En consecuencia, se propuso que una buena forma de medir los logros de los estudiantes era la aplicación de exámenes estandarizados alineados con el Marco Común Europeo correspondientes a los niveles convenidos para cada año en el Plan de Estudios, esto es B1 para 1er año, B2 para segundo y C1 para tercero-cuarto. Se determinó que las pruebas Cambridge satisfacían esta necesidad, por lo que se procedió a generar instrumentos en base a ellas.

Comentado [GM186]: English Proficiency.

La aplicación de los exámenes estandarizados se vio postergada en el año 2011 debido a la paralización estudiantil. Sin embargo, una vez retomada la actividad académica, se resolvió llevar a cabo la propuesta, aunque sólo en una fase inicial de aplicación piloto. En agosto de 2012 se decidió finalmente fijar los exámenes para los

días 4, 5 y 6 de septiembre. Se eligió una muestra aleatoria de 20 alumnos por nivel, a quienes se les solicitó presentar se voluntariamente al examen. Finalmente, 15 alumnos de segundo año rindieron el examen PET, 11 de tercer año el First Certificate (FCE) y 11 de cuarto el Cambridge Advanced (CAE). Las clases fueron suspendidas con el fin de hacer óptimas las condiciones en que se llevaron a cabo las pruebas. Para cada uno de los exámenes orales se formaron comisiones y los exámenes escritos de cada nivel fueron supervisados por un profesor. El 29 de agosto se realizó una reunión de coordinación con el fin de estandarizar los criterios de evaluación y familiarizarse con las rúbricas. En esta reunión participaron todos los profesores examinadores.

En los consejos de Departamento posteriores a la aplicación, los resultados de los exámenes fueron analizados y comparados con el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas asociadas al desarrollo de la competencia comunicativa del inglés de los mismos sujetos que se sometieron a las

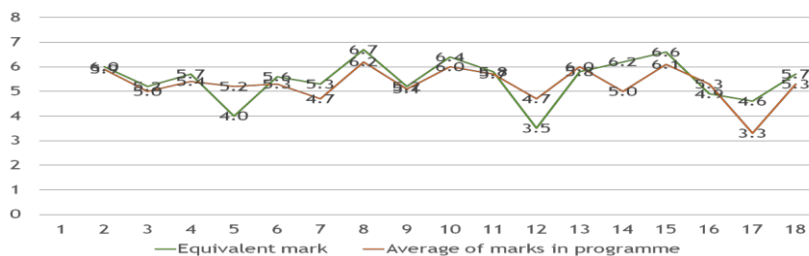
(p. 74)

pruebas. El objetivo de estas instancias fue determinar la correlación entre los niveles esperados y la instrucción que la Institución estaba entregando, además de proponer acciones concretas para acercar ambas variables, de no concordar.

Comentado [GM187]: English Proficiency

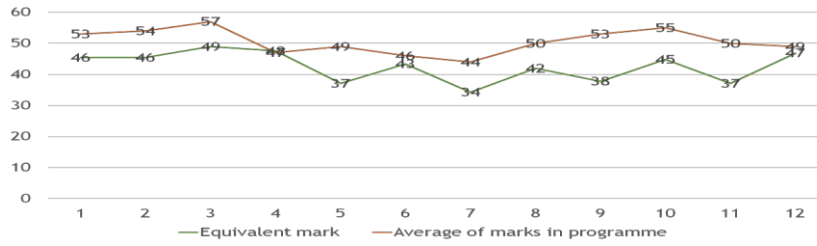
A continuación, se presenta el resultado obtenido en los exámenes estandarizados y la relación con el rendimiento académico de los alumnos:

PET y notas de asignaturas cursadas:
Resultados Generales



Como puede advertirse, en general los resultados de la prueba PET fueron similar a las notas obtenidas en las asignaturas cursadas por los alumnos de la muestra, con una leve tendencia a mejores resultados en el examen estandarizado.

FCE y notas de asignaturas cursadas:
Resultados Generales



En el caso de la prueba FCE, se observa que las notas obtenidas por los alumnos en la especialidad son más altas que los resultados obtenidos en el examen.

10.6. Appendix F

Informe de Autoevaluación Pedagogía en Inglés – USACH (2011)

(p. 2)

INTRODUCCIÓN

La acreditación es un proceso de verificación de la calidad de las carreras en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las comunidades académicas. Una de las primeras etapas del proceso de acreditación consiste en que las carreras que deseen ser acreditadas, deben recolectar su información en un proceso de auto evaluación y consignar los datos en el Informe de Autoevaluación. La carrera de Pedagogía en Inglés se encuentra en vías de renovar su Acreditación para lo cual presenta, en el siguiente informe, el análisis de sus procedimientos académicos, administrativos, investigativos, planes estratégicos y toda la información necesaria para ser acreditada por la Agencia Acreditadora Qualitas.

El proceso de autoevaluación de la carrera Pedagogía en Inglés conlleva el análisis del período 2007 a 2009. Comenzó en abril del año 2010 donde se da inicio, mediante el Consejo de Departamento a las actividades para auto evaluar la carrera. Desde este momento se comienza a trabajar activamente en la recolección de información establecida como requisito para completar el proceso y la aplicación de encuestas de opinión para estudiantes, académicos, egresados y empleadores.

Así, el presente informe se encuentra organizado en tres grandes partes, la primera referida al Marco de Referencia en el cual se inserta la carrera, historia de la Universidad, historia del Departamento e historia de la carrera. La segunda parte se refiere a la evaluación de la calidad entregada en tres dimensiones: Dimensión perfil de egreso y Resultados que incluye los criterios Perfil de Egreso, Estructura Curricular, Efectividad del proceso enseñanza aprendizaje y resultados del proceso de formación; Dimensión Condiciones Mínimas de Operación con los criterios estructura organizacional, recursos humanos, infraestructura y recursos de apoyo a la enseñanza; Dimensión Capacidad de Autorregulación con los criterios Propósitos, Integridad y proceso de autoevaluación. Finalmente, la tercera parte son las conclusiones generales del informe y el Plan de Mejoramiento de la carrera.

I.MARCO DE REFERENCIA

1. Contexto Institucional

La Universidad de Santiago de Chile es una de las instituciones de educación superior de alta tradición y relevancia en el país. Sus raíces se remontan a la fundación por parte del Estado de Chile de la Escuela de Artes y Oficios (E.A.O.) en el año 1849 en la ciudad de Santiago, como entidad proveedora de enseñanza técnica especializada para la creciente industria nacional de la época. En la segunda mitad del siglo XIX, la solidez institucional y la contribución al avance industrial hicieron que el reconocimiento a la labor de la E.A.O. traspasara las fronteras

nacionales y la Escuela fuera considerada como la primera entre sus congéneres de América Latina. La necesidad de apoyar el desarrollo industrial nacional llevó a los gobiernos republicanos de la época a crear Escuelas de Minas en el norte del país (La Serena, Copiapó y Antofagasta) y Escuelas Industriales en el sur (Temuco, Concepción y Valdivia), las cuales, en conjunto con la Escuela de Ingenieros Industriales y el Instituto Pedagógico Técnico de Santiago, además de la E.A.O., dieron origen en 1947 a la Universidad Técnica del Estado (UTE).

La UTE, como entidad pública y estatal, se constituyó con una orientación marcadamente social y tecnológica, preocupada de la formación de profesionales para la

(p. 3)

educación y la industria nacionales, estrechamente ligada a la política económica de sustitución de importaciones. De esta manera, los planes de electrificación, de extracción del petróleo, los inicios de la producción del azúcar, de la industria química, de la pesca, así como los proyectos industriales llevados a cabo por la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), estuvieron sustentados, en gran medida, por el trabajo profesional de ingenieros y técnicos egresados de la UTE. Inspirada en la idea de romper la tradición elitista de la educación terciaria, la Universidad llevó la enseñanza a los sitios mismos de trabajo, como minas, puertos y fábricas.

