



DEP

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

**Análisis documental de la incorporación de la competencia intercultural en el
Currículum Nacional de la asignatura de inglés**

Informe final de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciada en Educación con
mención

Alumna:

Javiera Miranda Rivera

Profesora guía:

Jacqueline Gysling

Santiago de Chile

3 de agosto del 2021

Agradecimientos

Le doy gracias a Dios por mantenerme con vida y salud en una pandemia global, a mi familia por su apoyo incondicional en esta etapa de mi desarrollo personal, a mis amigos por su paciencia en tiempos de estrés, a mis compañeras del Departamento de Pedagogía por su acompañamiento en la experiencia de aprendizaje virtual y a mi profesora de seminario por su constante guía en este proceso.

Javiera Miranda Rivera

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	3
1. Introducción	3
2. Antecedentes	5
3. Marco conceptual	8
3.1 Educación intercultural	8
3.2 La competencia intercultural	9
3.3 El currículum como práctica	11
3.4 El profesor como desarrollador	12
3.5 El Método realista	12
3.6 El método dialógico y la pedagogía situada	13
4. Metodología	14
4.1 Tipo de estudio	14
4.2 Preguntas de investigación	15
4.3 Corpus documental	15
4.5 Categorías de análisis	16
5. Análisis	17
5.1 Resumen análisis.....	22
6. Propuesta	23
7. Reflexiones finales	27
8. Conclusión	29
9. Referencias	31

Resumen

Actualmente vivimos en un mundo globalizado y multicultural, por lo que es indispensable que los y las estudiantes del Sistema educativo de Chile desarrollen habilidades que les permitan convivir y relacionarse adecuadamente con personas de otras culturas. Además, considerando el papel fundamental de la “competencia intercultural” en la enseñanza de segundas lenguas desde un enfoque intercultural, lo cual también está relacionado con la interacción eficaz entre personas culturalmente diferentes, y comprendiendo el rol central del Currículum Nacional en la articulación del funcionamiento del Sistema educativo de nuestro país. El presente estudio busca identificar las características de la incorporación de la competencia intercultural en el Currículum Nacional de Enseñanza Media, específicamente en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, de la asignatura Idioma Extranjero Inglés y las posibilidades para su fortalecimiento. El presente estudio es un análisis documental y propositivo que se enmarca en el campo del currículum como práctica. Se realiza un análisis de las Bases Curriculares considerando las categorías de “profundidad”, “continuidad” e “integración” curricular y se presenta una propuesta de planificación didáctica para una clase de inglés con enfoque intercultural. El análisis revela la incorporación de “habilidades interculturales”, “actitudes interculturales” y de “la conciencia intercultural” en el currículum de inglés. Por último, se realizan reflexiones finales relacionadas a la importancia de incorporar la competencia intercultural en la enseñanza de segundas lenguas (L2) y sobre el rol del docente como desarrollador del currículum y su formación en interculturalidad.

Palabras claves: la competencia intercultural, enseñanza de una segunda lengua, interculturalidad, currículum nacional, el currículum en la práctica.

1. Introducción

Desde hace unas décadas, el término “competencia intercultural” o “competencia comunicativa intercultural” se ha establecido como una habilidad indispensable en la enseñanza y aprendizaje integral de una segunda lengua. Diversos estudios — como los de Bryam (1997), Rico (2004), Sercu (2006), Paricio (2014), entre otros— han discutido la importancia de abordar la adquisición de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras no solo

desde un enfoque comunicativo sino que también intercultural. En este sentido, Serco (2006) sostiene que “el aprendiz de una nueva lengua debe dar mayor importancia al mensaje en su globalidad que a la forma del mismo.” (p.81). Esto significa, que la comunicación es efectiva cuando el receptor decodifica exitosamente el significado del mensaje entregado por el interlocutor, es decir, enfocarse meramente en los aspectos lingüísticos de la lengua, como su gramática y fonética, no es suficiente para asegurar que el aprendiz podrá, en un contexto real, comprender y darse a entender con alguien culturalmente diferente. Por esta razón, los estudios plantean que el rol que la competencia intercultural cumple en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, no solo apunta a la adquisición integral del idioma sino también a la habilidad de interactuar de forma eficaz y respetuosa entre personas con distintos referentes culturales y formas de ver el mundo. Por consiguiente, en un mundo multicultural e interconectado a través de los movimientos migratorios, negociaciones comerciales internacionales y los medios masivos de comunicación, conseguir que las competencias interculturales sean enseñadas, promovidas y apoyadas por diversas instituciones sociales a nivel internacional, entre ellas los establecimientos educativos, es fundamental para solucionar problemáticas entre países de forma pacífica y para promover el rechazo a la violencia y discriminación.

De esta forma, muchos currículos y programas educativos a nivel internacional han mencionado la importancia del enfoque intercultural en la educación, y en especial en la incorporación de la competencia intercultural en la enseñanza de un idioma extranjero. Sin embargo, en la práctica ha sido muy difícil evolucionar del enfoque comunicativo al intercultural, ya que entre las comunidades educativas existe una pobre comprensión de lo que significa enseñar interculturalmente. En este sentido, Paricio (2014) señala que “La simple adición de hechos culturales tomados de manera aislada es tan ineficaz, para acercarse a una cultura, como la memorización de palabras fuera de contexto para aprender una lengua.”(p.217). Expresado de otra manera, no es sobre transferir conocimientos culturales sobre la lengua estudiada hacia los y las estudiantes de forma anecdótica, sino que se espera desarrollar habilidades y actitudes que conviertan a los y las hablantes en mediadores interculturales con la capacidad de evitar estereotipos sobre la percepción del otro y de resolver las dificultades que pueden surgir al momento de interactuar con los demás en contextos diferentes.