En 1981, por determinación gubernamental, las sedes de provincia fueron separadas de la Universidad. La Universidad Técnica del Estado se convirtió en Universidad de Santiago de Chile (USACH), concentrando sus actividades en la capital, con un número cercano a los nueve mil estudiantes.

A comienzos de la década de los 90 la Universidad extendió su actividad académica hacia nuevas disciplinas y áreas del conocimiento a objeto de poder competir dentro del nuevo sistema educacional. A las ya tradicionales ingenierías, ciencias básicas y humanidades, se sumaron disciplinas del ámbito de las ciencias médicas, las ciencias sociales y la arquitectura. En este contexto, se reordenaron algunas Facultades, nacieron departamentos académicos, escuelas y se crearon carreras nuevas, ampliando significativamente la oferta docente institucional. Paralelamente, se fue potenciando la capacidad de investigación y las instancias de vinculación con el entorno nacional e internacional.

En la actualidad, la USACH continúa siendo una institución estatal pública. Los impactos de la sociedad del conocimiento y de la globalización se encuentran en la USACH con un espacio pluralista con autonomía para reflexionar, investigar, difundir y aplicar los saberes. La institución sigue fiel a los principios que orientaron la creación de la Escuela de Artes y Oficios, su Alma Mater: entregar formación integral, bajo sólidos principios éticos; posibilitar el ingreso a sus aulas a jóvenes de distintos sectores socioeconómicos, y, por tanto, propiciar movilidad social a través de la educación.

La USACH imparte a través de sus unidades académicas 63 carreras de pregrado (en ocho de las nueve áreas del conocimiento aceptadas por la UNESCO) y un Bachillerato en

Ciencias y Humanidades. Además, ofrece 15 programas de doctorado, 38 de magíster, 15 programas de especialización médica, 31 postítulos, 87 diplomados y 333 programas de capacitación.

Sus programas se entregan a 19.200 estudiantes de pregrado y a alrededor de 1.400 de postgrado, donde la mayoría de los estudiantes de pregrado, proviene de establecimientos secundarios municipales y subvencionados.

La Universidad en el ámbito de la Formación Inicial Docente (FID) ofrece las siguientes carreras relacionadas con Licenciaturas en Educación en otras áreas del conocimiento.

- Facultad de Humanidades. En el Departamento de Lingüística y Literatura se ofrecen tres carreras: Pedagogía en Castellano, Pedagogía en inglés, y Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción. En el Departamento de Historia la Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales. En el Departamento de Filosofía la Pedagogía en Filosofía. En el Departamento de Educación la Licenciatura en Educación General Básica. En este punto es importante indicar que en pleno proceso de auto evaluación la institución decidió modificar la denominación de las carreras, desde Licenciaturas hacia Pedagogías, lo que sin duda provocó que los distintos entes difusores tarden en actualizar la información que transmiten, lo que incluso puede todavía afectar el lenguaje de la comunidad académica pudiendo coexistir ambas denominaciones (Licenciatura y Pedagogía).

(p. 4)

- Facultad de Ciencia. En el Departamento de Matemática la Licenciatura en Educación en Matemática y Ciencias de la Computación.
- Facultad de Química y Biología. La carrera de Pedagogía en Química y Biología.
- En la Facultad de Ciencias Médicas, Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física, conducente al título de Profesor de Estado en Educación Física.

La mayoría de estas carreras se encuentran acreditadas ante la CNA. Si bien la Universidad ha tenido una marcada tradición docente, en los últimos 20 años ha dado un fuerte impulso a la investigación en las diversas áreas de su quehacer, llegando a ocupar en la actualidad un destacado lugar a nivel nacional, y, de esta manera, se ha logrado integrar al grupo de las cinco universidades que cuentan con mayor nivel de investigación en el país. En el año 2008 la Universidad acreditó por 6 años en la totalidad de las áreas: gestión institucional; docencia conducente a título, investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio. La institución desarrolla tareas de asistencia técnica, trabaja con organismos gubernamentales, empresas, e instituciones privadas nacionales e internacionales, y mantiene intercambio científico, tecnológico y cultural con universidades nacionales y extranjeras.

2. Historia del Departamento y de la Carrera.

El DLL es una unidad académica compleja que realiza docencia, investigación, extensión y asistencia técnica con cerca de 600 alumnos pertenecientes a las carreras que imparte el propio Departamento de Lingüística y Literatura. En la actualidad, como se mencionó, el DLL ofrece tres carreras de pregrado: Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Castellano y Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción Inglés-Japonés o Inglés-Portugués.

Además de la docencia de pregrado, la Unidad desarrolla dos programas de Magíster, uno en Lingüística y otro en Literatura Chilena y Latinoamericana. A nivel de postítulo se imparte el Programa de Especialización en Inglés para profesores de Enseñanza General Básica. El 2º semestre de 2004 se empieza a impartir la carrera de Pedagogía en Inglés en horario vespertino como un programa de prosecución y regularización de estudios.

Junto a los programas docentes, se prestan servicios a diferentes Facultades de la Universidad relacionados con cursos de inglés, español y otras lenguas indígenas y modernas. El Departamento provee un total de 70 cursos de español e inglés y las principales Facultades a las cuales les proveemos este servicio son: Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencia, Facultad de Química y Biología, Facultad Tecnológica, Escuela de Arquitectura y la Escuela de Periodismo.

También, la carrera cuenta con académicos que participan activamente en investigación a través de proyectos FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo de la Investigación en Ciencia y Tecnología, el cual es un financiamiento externo) y DICYT (Dirección de Investigación en Ciencia y Tecnología de la USACH, con financiamiento interno).

Adicional a lo anterior, la carrera y el Departamento en el cual se inserta, poseen actividades de extensión mediante la organización de jornadas de charlas, conferencias de académicos o especialistas invitados que desarrollan un tema específico, organización de eventos académicos, como el Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, las Jornadas Andinas de Literatura Latino Americana, Encuentro sobre Sexualidades, Género y Cultura, Encuentros de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Educación Superior, entre otros renombrados eventos

(p. 5)

Historia de la Carrera.

La enseñanza del inglés ha estado presente en las tres etapas de la historia de la USACH: como cursos de inglés especializado en las carreras técnicas y de formación profesional o como programa de formación docente de profesores de inglés. El inglés formó parte del Instituto Pedagógico Técnico, fundado en 1944, de la Facultad de Estudios Generales, creada en 1975, y de la actual Facultad de Humanidades. Como hemos mencionado, el DLL ofrece el Magíster en Lingüística y una de las dos especializaciones de este programa es Teorías de Aprendizaje de

la Lengua Inglesa, el cual sirve a los graduados de la Pedagogía en Inglés como natural posibilidad de prosecución de estudios. El año 2004 se abre la modalidad vespertina de la carrera Licenciatura en Educación de Inglés, iniciándose el proceso de continuación de estudios para aquellas personas que así lo desearan. La Pedagogía en Inglés ya fue acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) el año 2006 por un período de 4 años, encontrándonos ahora en la renovación de dicha acreditación.

Por esta y otras razones que se analizan en el cuerpo del Informe, ambas modalidades de la carrera cuentan con gran aceptación en la comunidad. Anualmente, postulan más de 150 alumnos vía PSU para ocupar uno de los cuarenta cupos ofrecidos en la modalidad diurna. Para la postulación a la modalidad vespertina, también se superan ampliamente los cupos ofrecidos (los cuales ascienden a cuarenta). Por otro lado, los estudiantes que postulan vía PSU deben contar con un puntaje ponderado de 600 puntos como requisito principal de postulación, lo cual indica el alto nivel académico de los postulantes. En la modalidad vespertina (no es ingreso PSU) se solicitan otros requisitos de postulación como una forma de asegurar el éxito académico de los estudiantes (contar con experiencia acreditada en docencia, contar con un título o grado profesional, haber aprobado el 30% de las asignaturas de la malla de la Pedagogía en Inglés).