Por lo tanto, a modo de asegurar la evolución de un enfoque meramente comunicativo y lingüístico a uno intercultural en la enseñanza y aprendizaje de una L2, es necesario reflexionar sobre la práctica docente y las formas en que actualmente los idiomas extranjeros son enseñados en los sistemas educativos. Para así garantizar una educación de calidad que fortalezca el desarrollo de la competencia intercultural y prepare a los y las estudiantes para interactuar en contextos multiculturales. Por esta razón, analizar el Currículo Nacional del sistema de educación, el cual constituye la selección y secuencia de contenidos a enseñar-aprender, los propósitos formativos y enfoques de las asignaturas, es una forma de evaluar y revisar si dicha competencia está siendo incorporada en la formación de los y las estudiantes. No obstante, se debe considerar que el currículo no es solo programas o contenidos de un curso, sino que, según Bolívar (1999) “El currículo se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar”(p.27). Lo cual, de acuerdo al autor, significa que el currículo no es solo un objeto de una práctica profesional y experiencia educativa (dimensión existencial), sino también un campo de estudio e investigación (dimensión procesual). En este sentido, para poder reflexionar sobre el currículo y analizar sus características, debemos enfocarnos en su dimensión procesual, es decir, sus procesos de desarrollo y desarrollo práctico.

Por esta razón, entendiendo la importancia de enseñar eficientemente una L2 con enfoque intercultural y comprendiendo el rol central del Currículo Nacional en la articulación del funcionamiento del sistema educativo de nuestro país, el cual a su vez, constituye un componente fundamental en la orientación de la labor docente en la práctica. Es el propósito de este estudio, identificar las características de la incorporación de la competencia intercultural en el Currículo Nacional de Enseñanza Media, específicamente en las Bases Curriculares de 3º y 4º medio, de la asignatura Idioma Extranjero Inglés y las posibilidades para su fortalecimiento.

2. Antecedentes

Nuestro país es reconocido por tener una sociedad pluricultural y receptora de inmigrantes, por lo tanto, goza de mucha diversidad cultural y social. Debido a esto, no es extraño escuchar en el metro a personas con acento venezolano, colombiano o conversaciones en idioma creole, por ejemplo. De hecho, la realidad es que vivimos en una

sociedad multicultural y diversa, según el análisis multisectorial de la migración en Chile realizado por el Servicio Jesuita a Migrantes (2020), durante el año 2019 se estimó un número de 1.492.522 personas extranjeras residiendo en Chile, siendo un 30,5% de origen venezolano, un 15,8% de origen peruano, un 12,5% de origen haitiano y un 10,8% de origen colombiano. Además, debido a la longitud del territorio geográfico de nuestra nación, la cultura que se vive en cada zona —Norte grande, Norte chico, Zona centro, Zona sur y Zona austral, además de los diversos pueblos originarios que hoy coexisten en el país— a pesar de tener factores comunes/similitudes también presentan muchas diferencias (acentos, lenguas, modismos, celebraciones, costumbres, etc.). Por lo que, podemos decir que Chile es una nación repleta de diversidad y multiculturalidad (entendido como culturas que conviven en un espacio común) aunque no de interculturalidad. Desafortunadamente, nuestro país aun no consigue vivir la interculturalidad, la cual se define como “ la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”(Unesco, 2006, p.17). La gran diferencia entre la interculturalidad y la multiculturalidad es que, en la primera el sujeto está dispuesto a valorar la cultura del otro y generar expresiones culturales compartidas, mientras que la última solo convive y tolera con respeto la cultura del otro.

En la interculturalidad, existe un intercambio cultural equitativo entre los sujetos, caracterizado por ocurrir en igualdad de condiciones, con una actitud de respeto mutuo y a través de un diálogo intercultural¹. Sin embargo, esto aún no se da en nuestro país, ya que por ejemplo, en Chile existe una percepción de discriminación del 30,4% hacia las personas inmigrantes (Servicio Jesuita a Migrantes, 2020). Muchos inmigrantes han reconocido haberse sentido discriminados por su aspecto físico (color de piel), su forma de hablar (acento) y por su situación económica, entre otras. Esta percepción poco favorable hacia la población migrante de nuestro país también se alinea con los sesgos lingüísticos que reciben algunos habitantes de región y/o de los grupos socioeconómicos más vulnerables. Por ejemplo, es muy común escuchar burlas hacia la forma “cantadita” de hablar del “huaso chileno” (habitantes campesinos de la Zona central), de hecho muchos humoristas e incluso estudiantes en sus escuelas, suelen imitar el acento “ahuasado” de los campesinos de la Zona

¹Diálogo intercultural: se refiere específicamente a diálogos ocurridos entre miembros de diferentes grupos culturales. (UNESCO, 2017, p.18)

central de forma burlesca. Lo cual, no solo implica una visión etnocéntrica² por parte de quien no es de esa zona, sino que también se crean estereotipos hacia los habitantes de esta.

En palabras de Carolina Stefoni (2020), “Un millón y medio de personas escogieron este país para continuar con sus proyectos de vida, muchos envejecerán aquí, tendrán hijas e hijos y serán parte del destino de Chile. Garantizar su ciudadanía plena, sin exclusiones ni discriminaciones, es tarea de todos.”(Citado en Servicio Jesuita a Migrantes, 2020, p.10). En este sentido, un país con tanta diversidad, promover el respeto mutuo y el rechazo a la discriminación son fundamentales para crear comunidades pacíficas y con respeto a los Derechos Humanos. En concordancia con la autora, se considera que garantizar la ciudadanía plena de todos los habitantes del país es responsabilidad de todos, y por alcance, también de las escuelas. Así, en vista de esto, Rico (2004) menciona que en la enseñanza de una L2 “siempre se trabajará para abrir el camino de la integración.” (p. 80), por lo que la incorporación de un enfoque intercultural en la enseñanza de una L2 cobra relevancia no sólo por razones económicas o académicas, sino que por el desarrollo de la competencia intercultural en los y las jóvenes de nuestro país con el propósito de promover la integración y el respeto mutuo.