3. Proyecto Académico.

En su Plan Estratégico el Departamento establece que tiene por misión “la búsqueda, producción, preservación, cultivo y transmisión del conocimiento, mediante la investigación, la docencia, la extensión y la asistencia técnica en los ámbitos de la lingüística y de los estudios literarios, a través de la formación integral tanto de licenciados y de graduados en educación y en comunicación, comprometidos social y culturalmente con el país, como de todos los profesionales que forma la Unidad”.

Los objetivos de este Departamento apuntan a:

- a)
 - Ofrecer carreras y programas curriculares, como también actividades de extensión y asistencia técnica, que aporten al desarrollo del país y que respondan efectivamente a las necesidades sociales e intereses personales.
 - Desarrollar docencia de pregrado y postgrado innovadora y de excelencia con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y permitir, así, la formación de egresados competentes.
 - Contribuir en la formación de personas con capacidad crítica, humanista y concientes de la dignidad y trascendencia de la labor profesional que ejercerán.
- b)
 - Desarrollar investigación científica, de reconocimiento nacional e internacional, en el campo de los estudios lingüísticos y literarios, incorporando los valores característicos del país y de Latinoamérica.
 - Incrementar la capacidad de formación de recursos humanos especializados a nivel de postgrado.

(p. 6)

- Fomentar la postulación a recursos externos de apoyo a la investigación e incentivar la difusión de resultados de las investigaciones a través de publicaciones indexadas de alta calidad.

c)

- Impulsar programas de vinculación con el sector externo y de extensión que difundan el repertorio fundamental de los estudios lingüísticos y literarios incorporando los valores característicos del país y de Latinoamérica.

- Promover la difusión de actividades del Departamento en universidades e instituciones del país y del extranjero, en establecimientos educacionales de enseñanza media y otras entidades afines.

d)

- Difundir las capacidades especializadas de los docentes, de los propios estudiantes y del conocimiento teórico-práctico de las carreras que imparte en actividades que permitan apoyar actividades del medio externo.

- Desarrollar actividades de asistencia técnica que apoyen el desarrollo de la educación de calidad en instituciones escolares.

Tanto la misión como los objetivos estratégicos del Departamento constituyen los referentes institucionales que orientan el quehacer de la Carrera.

El plan de estudios diurno de la Pedagogía en Inglés contempla 5 años lectivos, con asignaturas organizadas en dos grandes áreas: de Formación Pedagógica y de la Especialidad. Las asignaturas de la Especialidad están subdivididas en 4 componentes: a) lengua inglesa, b) ciencias del lenguaje, c) cultura, civilización y literatura de los pueblos de habla inglesa, d) metodología de la especialidad y proyecto de tesis y seminario de grado. Las asignaturas del área de Educación son las siguientes: Fundamentos Filosóficos de la Educación, Teorías de Desarrollo, Fundamentos Sociales de los Modelos Educativos, Psicología del Aprendizaje escolar, Tics en la Escuela, Investigación educacional, Currículo escolar, Proyecto de Innovación en educación Didáctica General, Desarrollo Profesional Docente, Evaluación Escolar, Ética profesional Docente, Práctica inicial, Practica Profesional Guiada y Práctica a profesional Autónoma.

La modalidad vespertina tiene una duración de 3 años con asignaturas organizadas también en Lengua Inglesa, Ciencias del Lenguaje, Cultura y civilización de los pueblos de habla inglesa, Metodología de la especialidad y el Módulo de formación pedagógica que contempla las siguientes asignaturas: Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación, Fundamentos Sociocognitivos del Aprendizaje, Lineamientos curriculares, Evaluación Escolar, Gestión Educacional y Administrativa, Orientación Vocacional y Educacional y Práctica profesional.

El plan de estudios diurno se generó el año 1992, sufriendo importantes modificaciones durante el período 2007 – 2009. El año 2004 se abre la Pedagogía en Inglés en modalidad vespertina tomando como base el plan de estudios y perfil de egreso de la modalidad diurna,

siendo levemente modificado dadas las condiciones de ingreso de sus alumnos. En el año 2007 se revisaron los programas de cada asignatura, tanto para el plan de estudios diurno como vespertino, para que estuvieran acorde a los objetivos del Plan de Estudios. Otra modificación fue la actualización del Perfil de Egreso revisado en Jornadas organizadas por la Vicerrectoría Académica en forma simultánea con todas las carreras de la Universidad. Adicional a esto, también el año 2007 se implementa el Nuevo Módulo Pedagógico, donde las asignaturas pedagógicas fueron reestructuradas para un mejor desarrollo de la formación pedagógica de los futuros docentes. Finalmente, durante el año 2008 la carrera participa del proyecto MECESUP para diseñar un nuevo currículum, a partir del

(p. 7)

cual se obtuvo un nuevo plan de estudios y una nueva malla. Actualmente se están realizando ajustes a la malla curricular producto del MECESUP, en reuniones de carrera donde participan los académicos del cuerpo regular. Durante el 2011 se han mantenido reuniones con la Vicerrectoría Académica para negociar los recursos y lograr la implementación de la malla.

4. Descripción del Contexto Educativo.

Perfil de Estudiantes.

Los/as estudiantes que ingresan a la carrera de **Pedagogía en Inglés (modalidad diurna)** del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile, deben pasar por el proceso de admisión establecido por el Consejo de Rectores de las Universidades chilenas para cubrir las vacantes ofrecidas. La selección principal se realiza en función del puntaje ponderado calculado sobre la base de los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y las calificaciones alcanzadas en la Enseñanza Media. Estas ponderaciones tienen divulgación pública a través de medios escritos como diarios de circulación masiva, por medio de Internet en los sitios especializados del MINEDUC, DEMRE y en las páginas web de cada carrera (http://www.admision.usach.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=67). Esto garantiza la transparencia y la igualdad de oportunidades para todos aquellos interesados en seguir la carrera.

La Universidad de Santiago de Chile también ofrece cupos especiales para estudiantes con algún tipo de discapacidad física, deportistas destacados, alumnos de etnias autóctonas e hijos de funcionarios de la Universidad. A contar del año **2008** se agregaron tres cupos denominados Supernumerarios, correspondientes a quienes cumplen con el puntaje mínimo exigido por la carrera y pertenecen al 5% de los mejores de su curso en enseñanza media. En este caso, el proceso de selección es idéntico al que se efectúa en general, sólo que el universo es más pequeño.

El número de postulantes para la modalidad diurna de la CLEI supera siempre las vacantes ofrecidas (35 vacantes) con cerca de 150 postulantes por año. Las ponderaciones establecidas para el ingreso a la carrera vía PSU son las siguientes: Promedio de notas de enseñanza media, 35%; Pruebas de Lenguaje y Comunicación, 40%; Matemática, 10%; y Ciencias, 15%. Aún antes de la política gubernamental de financiar la carrera de pedagogía a los postulantes con puntaje superior a 600 puntos, se exigía, para postular a la Pedagogía en Inglés, un puntaje ponderado mínimo de 600 puntos, uno de los puntajes más altos exigidos por las universidades chilenas. Por su parte, los postulantes a la modalidad vespertina deben acreditar una de las siguientes condiciones: haber aprobado un 30% de los cursos de la malla curricular de Pedagogía en Inglés, poseer un título profesional o grado académico o acreditar ejercicio de la docencia durante 3 años. Con alguno de estos requisitos, los alumnos pueden postular por un cupo en la carrera. No obstante, durante la postulación a un cupo, se realiza un examen de conocimientos del idioma Inglés en el cual se identifica si el alumno tiene el nivel requerido por la carrera (Pre Intermedio) para ingresar al programa.

Existe un alto nivel de aceptación y preferencia de los postulantes por la carrera en sus dos modalidades lo cual se evidencia con el hecho de que todos los años el 100% de las vacantes son cubiertas con puntajes que superan ampliamente el mínimo de postulación. El año 2009 el promedio de puntajes ponderado de los matriculados en la Carrera diurna fue de 646 puntos, donde el puntaje máximo matriculado fue de 699 puntos y el mínimo de 627 puntos. Para el 2010 el puntaje ponderado máximo fue de 702 puntos, el mínimo ponderado correspondió a 629 puntos mientras que el promedio ponderado fue de 650 puntos.

Comentado [188]: el nivel requerido es PREINTERMEDIO. Sin embargo, no se indica ninguna referencia para establecer el nivel. La prueba la rinden solo los que entran a vespertino.

(p. 8)

La forma en que los estudiantes matriculados deben pagar sus estudios es a través de medios económicos propios o mediante el apoyo estatal. Este último se canaliza a través del Fondo Solidario de Crédito Universitario o mediante becas. La Universidad otorga un número significativo de becas de financiamiento y ayudas, de acuerdo con la excelencia académica y la situación económica de los estudiantes. El **77,5%** de los estudiantes de la Pedagogía en Inglés (**modalidad diurna**) recibió en el año 2009 algún tipo de ayuda económica, ya sea estatal o de carácter institucional. Ese mismo año, el **45%** de los estudiantes de primer año solicitó y obtuvo crédito universitario para el pago del arancel anual.

El perfil de los estudiantes de la modalidad vespertina se trata de alumnos que son, en su mayoría trabajadores, el 100% tiene estudios previos. Suelen provenir de diferentes estudios, no solo desde el ámbito de la docencia, existen abogados, profesores de danza, entre otros. La edad de los alumnos también puede ser muy diversa, donde algunos pueden ser mayores de 25 años y otros superando los 40 años de edad.

Planta Académica

El cuerpo docente del Departamento de Lingüística y Literatura se constituye de 25 académicos con jornada (completa o parcial) y 99 profesores por hora. El porcentaje corresponde a 20.1% de docentes jornada completa y 79,8% docentes por hora.

El cuerpo docente de la carrera de Pedagogía en Inglés para la jornada diurna es de 26 académicos, de ellos, 5 académicos poseen jornada completa, 2 académicos poseen media jornada y 17 son profesores por hora de clases. De la totalidad de académicos mencionados, 5 docentes tienen el grado de Doctor, 8 de Magíster y 13 son titulados de Profesor de Estado. De todos los académicos del cuerpo regular asociados a la Carrera en la modalidad diurna, el 100% tienen grado de Doctor o Magíster y su edad promedio es de 51 años. En cuanto a su jerarquía académica, uno es Titular, 3 Asociado, 3 Asistente. En cuanto a los profesores por hora, doce poseen grado académico de Doctor y/o Magíster, lo que representa un 67% del total.

En relación a la Jornada Vespertina, son 14 profesores los que imparten clases en la carrera, de los cuales 3 poseen jornada completa y 11 son profesores contratados por hora. De los mismos 14 docentes de la modalidad vespertina, 4 poseen el grado de doctor, 5 de magíster y 5 son licenciados en Educación.

En la carrera diurna también realizan clases docentes pertenecientes al Departamento de Educación. Actualmente son 10 los académicos que realizan clases para la Formación Pedagógica. De ellos, el 100% son profesores jornada y cuentan con grados de Doctor y Magíster. El componente Pedagógico de la jornada vespertina, a diferencia de la modalidad diurna, se lleva a cabo por profesores contratados por la carrera para sus requerimientos especiales, no provienen del Departamento de Educación encontrándose calificados para ello según los requerimientos.

Recursos para la Docencia

Para llevar a cabo una adecuada formación profesional, el Departamento de Lingüística y Literatura se preocupa por mantener y adquirir los recursos educacionales necesarios. La Unidad cuenta con una infraestructura importante en salas de clase, salas de conferencias, laboratorios de idioma, laboratorios de computación, salas de estudio para alumnos, biblioteca central y bibliotecas especializadas, oficinas para profesores, para alumnos de postgrado y personal de apoyo. Todo esto distribuido en cuatro edificios.

Según se ha señalado, el Departamento de Lingüística y Literatura presta servicios a distintas Facultades de la Universidad en todas aquellas carreras que tienen como requisito en sus mallas los cursos de Inglés y Español. Para ello, el Departamento cuenta con 5 laboratorios de idiomas, 3 de ellos ubicados en el edificio del Departamento y 2 de ellos en el CITECAMP. Para la docencia de pregrado además se cuenta con 4

salas propias. Los recursos para financiar las inversiones mayores en infraestructura física y de equipamiento se obtienen por la vía de la adjudicación de proyectos financiados con fondos concursables externos y mediante los proyectos de Asistencia técnica que realiza el Departamento. También los recursos para financiar inversiones mayores en la USACH provienen también del presupuesto centralizado, incluso los proyectos concursados conllevan una contraparte institucional. Los recursos de la Unidad se complementan con aquéllos que proporciona la Universidad, a través de salas de clases, Biblioteca Central, Complejo Informático Presidente Bulnes, Laboratorios de Idiomas (de la Facultad de Humanidades), Estadio USACH y diversas instalaciones deportivas, instalaciones culturales como el Aula Magna, casinos, baños y áreas de esparcimiento y convivencia para los estudiantes y comunidad universitaria en general. La Universidad dispone además de un Centro de Salud para atender las necesidades en este ámbito de sus estudiantes, profesores y funcionarios administrativos.

(p. 10)

II. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN ENTREGADA.

1. DIMENSIÓN PERFIL DE EGRESO Y RESULTADOS.

1.1. Perfil de Egreso.

El perfil de egreso constituye el objetivo principal al cual se apunta durante la formación profesional. Aún más, sabemos que durante los últimos años ha sido una prioridad para el gobierno contar con más profesionales docentes y que ellos posean una formación de excelencia. De acuerdo a esta política, el gobierno ha impulsado una serie de incentivos a los estudiantes que deseen proseguir la Pedagogía como área de desempeño profesional (beca completa del arancel de la carrera a los postulantes con más de 600 puntos en la PSU, incentivo monetario mensual de uso libre del estudiante si supera los 700 puntos, un semestre de intercambio en el extranjero con puntaje PSU superior a 720 puntos). Formar profesionales docentes se constituye en una gran responsabilidad a nivel país y, por lo tanto, queremos seguir contribuyendo en la consecución de este objetivo y optimizar cada vez más la formación que ofrece la carrera.

Esta formación de profesionales de calidad comienza por contar con un adecuado perfil de egreso. Con ello, fijamos los conocimientos, competencias, generales y específicas, los valores y las actitudes que deseamos lograr en un docente egresado de la Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile.

Los fundamentos del perfil de egreso de la Pedagogía en Inglés se encuentran establecidos en el documento *Perfil de Egreso* de la carrera (Anexo I). Este perfil que se encuentra vigente ha sido sometido a revisión en forma permanente a la luz de los desafíos que enfrenta la educación chilena y en consideración a los cambiantes escenarios epistemológicos que informan los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Una de estas revisiones se realizó a partir del “Proceso de Adaptación de Perfiles de Egreso de Carreras de Pregrado al Modelo Educativo Institucional” llevado a cabo por la Vicerrectoría Académica. Este proceso

tenía como objetivo que las carreras actualizaran sus perfiles de egreso de acuerdo al Modelo Educativo Institucional, identificando habilidades y destrezas profesionales del egresado durante su formación profesional, competencias generales y específicas y actitudes y valores. En este proceso participaron todos los profesores del cuerpo regular de la carrera quienes también pertenecen al Comité de Carrera, liderados por el Jefe de Carrera, con la participación de un representante de los profesores por hora y un representante del Departamento de Educación.

Se han realizado revisiones adicionales al Perfil de Egreso de la mano del proyecto MECESUP 2008, realizándose consultas a empleadores y egresados en relación a las asignaturas que podrían incluirse para obtener los mejores resultados de enseñanza en los alumnos. Fue mediante esta incorporación de opiniones y mediante la consulta a un consejo de expertos que se incluyeron y reflejaron las tendencias actuales y requerimientos de la formación de profesores en la malla curricular de la carrera.