Por otro lado, desde un punto de vista muy personal, cabe mencionar que un motor para realizar esta investigación se basa en mi experiencia personal como docente en formación. Siendo breve, durante mi proceso de formación docente me vi carente en el dominio de la educación intercultural, ya que no sabía cómo planificar una lección de inglés desde un enfoque intercultural. Además, tras hacer un diagnóstico de la realidad sociocultural de los cursos con los que me correspondió realizar mi práctica profesional, identifiqué la diversidad cultural y socioeconómica que existe entre los y las estudiantes. Por lo que, buscando aprender de las diversas culturas presentes en el aula, me propuse incorporar elementos culturales a la planificación de la unidad didáctica, sin embargo, al no tener conocimientos previos de lo que significaba la interculturalidad o de la existencia de la competencia intercultural, me vi incapacitada de concretar el desarrollo práctico de los contenidos curriculares desde un enfoque intercultural de manera autónoma. En este sentido, según Paricio (2014), “existe todavía una carencia de “buenas prácticas” y una atención insuficiente a la dimensión cultural/intercultural en la formación del profesorado” (p.217). Al

² La visión etnocéntrica alude a una tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades.

reflexionar sobre mi formación docente y las debilidades que encontraba en mi desempeño como desarrolladora del currículum, me di cuenta de la carencia en la atención a las dimensiones interculturales en la formación del profesorado, en especial en la formación de profesores de idiomas, y sobre todo al considerar que “llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio.”(Paricio, 2014, p. 226). En este sentido, también se considera fundamental continuar las discusiones respecto al papel del docente como desarrollador del currículum en la práctica y la importancia de incorporar la competencia intercultural tanto en profesores como estudiantes.

3. Marco conceptual

3.1 Educación intercultural

La Educación Intercultural es una forma de aproximarse a la enseñanza y aprendizaje que tiene por finalidad la creación de programas educativos que incorporen un enfoque intercultural contribuyen al desarrollo de ciudadanos más tolerantes y con un mayor respeto por las personas. Según lo plantea UNESCO (2006) en sus Directrices para la Educación Intercultural, “Mediante programas que alienten el diálogo entre estudiantes de diferentes culturas, creencias y religiones, la educación puede contribuir de modo importante y significativo a propiciar sociedades sostenibles y tolerantes” (p.8). Es decir, para que la educación contribuya al desarrollo de sociedades más tolerantes e inclusivas es necesario crear programas educativos que incorporen la dimensión intercultural.

De esta forma, para comprender en qué consiste la educación intercultural, recurriremos a las Directrices de la UNESCO para la Educación Intercultural (2006), las cuales mencionan los siguientes tres principios para una educación intercultural:

Principio I La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio II La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. (p. 35-37)

Estos tres principios actúan como directrices para los y las docentes que enseñan en contextos multiculturales y es de suma importancia que sean incluidos en la formación de futuros docentes y en el currículum. Actualmente vivimos en un mundo interconectado y con sociedades receptoras de extranjeros, que poseen grupos sociales y culturales diversos. Por lo tanto, respetar la identidad cultural del educando, enseñar conocimientos, actitudes y competencias culturales, y promover el desarrollo de las competencias interculturales en los y las estudiantes y docentes es fundamental para alcanzar una educación intercultural.

3.2 La Competencia intercultural

Para comenzar, y para mayor claridad, primero nos centraremos en el concepto de “competencia”. López (2016), define como competencia a la actuación integral de habilidades cognitivas (conocimiento conceptual); capacidades, habilidades prácticas y destrezas (conocimiento procedimental) y motivaciones, emociones, valores (conocimiento actitudinal) necesarias para poner en práctica lo aprendido en un contexto determinado y de forma eficaz y autónoma. Expresado de otra manera, entenderemos como competencia a la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten utilizar lo que se sabe y ponerlo en práctica eficazmente. Por otro lado, Paricio (2014) señala que existen dos tipos de competencias, las generales y las comunicativas. Según la autora las competencias interculturales pertenecen a las competencias generales, las cuales se dividen en; conocimiento declarativo (saber); destrezas y habilidades (saber hacer); competencia existencial (saber ser); y capacidad de aprender (saber aprender).

Ahora bien, enfocándonos en la definición de la “competencia intercultural” y/o “competencias interculturales”, ambas correctas. Para Aneas (2003) la competencia intercultural es una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten a una

persona relacionarse y resolver las diversas problemáticas que pueden surgir en una interacción intercultural. Como se puede apreciar, esta definición tiene muchas coincidencias con la definición de “competencia” mencionada anteriormente. Solo que en esta definición se explica cómo estas competencias permiten resolver las problemáticas o dificultades de participar en una interacción intercultural, es decir, relacionarse con alguien diferente a uno mismo.

Del mismo modo, según Escarbajal y Leiva (2017) las competencias interculturales “son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que deben poseer los profesionales de la acción social complementados por los valores que forman parte de una sociedad pluricultural y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos”(p. 284). En esta definición se considera el ámbito profesional de las personas, en el sentido de realizar actividades relacionadas a una ocupación, como por ejemplo ser un profesor, doctor, bombero, etc., además hace hincapié en que estos profesionales deben tener competencias interculturales ya que son parte de una sociedad pluricultural y con diversos grupos.

Asimismo, la UNESCO (2017) plantea que las competencias interculturales son aquellas habilidades y conocimientos que permiten realizar una interacción efectiva con personas que son lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo. Cabe destacar que esta definición incorpora el componente lingüístico y cultural de forma separada, aunque no necesariamente excluyente. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el diálogo (comunicación verbal y no verbal) es uno de los medios a través del los cuales toda interacción intercultural ocurre, por lo tanto, podemos decir que tanto la lengua como la cultura forman parte de la competencia intercultural.

Por lo tanto, en este estudio entenderemos por “competencia intercultural” a las habilidades, actitudes y conocimientos que permiten realizar una interacción efectiva con personas lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo, permitiendo resolver las problemáticas o dificultades de participar en una interacción intercultural de manera correcta. También, se puede mencionar a la “competencia comunicativa intercultural” la cual según Byram (1997) “se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural.” (Citado en Paricio, 2014, p.223). Esta competencia es la integración de las habilidades, actitudes y conocimientos interculturales con la habilidad de una persona para desenvolverse en una lengua extranjera de un modo adecuado

desde el punto de vista lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Por lo que, competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural apuntan a los mismo.

A continuación detallaremos el marco conceptual que Paricio (2014) planteó para explicar cuales son las competencias interculturales. En primer lugar, el “conocimiento del mundo” es el conocimiento factual del país o países siendo estudiados, el cual puede adquirirse a través de la experiencia, educación o fuentes de información como el internet. En segundo lugar, el “conocimiento sociocultural” es aquel conocimiento de la sociedad de un país —vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, lenguaje corporal, convenciones sociales y religión— que los y las estudiantes no conozcan o que tengan estereotipos deformados por visiones etnocentristas. En tercer lugar, Paricio (2014) señala que la “consciencia intercultural” corresponde al estado de conexión entre culturas que permite analizar críticamente tanto la propia cultura como la extranjera. Esto implica una toma de consciencia del modo en que vemos otras culturas, con el propósito de luchar contra los estereotipos culturales y de estar abierto a comprender las perspectivas de los demás.