Áreas Principales de Conocimiento.

El profesional egresado o egresada de la carrera de Pedagogía en Inglés, de ambas modalidades, de la Universidad de Santiago de Chile posee un cuerpo organizado de conocimientos acerca de las teorías y modelos lingüísticos relevantes a la adquisición del primer y segundo idioma, de conceptualizaciones que se derivan de las disciplinas de las ciencias del lenguaje, la lingüística aplicada, la adquisición de un segundo idioma, los fundamentos de la educación y la metodología de la enseñanza de un segundo idioma, lo cual le otorga un adecuado manejo de un discurso profesional en la disciplina y áreas afines.

Comentado [189]: Theories (general)

(p. 11)

A su vez, el conocimiento integrado de teoría y práctica le permite al egresado adoptar una postura en relación a la divergencia dentro de la disciplina y estar preparado para perfeccionarse a través del proceso continuo de aprendizaje.

Comentado [190]: Conceptual (theory), procedimental (practice), attitudinal

Comentado [191]: self-learning (autonomy)

Nuestro egresado también posee amplio conocimiento de la literatura de los pueblos de habla inglesa, de las teorías que sustentan su estudio y los modelos estéticos y paradigmas conceptuales referidos al estudio de las culturas y literaturas de los pueblos de habla inglesa. Además evidencia conocimientos en teorías literarias y sus funciones en la crítica e interpretación literarias.

Comentado [192]: Culture

Comentado [193]: informative culture

Por último, en el plano educativo, el egresado posee conocimientos sobre currículo, gestión escolar, modelos teórico-prácticos de aprendizaje, estrategias didáctico-metodológicas y sobre los aportes que desde el campo de la filosofía, la psicología y el contexto psicológico y social latinoamericano le permiten una reflexión trans-disciplinaria de los problemas de la educación contemporánea.

Comentado [194]: Critical Thinking. Interdiscipline

El perfil de egreso vigente de la carrera de Pedagogía en Inglés, para ambas jornadas, se presenta a continuación:

Habilidades-Destrezas Profesionales.

El profesional egresado o egresada de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile posee las siguientes habilidades y destrezas:

- Capacidad de auto-aprendizaje permanente.
- Pensamiento crítico y sistémico.
- Capacidad de participar en proyectos de investigación en el campo de su especialidad.
- Proporcionar asesoría en el campo de su especialidad a instituciones educativas públicas y privadas.

Comentado [195]: Self-learning

Comentado [196]: Critical thinking. "complejo" / Sistémico

COMPETENCIAS GENERALES DE LOS EGRESADOS.

El profesional egresado o egresada de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile posee las competencias que a continuación se señalan:

- Capacidad para trabajar en equipo.
- Capacidad de comunicación eficiente, tanto en el plano oral como escrito y con énfasis en la formalización técnica y académica.
- Capacidad para asumir funciones docentes en distintos espacios y culturas.
- Capacidad para responder a las exigencias del medio educacional.
- Capacidad de diseñar el currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo educativo y pedagógico y las exigencias del entorno.
- Capacidad para introducir aprendizajes significativos y funcionales, potenciando las habilidades del pensamiento reflexivo y crítico de sus estudiantes.
- Capacidad de adaptar los contenidos y estrategias de enseñanza al nivel de conocimientos, capacidades e intereses de sus estudiantes.
- Generar ambientes de aprendizaje de respeto y confianza, permitiendo una comunicación efectiva con sus educandos.
- Utilizar estrategias de evaluación efectivas, de acuerdo con el nivel de enseñanza y el tiempo otorgado para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- Capacidad para investigar la realidad educativa, aplicando procesos cuantitativos-cualitativos con rigor científico y ético.

Comentado [197]: Sociocultural Theory. (Learning process conditioned by Cultural and Social factors)

Comentado [198]: + cultural awareness

Comentado [199]: contexto

Comentado [200]: Meaningful learning Theory

Comentado [201]: Ausubel's idea --> significativo en la medida que el conocimiento adquiere significado a la luz del conocimiento previo (establecer relaciones entre new y oldknowledge)

Comentado [202]: Critical Thinking

Comentado [203]: contexto

Comentado [204]: Interests (Motivation)

(p. 12)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS EGRESADOS.

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

Comentado [205]: conceptual+procedimental

Comentado [206]: critical thinking (role of the student ministerio)

Comentado [207]: English Proficiency

Comentado [208]: comunicativo e instrumental apuntan al modelo sociocultural.

Comentado [209]: Interdiscipline

Comentado [210]: constructivism --> al incluir otras disciplinas, se puede construir conocimiento en base a conocimiento ya adquirido.

Comentado [211]: ICT (TIC's)

Comentado [212]: constructivism

ACTITUDES Y VALORES.

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

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

Comentado [213]: actitudinal

En el Acuerdo de Acreditación anterior (año 2006), se puntualiza que si bien la carrera cuenta con un perfil de egreso definido, no ha sido actualizado desde el año 1995 siendo, además, su difusión incompleta. A partir de lo revisado anteriormente, podemos indicar que el Perfil de Egreso fue actualizado (año 2007) durante las Jornadas llevadas a cabo por la Vicerrectoría Académica denominadas "Proceso de Adaptación de Perfiles de Egreso de carreras de Pregrado al Modelo Educativo Institucional". Junto con lo anterior, se trabajó en la difusión del Perfil de Egreso tanto para estudiantes, académicos y principales autoridades de la Universidad. Este Perfil de Egreso se socializó a todos los estudiantes y académicos de la carrera mediante el tríptico de la Carrera y a través de la página web.

El perfil de egreso anterior surgió producto de las jornadas de actualización y revisión de perfiles de egreso llevado a cabo por la Vicerrectoría Académica durante el año 2007. En estas jornadas participaron académicos de la carrera, el jefe de carrera, representantes de los profesores por hora y representantes del Departamento de Educación.

(p. 17)

Fortalezas

- Se cuenta con un perfil de egreso actualizado (2007) a las necesidades de los futuros profesores, el cual contempla el dominio avanzado de la lengua inglesa y de las estrategias metodológicas apropiadas para su enseñanza.
- El Perfil de Egreso logra desarrollar las competencias actitudinales necesarias con las que debe contar un egresado de Pedagogía en Inglés.
- El perfil de egreso, según académicos de la jornada diurna y vespertina se encuentra claramente definido y difundido.
- Los estudiantes, de ambas modalidades, manifiestan con gran acuerdo, conocer el perfil de egreso. Asimismo, los egresados de ambas modalidades de la carrera afirman que el perfil de egreso está definido y es conocido ampliamente.
- Todos los empleadores afirman que la formación recibida por los egresados de la carrera, les permite satisfacer los requerimientos de su institución. En opinión de los empleadores, los egresados cuentan con importantes competencias como conciliación de conocimientos teóricos y prácticos, facilidad de expresión oral y escrita, capacidad de emitir opiniones fundadas en base al conocimiento recibido y capacidad de diagnosticar y resolver problemas.
- Se aprecia que los estudiantes y egresados desarrollan habilidades como comunicación, pensamiento crítico, solución de problemas, consistencia ética.

Comentado [214]: English Proficiency

Comentado [215]: actitudinal

Debilidades

- Los empleadores no fueron consultados sobre el Perfil de Egreso vigente, sin embargo en la nueva propuesta curricular a implementar 2013 si fueron incluidas sus opiniones.

Medidas de Mejoramiento

- Se llevaran a cabo consultas a todos actores involucrados en perfiles de egreso con especial atención a los propios alumnos y empleadores.

1.2 ESTRUCTURA CURRICULAR

Plan de Estudios

En la Carrera existe actualmente un Plan de Estudio para la modalidad diurna y uno diferente para el programa vespertino (Ver Anexo II). No obstante, se ha procurado definir

adecuadamente ambos currículos en función del perfil del egresado, considerando las competencias que dicen relación, tanto con las capacidades lingüísticas y comunicativas como aquellas que tienen que ver con la parte pedagógica de la carrera. El objetivo es que los planes de estudio apunten a establecer estrategias para el logro de este perfil.

El plan de estudio del programa diurno contempla un total de 56 asignaturas distribuidas en 5 años lectivos, con un total aproximado de 220 créditos. En esta cantidad no se consideran los créditos otorgados por la Práctica Pedagógica y por el trabajo de tesis. El plan vespertino contempla un total de 130 créditos y tampoco se considera la Práctica Pedagógica ni la Tesis de Grado.

(p. 18)

Objetivos y Plan de Estudios.

El programa de la carrera de Pedagogía en Inglés tiene como finalidad entregarle a los alumnos una sólida formación en los ámbitos de la especialidad (Lengua Inglesa, metodología de la Especialidad, Ciencias del Lenguaje, Cultura, Literatura y Civilización de los pueblos de habla inglesa) y pedagógicos, con el fin que el egresado pueda desempeñar un rol activo de facilitador educacional y adopte una actitud de iniciativa creadora ante los desafíos del acontecer científico, humanista, tecnológico y educativo.

Estos componentes o ámbitos del diseño curricular responden a la necesidad de contar, por una parte, con un profesional que conozca, maneje y transfiera el conocimiento referido a la lengua inglesa, parte de lo cual se desarrolla en la línea de cursos de lengua y de ciencias del lenguaje. Además, el egresado debe poseer un repertorio de estrategias y recursos didáctico-metodológicos precisamente para promover el aprendizaje de la lengua inglesa. Por

Comentado [216]: Role of the teacher: Facilitator

Comentado [217]: constructivism --> el profesor se transforma en un participante mas que solo monitorea, ayuda y coordina.

Comentado [218]: procedimental

(p. 19)

último, estos componentes obedecen a los requerimientos que apuntan a que un Licenciado en Educación en Inglés de la Universidad de Santiago posea las habilidades para incorporar el aprendizaje de la lengua en la cultura, literatura y civilización de habla inglesa.

Las asignaturas de la Especialidad están subdivididas en áreas: Lengua Inglesa (con 52 créditos), Ciencias del Lenguaje y Metodología de la especialidad (con 62 créditos), Cultura, Civilización y Literatura de los pueblos de habla inglesa (con 26 créditos), y Proyecto de tesis y Seminario de grado (con 8 créditos). Por otro lado, las asignaturas correspondientes al área de Pedagogía están subdivididas en las siguientes áreas: Currículo, Evaluación, Didáctica, y Prácticas pedagógicas e incluyen la Didáctica de la Enseñanza, Fundamentos Sociales de los modelos educativos, Desarrollo Profesional Docente, Ética Profesional, entre otras, y suman 50 créditos en el Plan de Estudios.

En los dos primeros años de la carrera (en su modalidad diurna y más en el primer año de la modalidad vespertina) se da prioridad a las dimensiones lingüísticas y discursivas de la lengua meta, en primera instancia, con el propósito de desarrollar los componentes oral, escrito, fonético/fonológico, gramatical y léxico y familiarizarse con los aspectos culturales de los pueblos de habla inglesa. Este conocimiento declarativo y procedimental de la lengua inglesa va a sentar las bases para el desarrollo de un manejo avanzado del idioma inglés como segunda lengua, con grados importantes de fluidez que permite el posterior estudio de las áreas del conocimiento necesarias para la formación de un profesor de inglés, tales como la literatura, lingüística, y metodología de la especialidad.

Comentado [219]: cognitivism

(p. 23)

Vinculación Teoría y Práctica.

En la mayoría de las asignaturas, los profesores incluyen en sus clases ejercitación aplicada de las materias que enseñan, ya sea entregando un trabajo pertinente o bien por medio de “micro-enseñanza”, por ejemplo, solicitando a los alumnos que enseñen algunos temas, simulando ser el profesor como es el caso de las asignaturas de metodología de la especialidad (Inglés como lengua extranjera, Lingüística Aplicada etc.)

Comentado [220]: conceptual+procedimental

En otras asignaturas, como en Metodología de la Investigación Lingüística, los alumnos realizan un trabajo de investigación breve y luego lo exponen delante de sus compañeros, simulando estar en un Congreso, esta actividad también se realiza en la jornada vespertina.

Respecto a la vinculación con el medio externo a través de actividades curriculares, nuestros alumnos toman contacto oficialmente con el medio externo cuando inician sus prácticas pedagógicas en el séptimo nivel de la carrera para el caso de la jornada diurna. Es indudablemente un aspecto que ya se está corrigiendo con la re-ingeniería de la malla curricular la cual contempla prácticas más tempranas y talleres de reflexión. A pesar de ello, eventualmente, en algunas asignaturas los profesores programan visitas a terreno en forma más temprana como es Investigación Educacional y Teorías del Desarrollo

La Práctica Profesional constituye el proceso que sistematiza y articula todos los componentes de la formación inicial docente. En esta instancia el/la estudiante inicia una aproximación sistemáticamente y gradual al trabajo profesional y al proceso de apropiación del rol docente, que le permita poner en práctica conocimientos y habilidades profesionales, que lo habilitarán para insertarse exitosa y críticamente en el medio educativo e implicarse con los objetivos de un genuino compromiso social. Sus objetivos son los siguientes:

Comentado [221]: conceptual+procedimental/complejo-sistema (cual será??)

a) Proyectar hacia la comunidad educativa la experiencia de la formación inicial de profesores/as de la Universidad de Santiago de Chile y generar la integración Universidad – Centros Educativos.

Comentado [222]: Conceptual, Procedimental, Actitudinal.

b) Desarrollar y poner en práctica en los profesores/as en formación las habilidades y actitudes que demande el ejercicio profesional docente, de acuerdo a las necesidades del sistema educativo nacional.

Comentado [223]: Conceptual, Procedimental, Actitudinal.

c) Desarrollar en los profesores/as en formación, las habilidades y actitudes profesionales y personales para resolver con innovación, colaboración y liderazgo democrático situaciones propias del rol docente.

Comentado [224]: actitudinal

d) Consolidar en los profesores/as en formación las capacidades que le permitan analizar crítica y reflexivamente la realidad educativa, social y sus propias prácticas pedagógicas.

Comentado [225]: Critical Thinking

e) Incorporar al Profesor/a en formación al sistema educativo y al ejercicio docente, promoviendo la articulación y aplicación de los campos conceptuales de su disciplina y de las ciencias de la educación.

(p. 24)

f) Desarrollar en los profesores/as en formación la capacidad de Diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas propias de su disciplina en relación con el marco curricular vigente.

El proceso de Práctica Profesional comprende tres etapas: Práctica Inicial, Práctica Profesional Guiada y Práctica Profesional Autónoma.

La Práctica Inicial es una asignatura-taller que se realiza durante el 8º semestre. Consta de clases y talleres presenciales en la Universidad y actividades de investigación fuera de ella, las cuales deben comprender cuatro horas semanales como mínimo. Es una etapa introductoria activa del futuro/a profesor/a de Enseñanza Media al sistema educativo, en el cual éste/a se aproxima a los procesos que tienen lugar en distintos espacios educacionales. Durante la Práctica Inicial el profesor/a en formación deberá desarrollar las siguientes actividades:

- Participar en talleres teórico-prácticos de análisis del sistema educacional.
- Identificar, investigar y evaluar problemáticas relevantes relacionadas con el sistema educativo.
- Elaborar informes sobre la realidad del sistema investigado.
- Identificar, analizar problemáticas y evaluar críticamente los componentes, estructuras, relaciones y procesos del sistema educativo y del aula.