Por otro lado, en relación a las destrezas y habilidades (saber hacer), se pueden distinguir dos tipos: “las destrezas y habilidades prácticas” y l’as destrezas y habilidades interculturales”. Debido a que nuestra temática está enfocada en las competencias interculturales, solo detallaremos las destrezas y habilidades interculturales, las cuales son compuestas por:

- a) la capacidad de establecer relaciones entre la propia cultura y la extranjera; b) la sensibilidad cultural y la capacidad de emplear una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; c) la capacidad de ejercer el papel de mediador cultural entre la propia cultura y la extranjera y de abordar de modo eficaz los malentendidos y las situaciones conflictivas; y d) la capacidad de superar relaciones estereotipadas. (Paricio, 2014, p.222)

En este sentido, podemos decir que las destrezas y habilidades interculturales permiten que, en este caso, los y las estudiantes puedan poner en práctica de forma eficaz aquello que saben en una situación real.

Ahora bien, la competencia existencial (saber ser) se refiere al ámbito de las actitudes y los valores. La autora incluye en esta competencia las actitudes de apertura hacia otras personas y/o culturas, como el respeto mutuo, la valoración de otras culturas, la empatía, entre otras. Cabe mencionar, que la apertura a otras visiones, ideas y creencias, entre otros, permite crear una relación entre mi propia cultura y la extranjera.

Por último, Paricio (2014) explica que la capacidad de aprender (saber aprender) “alude a la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los previos, cambiando estos últimos si es necesario.” (p. 222). Expresado de otra forma, esta capacidad nos permite reflexionar respecto a lo que sabemos y al conocimiento nuevo que adquirimos, dando la oportunidad de cambiar saberes previos que deban corregirse o completarse.

3.3 Currículum como práctica

Durante las últimas décadas, la concepción del currículum se limitó a la idea de una selección de contenidos y de organización en la clasificación de saberes para la enseñanza formal comúnmente registrada en un documento escrito. Sin embargo, Gimeno Sacristán (2010) plantea el concepto del “currículum en la práctica”, donde lo central ya no es el plan escrito sino la actividad de desarrollar el currículum en la realidad. Según Grundy (1998), esto se da a entender en una visión más procesual del currículum, donde se distinguen distintas fases del desarrollo curricular. De acuerdo a esta visión, el currículum como práctica corresponde a la tercera fase procesual, “el currículum realizado en prácticas, con sujetos concretos y en un contexto” (Citado en Gimeno, 2010, p.33), lo cual precede a los efectos o resultados educativos reales. En este sentido, la tercera fase es de suma importancia, ya que es en la práctica, en la sala de clases y con los y las estudiantes, donde todo proyecto educativo se hace realidad o no y con más o menos acierto.

3.4 El profesor como desarrollador del currículum

De la misma forma, cuando nos referimos al rol del profesor en el desarrollo del currículum, hablamos de las decisiones curriculares que se toman en relación a la relevancia y continuidad de contenidos determinados, planificaciones a implementar, etc. Según Bolívar (1999), “los profesores no enseñan un currículum, al contrario, viven/construyen un

currículum conjuntamente con el alumnado”(p.30). Esto hace referencia al hecho de que el docente hace una lectura del currículum para luego tomar decisiones curriculares en base a la propia experiencia como profesor(a), la realidad del grupo curso destinado y a las necesidades e intereses de los y las estudiantes.

En este sentido, Ornstein y Hunkins (2018) también sostienen que el profesor se involucra como desarrollador del currículum cuando diseña e implementa sus clases y unidades didácticas. No todos los profesores planifican una unidad de la misma forma, ni le dan relevancia a los mismos contenidos, y esto se puede deber tanto al posicionamiento del profesor(a) como al proyecto educativo institucional de un establecimiento. Sin embargo, la decisión de cómo llevar a la realidad el contenido curricular está, la mayoría de las veces, basada en el criterio del docente. Del mismo modo, Ornstein y Hunkins (2018) también plantean que los y las profesores se deben hacer las siguientes preguntas a la hora de diseñar contenido curricular: “¿Qué se debería hacer?; ¿Qué contenido debe ser incluido?; ¿Qué estrategias, materiales y actividades deben ser empleados? y ¿Qué métodos e instrumentos deben ser usados para evaluar los resultados curriculares?” (p.179). Es fundamental que el docente reflexione y sea consciente sobre su rol como desarrollador(a) del currículum, ya que ser capaz de responder las preguntas anteriormente mencionadas es indispensable para llevar el currículum del papel a la práctica.

3.5 Método realista

El Método realista es un enfoque respecto a la formación docente propuesto por Fred Korthagen (2010) cuyas características principales son las siguientes:

- (1) Trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor.
- (2) Reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores.
- (3) Intervención guiada
- (4) No hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores. (Korthagen, 2010, p. 86).

Estas características dan cuenta de un enfoque realista en la formación docente centrado en la interrelación entre la teoría y la práctica, dando especial hincapié a la reflexión docente. En el contexto del presente estudio, trabajamos sobre la base de una inquietud real surgida durante el proceso de formación docente, por lo tanto, se considera pertinente reflexionar sobre las problemáticas que surgen entre los futuros docentes en formación. Además, de acuerdo a Korthagen (2010) este enfoque busca potenciar la “competencia de crecimiento” en el profesorado, la cual permite que pueda guiar su aprendizaje y construir sus propias teorías en y sobre la práctica.

Por otro lado, el enfoque realista promueve el desarrollo de un aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación del docente. De acuerdo a Korthagen (2010), no solo el aprendizaje cooperativo es importante para la educación de profesores y estudiantes, sino que la co-creación de conocimiento también ofrece crear comunidades prácticas para docentes que desarrollen en conjunto diversas habilidades y adquieran diversos saberes.

3.6 El método dialógico y la pedagogía situada

El método dialógico en la enseñanza propuesto por Paulo Freire e Ira Shor (2014) se opone a la modalidad expositiva de la escuela tradicional caracterizada por la transferencia de conocimientos. Este método propone que por medio del diálogo el docente y sus estudiantes reflexionen juntos sobre lo que saben y lo que no saben con el propósito de transformar la realidad. De acuerdo a Freire y Shor (2014) “El diálogo liberador es una comunicación democrática, que invalida la dominación o reduce la oscuridad, al afirmar la libertad de los participantes de rehacer su cultura” (p.160). Ahora bien, en términos prácticos, el método dialógico no busca exigir que todos y todas las estudiantes presentes en el aula digan algo, sino todo lo contrario, la comunicación debe ser democrática ya que debe nacer voluntariamente del sujeto el participar de esta.

Cabe destacar que en este método el docente ya no es quien transfiere un conocimiento absoluto sino que actúa de mediador de la discusión. Según Freire y Shor (2014) “el objeto que ha de ser conocido es colocado en la mesa *entre los* dos sujetos del conocimiento. Ellos se encuentran en torno a él, y a través de él. para realizar una investigación conjunta.” (p.164). Esto nos lleva a pensar, nuevamente, en un aprendizaje

colaborativo entre el docente y el estudiante, es decir, no es solo el profesor quien participa activamente del proceso de aprendizaje sino también el estudiantado.

Para promover la participación de los y las estudiantes en el aprendizaje, Freire y Shor (2014) también mencionan el concepto de “pedagogía situada”. Es relevante destacar de la pedagogía situada que el docente descubre con los y las alumnas los temas subjetivos (que son del interés del estudiantado) que aún no hayan sido analizados por ellos y ellas en el contexto escolar. En este tipo de pedagogía el profesor no asume cuales son los posibles temas que los y las estudiantes están familiarizados o que desean investigar, sino que a través del diálogo y/o un diagnóstico participativo las temáticas son conversadas y escogidas colaborativamente, teniendo en consideración los criterios y conocimientos previos del profesorado como las experiencias previas, intereses y realidades del estudiantado.

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

Para la siguiente investigación se realizó un estudio cualitativo sustentado en un análisis documental y propositivo. El estudio comprende un análisis documental del currículum nacional de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés y una propuesta para la incorporación de las competencias interculturales en la asignatura de inglés.

En primer lugar, el análisis documental se basó en la consulta de un corpus documental relacionado con el tema de investigación. En este sentido, entendemos por corpus a todo material permanente al cual se pueda acudir como fuente o referencia de información. En este tipo de estudios, son los mismos documentos los cuales son sometidos a análisis y no una base de datos empíricos. Por lo tanto, analizaremos las Bases Curriculares de 3° y 4° medio publicadas en el año 2019 para dar cuenta de las características de la incorporación de la competencia intercultural en el currículum.

Por otro lado, se realizó una propuesta didáctica para desarrollar las competencias interculturales en una lección de la asignatura de inglés para el nivel de 3° medio. Lo que se busco hacer fue escoger un objetivo de aprendizaje priorizado del Currículum Nacional y

diseñar una clase bajo el enfoque de una educación intercultural y dialógica que tenga en cuenta el desarrollo de las competencias interculturales en estudiantes de 3° medio.

4.2 Preguntas de investigación

En el presente estudio se buscan responder las siguientes preguntas de investigación :

- 1) ¿De qué forma(s) el Currículum Nacional de Enseñanza Media incorpora la competencia intercultural en la asignatura de Idioma Extranjero Inglés?
- 2) ¿Cómo fortalecer la integración de la competencia intercultural en las clases de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés?

4.3 Corpus documental

Para el presente estudio se seleccionó como corpus documental a las Bases curriculares de 3° y 4° medio del año 2019 elaboradas por el Ministerio de Educación y la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) validas para las tres modalidades de la educación: Humanístico-Científica, Técnico-Profesional y Artística (HC, TP y Artística). Por definición, “Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo con la Ley General de Educación, el documento principal del currículum nacional” (Mineduc, 2019, p.19). Además, cabe destacar que este documento no solo organiza los aprendizajes del ciclo terminal (3° y 4° medio) de la enseñanza media, sino que también orientaciones sobre el aprendizaje, las habilidades para el siglo XXI, las actitudes, los enfoques de las asignaturas, entre otros.

Para el propósito del estudio, nos centraremos en analizar la introducción de las Bases curriculares donde se encuentran las concepciones y orientaciones transversales a la Educación Media y la sección de la asignatura de inglés, la cual está integrada por propósitos formativos, enfoque de la asignatura, organización curricular y objetivos de aprendizaje.

4.4 Categorías de análisis

Las categorías de análisis del estudio se basan en las consideraciones de las dimensiones de diseño curricular planteadas por Ornstein y Hunkins (2018). El diseño

curricular aborda las relaciones entre los componentes del currículum, por lo tanto para caracterizar el currículum nacional es necesario considerar sus dimensiones curriculares. Para el presente estudio utilizamos tres dimensiones: profundidad (*scope*), continuidad (*continuity*) e integración (*integration*).

Cuando hablamos de profundidad (*scope*) nos referimos a la amplitud y profundidad de los contenidos a enseñar. Según Ornstein y Hunkins (2018), se considera profundidad a todo el contenido, temáticas y experiencias de aprendizaje que comprenden el plan educacional. Además, la profundidad también considera los dominios cognitivos, afectivos (el cual lidia con las actitudes y los valores) y psicomotores del aprendizaje, ya que se debe determinar qué será cubierto en cada dominio y en qué detalle, además de decidir cuál será más enfatizado. En este sentido, cuando los y las docentes toman decisiones respecto al contenido y su grado de detalle, están haciendo consideraciones de la profundidad de los saberes curriculares.

Por otro lado, cuando hablamos de continuidad (*continuity*) nos referimos a la repetición vertical de los componentes del currículum. Cuando se considera que un contenido, habilidad o actitud es importante para la formación del alumnado, es necesario que haya una continuidad en cuanto a su desarrollo. En este sentido, los autores señalan que, “*This continuity ensures that students revisit crucial concepts and skills*”(p. 186). Esto significa que la continuidad asegura que aquellos conceptos y habilidades que se consideren cruciales para la formación de los y las estudiantes sean revisados constantemente a lo largo del currículum.