Comentado [226]: Critical Thinking. Other

La **Práctica Profesional Guiada** es una instancia de aprendizaje que se realiza durante el Noveno Semestre: Consta de actividades docentes, de colaboración en los centros educativos y sesiones de trabajo en la universidad. Las cuales deben comprender diez horas semanales de permanencia como mínimo, distribuidas de la siguiente manera; cuatro horas de especialidad, dos horas de jefatura de curso y orientación, (o las que establezca en plan de estudios del centro de práctica), dos de colaboración con el establecimiento y dos de trabajo en la Universidad. La Práctica Profesional Autónoma se realizará durante un semestre escolar (mínimo 10 semanas), en esta etapa, el profesor/a en formación realiza sus primeras experiencias de intervención directa en el aula, bajo la supervisión del/a profesor/a guía y tutores/as de Especialidad y de Orientación. Durante la Práctica Profesional Guiada el/a Profesor/a en formación deberá desarrollar las siguientes actividades:

- Participar responsablemente del proceso de postulación a los centros educativos y de las instancias de información e inducción previas a la práctica.

- Observación y análisis de la gestión docente y administrativa del centro educativo
- Elaborar informes, planificaciones de clases, diseños de recursos de aprendizaje e instrumentos de evaluación inherentes al proceso, tanto en el ámbito disciplinario como de orientación y jefatura de curso.
- Realizar intervenciones directas de aula tanto en la especialidad como en orientación.
- Colaborar en todos aquellos aspectos que se relacionan con la gestión docente solicitado por las autoridades del Centro Educativo.
- Mantener actualizado el expediente de práctica y otros registros oficiales.
- Elaboración de un informe final del proceso realizado.

La **Práctica Profesional Autónoma** es una instancia de consolidación de la gestión docente que se realiza en el décimo semestre, y consta de actividades pedagógicas en los centros educativos y sesiones de trabajo con los Tutores y Profesores guías de la disciplina y de orientación y jefatura de curso. La Práctica Profesional Autónoma se realizará durante un semestre escolar. (Mínimo 10 semanas). Comprende una estadía del profesor/a en formación en el centro educativo de 16 horas semanales como mínimo que se distribuyen de

(p. 25)

la siguiente manera: 8 Horas de docencia, 2 Horas de orientación y jefatura, 4 Horas de colaboración, 2 Horas de trabajo en la Universidad.

Durante la Práctica Profesional Autónoma el profesor/a en formación deberá realizar las siguientes actividades:

- Planificar y diseñar intervenciones pedagógicas en el subsector disciplinario, en Jefatura de Curso y en Orientación.
- Elaborar material didáctico.
- Intervención directa en su disciplina en uno o dos cursos.
- Evaluar el aprendizaje de los/as estudiantes mediante estrategias pertinentes.
- Desarrollar seguimiento individual y grupal del curso.
- Realizar actividades de colaboración en el establecimiento educacional.
- Trabajos en la universidad.

La evaluación de la Práctica Profesional, es considerada como una evaluación procesual de los saberes disciplinarios y pedagógicos del/a profesor/a en formación, acordes a su futuro desempeño profesional. La evaluación de las Prácticas de Especialidad y de Orientación y Jefatura de curso serán realizadas sobre la base de las pautas incorporadas en los expedientes de práctica, participan en este proceso:

- El/a profesor/a Tutor/a de la Especialidad
- El/a profesor/a Tutor/a del área de Orientación y Jefatura de Curso
- El/a profesor/a Guía de la Especialidad
- El/a profesor/a Guía de la Jefatura de Curso

La Práctica Profesional Guiada y Autónoma serán calificadas de acuerdo a la siguiente ponderación: 60% área de la especialidad; 40% área de orientación y jefatura de a curso. La

calificación final de la Práctica Profesional será la resultante del promedio ponderado de la Práctica de Especialidad y Práctica de Orientación de acuerdo a las ponderaciones anteriores.

En la modalidad vespertina se incluye una práctica que contempla el 50% de ella para aquellos alumnos que tienen experiencia en aula por más de tres años y el 100% para aquellos sin experiencia como profesores de inglés. Sin embargo, la nueva malla curricular que se implementará, producto del proyecto Mecesusup, contempla, también, tres prácticas al igual que la modalidad diurna

Continuando con la Vinculación Teoría y Práctica podemos señalar que, en la revisión del Módulo Pedagógico de la FAHU, común a todas las pedagogías que imparte la Facultad, efectuada en el año 2007, se materializan los objetivos de la carrera y la superación de las debilidades halladas en la acreditación anterior. Estas debilidades apuntaban a la desvinculación entre los contenidos teóricos y la práctica docente. Es así que los ramos de Didáctica General, Tics en la escuela y Práctica inicial, entre otros, potencian, de forma concreta, la articulación significativa de los conceptos entregados y su aplicación en el contexto pedagógico. Esto se materializa en los siguientes puntos:

Esto se llevó a cabo a partir del año 2007 cuando se implementó el nuevo módulo de formación profesional. Se redujo el total de asignaturas (de 22 asignaturas que contenía el antiguo módulo a 16) en razón de considerar que la concreción curricular debiera asumir esencialmente una naturaleza integrada, ya sea de manera interdisciplinaria y/o multidisciplinaria, con una escasa presencia de programas bajo la modalidad de asignaturas clásicas. Sin embargo, tomando en cuenta que en la formulación de políticas curriculares se ponen en juego diversos intereses –personales, profesionales, departamentales y otros- este punto de la propuesta de formación inicial de profesores quedó abierta a la discusión y análisis de los miembros del DLL y del Departamento de Educación, una vez que el nuevo módulo haya sido aplicado completamente a la cohorte que ingresó en marzo de 2007 (es decir, a fines de 2011 debiera evaluarse la implementación de este diseño).

La modificación del componente de Formación Pedagógica se originó en una comisión técnica inter-departamental nombrada por el Decanato de la Facultad, siendo posteriormente aprobado por los Consejos Departamentales, de Facultad, y la Vicerrectoría Académica de la corporación. En el proceso de elaboración del diseño de nuevas asignaturas

(p. 26)

de formación pedagógica participaron representantes de las carreras de pedagogía FAHU, más una comisión técnica del Depto. de Educación, cuyo trabajo culminó en el documento “Nuevo Módulo Pedagógico” (ver anexo III) y con la definición de los programas de asignaturas (ver anexo IV). A partir de esta fecha, se profundizó la relación entre el Departamento de Lingüística y Literatura y el Departamento de Educación, lo cual ha mejorado la comunicación y colaboración entre ambos departamentos.

El nuevo Módulo Pedagógico asumió como criterios de construcción curricular los siguientes principios:

Contextualización de la Formación: En la construcción de la propuesta se ha atendido al carácter sistémico de la acción educativa, su relación con los campos de producción y reproducción cultural e interdependencia con los diversos ámbitos constitutivos de la institución escolar. Desde el punto de vista de la estructura de la formación, en este principio se fundamenta la incorporación de cursos que promueven la discusión en torno a la función social de la educación, en el marco de una sociedad cambiante y una realidad social y antropológica caracterizada por tensiones entre identidades culturales diversas, de las cuales el profesor en formación es partícipe y sujeto de discernimiento, deliberación y acción. En cuanto a los programas de estudio, este principio orienta hacia la integración de contenidos culturales relevantes a la realidad nacional e internacional en que se desarrollan los procesos educativos.

Comentado [227]: contexto

Comentado [228]: "complejo" / Sistémico

Comentado [229]: contexto

Comentado [230]: Cultural Awareness

Objeto Pedagógico como eje de la Formación: Definir el objeto pedagógico como eje, plantea un quiebre epistemológico con el enfoque disciplinar dado tradicionalmente a la formación de profesores, en la medida que asume el carácter práctico de la acción educativa y la diferencia de la acción y contexto de la investigación y teoría educacional. Desde el punto de vista de la estructura de la formación, este principio se traduce en la reorientación de las disciplinas así llamadas "fundantes" hacia el desarrollo de las competencias teóricas y prácticas que sustentan su incorporación a un currículum de formación de profesores. En la construcción de los programas de estudio, es necesario orientar hacia la identificación de las problemáticas educativas cuya identificación, comprensión y solución demandan el dominio disciplinario en acción. La teoría adquiere en este contexto significación y relevancia individual, promoviéndose de este modo las condiciones para la construcción de un conocimiento profesional solidamente articulado con el campo de acción del futuro profesor.