Por último, cuando hablamos de integración (*integration*) nos referimos a cómo se relacionan los conocimientos y las experiencias contenidas en el plan curricular. Según Ornstein y Hunkins (2018), la integración relaciona o une todos los varios componentes del currículum de modo que los y las estudiantes puedan aprender de forma unificada y no atomizada. Además, se puede considerar que la integración no se limita solo al diseño de currículum, sino también a las intenciones educativas y a la forma en que se piensa el propósito de las escuelas. Los autores también señalan, que hasta ahora una forma de organizar el currículum y unir diversos contenidos ha sido a través de temas derivados de preocupaciones de la vida real, sin embargo también se plantea que una nueva forma de organización integral considerará a las actitudes, valores y habilidades sociales como centrales.

5. Análisis

Las Bases curriculares (2019) de 3° y 4° medio de la asignatura de inglés incorporan a la competencia intercultural en diversos componentes de su organización curricular.

Propósito formativo de la asignatura

El propósito formativo de la asignatura está enfocado en desarrollar “la capacidad de comprender y expresarse apropiadamente en inglés”(Mineduc, 2019, p. 76). Esto en el sentido de buscar que los y las estudiantes logren expresarse en el idioma de forma simple e intencionada con eficacia y fluidez. Sin embargo, también añaden que el fin de desarrollar esta comprensión y expresión es para posibilitar la incorporación de los y las estudiantes a un mundo multicultural que utiliza el inglés como medio de comunicación. Además, también se plantea que la asignatura entienda al idioma inglés “no solo desde la forma, su construcción o estructura, sino sobre todo como un fenómeno social de interacción que permite comprender otros modos de ver el mundo y fortalecer la propia identidad.” (Mineduc, 2019, p.76). Por lo tanto, el fin formativo de la asignatura no es solo enseñar los componentes lingüísticos del inglés, sino también capacitar a los y las estudiantes para comprender otros modos de ver el mundo, lo cual tiene directa relación con la apertura hacia otras culturas y personas, al igual que fortalecer la propia identidad.

Enfoque de la asignatura

Por un lado, el enfoque de la asignatura presenta el “enfoque integrado de la comunicación en Inglés” como eje orientador de la asignatura y, considera no sólo los aspectos lingüísticos del idioma (Expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y lectura) sino que también los culturales, cognitivos y sociales. Los cuales consisten en el reconocimiento y respeto por las ideas, valores y visiones de mundo contenidos en textos orales y escritos en inglés; la valoración del patrimonio cultural propio a través de la comunicación simple en inglés; y la colaboración e interpelación respetuosa con otras personas y realidades. De esta forma, se entiende que un idioma está constituido por diversos componentes que interactúan y se influyen entre sí.

Por otro lado, también se menciona que la asignatura pone énfasis en el desarrollo de la identidad de los y las estudiantes. Según lo plantean las Bases curriculares (2019) “El aprendizaje del idioma inglés favorece el desarrollo de la identidad de los estudiantes, ya que la relación con otras realidades se transforma en una oportunidad para los jóvenes de apreciar y reconocer los distintos modos de comprender el mundo y de vincularse con los demás” (Mineduc, 2019, p.77). De esta forma, podemos decir que la asignatura se enfoca en utilizar el aprendizaje de un idioma extranjero como medio para fortalecer la identidad propia de los y las estudiantes.

Habilidades para el siglo XXI

Las habilidades para el siglo XXI son definidas como aquellas habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en el siglo XXI y son transversales para todas las asignaturas, considerándose tanto para 3° como 4° medio. Sin embargo, es tarea del docente integrar aquellas habilidades y/o actitudes que sean relevantes para el aprendizaje de los conocimientos.

En primer lugar, creemos que en la enseñanza de una L2 se deben incorporar las habilidades de comunicación para el siglo XXI, ya que estas implican argumentar y evaluar distintos puntos de vista con apertura de mente y juicio crítico, lo que favorece el diálogo constructivo y comprensivo hacia el otro. Estas habilidades incluyen la capacidad de adaptarse a distintos contextos, tener creatividad y de rechazar la discriminación, además de permitir desarrollar valores como la empatía y la valoración de la interculturalidad.

En segundo lugar, también consideramos a las habilidades de colaboración ya que están pensadas como la unión de varias personas por un objetivo común, incorporan la capacidad de relacionarse, integrar a otros y pensar de manera creativa y con apertura de mente hacia las visiones y opiniones diferentes. Esta habilidad también está pensada para que los y las estudiantes puedan descubrir nuevas formas de aprendizaje que les hagan sentido.

En tercer lugar, como el aprendizaje del idioma inglés tiene directa relación con la inserción a un mundo globalizado. Consideramos a la ciudadanía local y global como parte de la organización curricular de la asignatura de inglés ya que, estas se refieren a la habilidad de participar activamente en su contexto social, territorial, cultural, etc. En la enseñanza de segundas lenguas, es fundamental que los individuos generen una conciencia de ciudadanía,

ya que esto permite asumir las responsabilidades como ciudadano de respetar a los demás, a su privacidad y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas.

Por último, creemos que el hecho de que los y las estudiantes puedan desarrollar la responsabilidad personal y social en la asignatura es indispensable ya que, por un lado, se espera que a nivel personal los individuos desarrollen “el respeto por los demás y el rechazo a la discriminación, la conciencia acerca de la propia cultura y las relaciones de esta con las otras culturas del mundo” (Mineduc, 2019, p.27). Por otro lado, se espera desarrollar “una manera sana y activa de relacionarse con los demás, generando confianza en los otros y comunicándose de una manera asertiva, empática, libre de prejuicios, que acepte los distintos puntos de vista y contribuya a mejorar la sociedad en la que vive.” (Mineduc, 2019, p.27).

Estas habilidades y conocimientos se traducen como competencia intercultural ya que apuntan a posibilitar la enseñanza de una L2 incorporando el despertar de la conciencia cultural, la capacidad de aprender y las habilidades interculturales que permiten poner en práctica de forma eficaz aquello que saben en una situación real de comunicación.