Comentado [231]: constructivism

Actualización de la Formación: Este principio, fuertemente articulado con el anterior, refiere el dinamismo teórico que adquiere una formación articulada en torno a la comprensión y solución de los problemas del campo de acción profesional y que tiene como fundamento el desarrollo teórico producido por la investigación educacional. Como tal, plantea a los programas de estudio un doble desafío: por una parte, la continua actualización de las problemáticas articuladoras del conocimiento disciplinario y, por otra, la búsqueda de referentes teóricos y tecnológicos pertinentes a la naturaleza y solución de las mismas.

Vinculación Teórico Práctica: El principio de vinculación teórico práctica destaca el carácter epistemológico complejo del conocimiento profesional, su referencia a realidades y acciones que se despliegan cotidianamente en la institución escolar y la necesidad de orientar los procesos pedagógicos de la formación hacia el desarrollo de hábitos mentales reflexivos, tanto en relación a la propia práctica, como la de los sujetos y actores que se desempeñan en la institución escolar. Como tal, plantea una anticipación de los procesos de inserción profesional en contextos

Comentado [232]: "complejo" / Sistémico

Comentado [233]: contexto

Comentado [234]: CriticalThinking

institucionales diversos, que se articulan sincrónicamente con las herramientas conceptuales trabajadas en los cursos de la especialidad y la formación pedagógica. Desde el punto de vista de la estructura de la formación, este principio fundamenta la instauración de los talleres de integración en los cuales la referencia a los

Comentado [235]: contexto

Comentado [236]: "complejo" / Sistémico

(p. 27)

contextos y realidades, presente en el conjunto de la formación, adquiere un lugar privilegiado, preponderante y consustancial al desarrollo de los contenidos teóricos. En los programas de estudio, este principio orienta metodológicamente la instauración, planificación, seguimiento y sistematización de actividades de inserción progresiva en la realidad escolar, en un continuo que va desde la toma de contacto con actores, dimensiones y procesos claramente delimitados, hasta la inserción plena que se da en las prácticas profesionales.

Comentado [237]: contexto

Articulación disciplinaria: Como principio, la articulación disciplinaria orienta fundamentalmente los procesos de gestión del currículum de formación. Refiere la necesaria promoción de condiciones para el trabajo intra e inter-departamental, cuya principal función es proveer andamiajes conceptuales que faciliten la integración de saberes y mediar los procesos de construcción del conocimiento profesional del profesor en formación.

Comentado [238]: interdisciplina

Comentado [239]: constructivism

Además, hay muchas ocasiones en que profesores y alumnos participan en actividades conjuntas como: RECAP (Red de Capacitación Profesional), asistencia a congresos de la especialidad, eventos académicos en general, donde el alumnado tiene la oportunidad de compartir con sus pares en otras instancias.

Comentado [240]: constructivism

En general, la vinculación de teoría y práctica es evaluada positivamente por los académicos de la Carrera, el 85% de la jornada diurna y el 90% de la jornada vespertina considera que el Plan de Estudios integra adecuadamente actividades teóricas y prácticas. El 100% de los empleadores considera que los egresados de la Carrera pueden conciliar adecuadamente el conocimiento teórico y el práctico. De los estudiantes encuestados, un 85% de la jornada diurna y el 82% de la jornada vespertina considera que el Plan de Estudios integra adecuadamente actividades teóricas y prácticas. En el caso de los egresados un 90% de la jornada diurna y un 86% de la jornada vespertina consideró que las actividades de las asignaturas permitieron conciliar el conocimiento teórico y práctico.

Con estos resultados podemos entender que las asignaturas tienen una adecuada conciliación entre enseñar la teoría y aplicarlo a la práctica. También nos entrega evidencia de que la incorporación de tres prácticas en el plan de estudios, es bien valorada por estudiantes, egresados y académicos, a diferencia del plan de estudios anterior (específicamente del módulo pedagógico anterior) que sólo incluía una práctica profesional final.

(p. 43)

. . . Es una fortaleza contar con altos puntajes en la prueba PSU, lo que puede predecir un buen rendimiento por parte de los alumnos en la carrera. Como ejemplo de lo anterior, hay un bajo nivel de deserción del estudiantado y bajo nivel, también, de alumnos en riesgo académico. Tal y como se verá más adelante, la modalidad diurna presenta una retención promedio al segundo año de la carrera de 96,4%, mientras que para el programa vespertino este indicador es del 85%.

Tal vez se podría percibir como una debilidad, la carencia de una prueba que apunte a medir la aptitud lingüística de los alumnos que ingresan a la carrera en su modalidad diurna. Sin embargo, no nos ha parecido correcto discriminar a aquellos que no presentan esta habilidad al momento de ingresar, ya que no es el único factor que incide en el éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero, también cuentan la motivación, actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje de una lengua, personalidad, inteligencia, entre otros.

Comentado [241]: Student's proficiency. No saben el nivel con el que ingresan, ni el que salen

Diagnóstico sobre la preparación de los estudiantes que ingresan a la carrera.

La carrera cuenta con un comité de carrera a través del cual se analizan las conductas de entrada de los nuevos alumnos con el objetivo de identificar a aquellos alumnos que requieran ayuda especial, por un lado, y solucionar sus problemas académicos por otro. Para estos fines, a partir del año 2009, la modalidad diurna de la carrera ha implementado un sistema de consejería estudiantil para que todos los alumnos de primer año cuenten con un profesor de la Carrera como consejero personal encargado de apoyar su vida académica. Esto facilitará la labor del comité de carrera para dar solución rápida y expedita a los nuevos alumnos que entran a la carrera.

En cuanto a la modalidad vespertina, los alumnos rinden un examen de proficiencia (Anexo VI) de inglés, ya que es uno de los requisitos de ingreso. Los candidatos al programa deben tener un nivel pre intermedio del idioma para ser aceptado en el programa. De no tener este nivel, simplemente el postulante no será aceptado.

De la misma forma, existe también una preocupación por el avance de los alumnos en la carrera comprometiendo actividades de apoyo a ellos a diferentes niveles y que operan para ambas modalidades, diurna y vespertina: controles de los trabajos asignados, control de lectura, indicadores académicos y curriculares de los alumnos (notas).

También podemos añadir mecanismos informales de detección de alumnos con necesidades de apoyo en el primer año a través de comentarios que realizan los mismos alumnos a la Jefatura de Carrera, y al equipo de profesores. Adicional a ello, a través de las observaciones directas, los profesores que conforman el equipo de la carrera son capaces de detectar alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. Después de sostenidas conversaciones con los afectados, los académicos informan al Jefe de Carrera, este último, discute las posibles

soluciones y decisiones a tomar de manera de prestar la ayuda necesaria a los alumnos según sea el caso, tales como ayudantías con alumnos de cursos superiores. A partir del primer semestre del año 2011 los alumnos nuevos que han entrado a la carrera cuentan con un consejero quien se encarga de apoyarlos académicamente.

Como una forma de determinar la eficacia de estos procedimientos, se les consultó en la encuesta de opinión a académicos y egresados sobre la existencia de preocupación por el avance del alumnado, ellos afirmaron en un 82% para los académicos de la jornada diurna que existe preocupación entre las autoridades de la carrera por diagnosticar la formación de los estudiantes que ingresan a fin de adecuar contenidos y estrategias de enseñanza. Similar resultado se obtuvo por parte del de los académicos de la jornada vespertina, quienes, en su totalidad, afirmaron algo similar. Asimismo, frente a la pregunta a egresados sobre si las autoridades de la carrera se preocuparon de diagnosticar la formación de sus estudiantes para adecuar los contenidos y las estrategias de enseñanza, el 55% de la jornada diurna y el 62% de la jornada vespertina, afirmó lo anterior.