Actitudes

Como se menciono anteriormente, las actitudes que se consideran en la organización curricular de la asignatura de inglés están enmarcadas en las promovidas por las habilidades para el siglo XXI, sin embargo, las Bases curriculares explican que estas actitudes se “integran con las habilidades y conocimientos específicos desarrollados en los Objetivos de Aprendizaje (OA) de la asignatura y corresponderá al docente incorporar aquellas que sean pertinentes a la asignatura en su planificación.” (Mineduc, 2019, p.79). Por lo tanto, ya que es el docente quien selecciona las actitudes a promover en su planificación, a continuación enumeramos las habilidades que creemos deben incorporarse en la organización curricular de la asignatura de inglés:

- 1) Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.
- 2) Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.
- 3) Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades

- 4) Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- 5) Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
- 6) Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros (Mineduc, 2019, p. 26)

Estas actitudes se relacionan con los otros componentes del currículum, como las habilidades y los OA, con el propósito de no solo conseguir un aprendizaje integral del idioma sino que también para favorecer el desarrollo personal, social y laboral de los y las estudiantes. Las actitudes no se presentan como algo que se debe tratar de forma aislada sino todo lo contrario, deben alinearse a la temática y conocimientos a tratar en la clase. Además, estas actitudes deben incorporarse tanto en 3° medio como en 4° medio, ya que son fundamentales para poder interactuar y relacionarse con otros de una manera correcta y apropiada, por lo tanto es importante re-visitarlas.

Objetivos de aprendizaje

Las Bases curriculares de 3° y 4° medio plantean que “Los Objetivos de Aprendizaje se prescriben para cada nivel y de manera progresiva.” (Mineduc, 2019, p. 79). Esto quiere decir que los OA se organizan de manera tal que se abordan diferentes aprendizajes en 3° y en 4° medio, pero haciendo progresar la complejidad en el desarrollo de habilidades y conocimientos.

A continuación se mencionan los OA de la asignatura de inglés que incorporan un enfoque intercultural de la enseñanza de una segunda lengua:

OA de 3° medio

OA1 “Comprender información central de textos orales y escritos en contextos relacionados con sus intereses e inquietudes, con el fin de conocer las maneras en que otras culturas abordan dichos contextos” (Mineduc, 2019, p.82)

OA4 “Producir y comprender con fluidez textos orales y escritos breves y claros en situaciones comunicativas que involucren otras visiones de mundo y la propia, con el fin de interactuar y tomar conciencia de su propia identidad”(Mineduc, 2019, p. 82)

OA de 4° medio

OA1 “Comprender información relevante para un propósito específico en textos orales y escritos en contextos relacionados con sus intereses e inquietudes, con el fin de conocer las maneras en que otras culturas abordan dichos contextos”(Mineduc, 2019, p.83)

OA4 “Producir y comprender con fluidez textos orales y escritos claros en situaciones comunicativas que involucren otras visiones de mundo y la propia, con el fin de interactuar y tomar conciencia de su propia identidad” (Mineduc, 2019, p.83)

En relación a estos OA, tanto el OA1 de 3° medio como el 4° medio tiene como finalidad Conocer las maneras en que otras culturas abordan contextos relacionados a los intereses e inquietudes de los y las hablantes, lo cual se podría considerar como conocimiento sociocultural o de mundo, dependiendo del contexto. Por otro lado, el OA4 de ambos niveles se enfoca más en el desarrollo de la conciencia intercultural, ya que busca lograr que los y las estudiantes puedan interactuar y tomar conciencia de su propia identidad. El hecho de que en ambos niveles se incorporen las mismas competencias interculturales refleja la importancia que tienen la continuidad de su desarrollo para el aprendizaje de una segunda lengua.

5.1 Resumen del análisis

Al analizar las Bases curriculares de 3° y 4° medio de la asignatura de inglés logramos identificar que la profundidad del currículum en términos de competencia intercultural incluye:

1) “Habilidades interculturales” como la comunicación (argumentar, dialogar, evaluar), el trabajo colaborativo, la habilidad para relacionar y ser capaz de rechazar la discriminación.

2) “Actitudes interculturales” como la empatía, el respeto por el otro, la apertura hacia nuevas culturas, la valoración de la identidad propia y de los demás, y la valoración de la comunicación.

3) “Conciencia intercultural” como el tomar conciencia de la identidad propia y de la diversidad cultural en el mundo.

El currículum de inglés, en términos de profundidad, incorpora todas estas competencias interculturales como parte de la enseñanza de una segunda lengua, tanto para el nivel de 3° medio como para el de 4° medio.

Por otro lado, el currículum de la asignatura de inglés incorpora a las competencias interculturales de forma continua, es decir, las habilidades interculturales, las actitudes interculturales y la conciencia intercultural se repiten continuamente durante el proceso de aprendizaje del idioma extranjero, es por esto que se abarcar tanto en 3° medio como en 4° medio y son transversales a las unidades didácticas (y asignaturas).

Por último, las competencias interculturales están integradas en el currículum de la asignatura de inglés a través de la relación entre; el propósito formativo de la asignatura, el enfoque de la asignatura; las habilidades para el siglo XXI; las actitudes y los Objetivos de aprendizaje. Además, cabe destacar que la competencias interculturales pueden integrarse en todas las asignaturas del plan común, ya que no son exclusivas de la enseñanza de lenguas sino que su finalidad es capacitar a los y las estudiantes para participar activamente en un mundo multicultural y globalizado.

6. Propuesta

Integrar la competencia intercultural en las planificaciones de una clase de la asignatura de Idioma Extranjero Inglés puede ser un verdadero desafío para aquellos docentes que no poseen una formación en educación intercultural. Por lo tanto, con el propósito de fortalecer la integración de esta competencia en las clases de inglés se diseñó como propuesta una planificación didáctica para una clase de inglés de un 3° medio. Cabe señalar, que la planificación fue pensada para una clase de 2 horas pedagógicas y en contexto de virtualidad, ya que se realizó durante la pandemia del Covid19.

Primeramente, previo a planificar la clase se realizó un diagnóstico participativo con los y las estudiantes del curso para conocer el contexto sociocultural en el que estaban inmersos. En palabras simples, el diagnóstico incorporaba preguntas abiertas sobre cuál era

su nacionalidad, cuales eran sus intereses, que les gustaba de aprender inglés, que le gustaría aprender en inglés, que no les gustaba de aprender inglés, qué tipo de evaluaciones preferían, y si les gustaría tener *breaks* para descansar la vista, ya que las clases eran bastante largas.

Los resultados del diagnóstico revelaron que el curso estaba compuesto por estudiantes de distintas nacionalidades, colombianos, venezolanos, argentinos, haitianos y chilenos, por mencionar algunos. De esta forma, la riqueza cultural de la sala de clase era ideal para desarrollar la competencia intercultural. Por lo tanto, siendo consciente de esto y observando los bajos niveles de participación que los y las estudiantes extranjeros tenían durante las clases, se decide planificar desde un enfoque intercultural y basándonos en el método dialógico una clase para la unidad 2 “*Traditions and customs all over the world*” de la asignatura de inglés .

Así, con la intención pedagógica de promover un aprendizaje colaborativo entre el docente y el estudiante, se decide presentar la temática de “celebraciones alrededor del mundo”, pero no determinando con anterioridad cuales celebraciones se van abordar, sino que se propone realizar una investigación en conjunto que permita generar un espacio de reflexión colectiva sobre lo que saben y lo que no saben los y las estudiantes acerca de las celebraciones. De esta forma, en vez de que el profesor decida qué celebraciones abordar y transfiera aquel conocimiento a los y las estudiantes, se les preguntará a ellos y ellas de manera abierta cuáles son las celebraciones que conocen y cuál es su celebración favorita.

En este sentido, la dinámica de la clase será que los y las estudiantes tendrán un tiempo para compartir las celebraciones que conocen, y para buscar (en internet) una foto e informaciones sobre cuál es su celebración favorita y compartirla con sus compañeros y compañeras. De esta forma, son los y las estudiantes quienes investigan sobre la cultura que les interesa conocer, además, este tipo de actividades permite visibilizar y aprender sobre las culturas presentes en el entorno educativo, ya que no se impone una cultura seleccionada por el docente y se abre la opción a que los y las estudiantes quieran hablar desde su propia experiencia. Por añadidura, considerando el contexto multicultural del curso, también se busca generar espacios donde los y las estudiantes puedan interactuar con otros estudiantes que poseen una cultura diferente, para así evaluar si logran o no desarrollar la competencia intercultural.

De este modo, la competencia intercultural seleccionada para esta clase es la apertura hacia otras culturas y maneras de vivir, para que los y las estudiantes aprendan a escuchar con respeto sobre las culturas que sus compañeros(as) presentarán y la conciencia intercultural, para que los y las estudiantes logren comprender y reflexionar sobre el valor de la propia cultura y de la cultura de un otro.

Sin más que añadir, se presenta en la figura 1 la planificación completa de la clase de inglés para la unidad 2 *traditions and customs all over the world* para el curso de 3° medio.

Figura 1

Planificación didáctica de una clase de la asignatura de inglés para 3° medio

Asignatura: Inglés		Unidad: Unit 2 “ <i>traditions and customs all over the world</i> ”		
OA: OA 1 Comprender información central de textos orales y escritos en contextos relacionados con sus intereses e inquietudes, con el fin de conocer las maneras en que otras culturas abordan dichos contextos.				Tiempo: 2 hrs. pedagógicas
Objetivo de aprendizaje específico	Competencias	Contenidos	Actividades	Indicadores de evaluación
Conocer las maneras en que otras culturas celebran fechas especiales y/o fiestas que conmemoran un acontecimiento nacional, expresando en inglés de forma oral y escrita cuándo, cómo y dónde se celebran.	Comunicativa: Expresión escrita y oral Intercultural: Actitud de apertura hacia otras culturas y maneras de vivir. Conciencia intercultural	Cultural: Celebraciones conocidas por los y las estudiantes Gramática: Preposiciones de tiempo del inglés <i>in, on, at.</i> vocabulario sobre las distintas celebraciones y las estaciones del año.	Inicio Preguntas abiertas: ¿Qué es una celebración? ¿Qué celebraciones conoces? ¿Dónde y cuándo se celebran? Se ve vocabulario relacionado a la temática como las traducciones de las celebraciones	Comparten en español o inglés, de forma oral o escrita, alguna celebración que conozcan. Identifican vocabulario relacionado a la temática. Recuerdan cuáles son las preposiciones de tiempo del

		<p>mencionadas por los y las estudiantes y sobre fechas/dates (day, month, seasons of the year)</p> <p>Desarrollo</p> <p>Repaso de las preposiciones de tiempo del inglés (<i>in, on, at</i>) a través de las preguntas ¿cuáles son?, ¿cuándo usarlas? y ¿para qué sirven?.</p> <p>Se hacen algunos ejercicios utilizando páginas online interactivas.</p> <p><i>Break</i> de descanso (cinco minutos)</p> <p>Pregunta abierta ¿Cuál es tu celebración favorita? y ¿Por qué?</p> <p>Para responder la pregunta los y las estudiantes buscan (en google) una imagen de su celebración</p>	<p>idioma inglés (<i>on, in, at</i>).</p> <p>Comprenden cómo y cuándo se usan las preposiciones de tiempo en inglés.</p> <p>Resuelven ejercicios gramaticales de completación sobre las preposiciones de tiempo del idioma inglés.</p> <p>Conocen vocabulario relacionado a las fechas y estaciones del año.</p> <p>Comparten en inglés cuál es su celebración favorita y en qué fecha se celebra.</p> <p>Escuchan de forma respetuosa y con apertura hacia otras culturas cuáles son las celebraciones favoritas de sus</p>
--	--	---	--

			<p>favorita y la comparten con sus compañeros explicando cuándo (utilizando las preposiciones de tiempo) y dónde se celebra.</p> <p>Se explica la <i>Homework</i> individual y se da un ejemplo</p> <p>Cierre Se da tiempo para comentar lo aprendido y se reflexiona sobre las distintas celebraciones que existen en el mundo.</p>	<p>compañeros y compañeras.</p> <p>Toman conciencia de las distintas formas en que se celebran las fiestas y fechas especiales alrededor del mundo.</p> <p>Reflexionan sobre la diversidad de celebraciones que existen en el mundo.</p>
Recursos	Ejercicios online (https://agendaweb.org/exercises/grammar/prepositions/time-in-on-at), apoyo visual (canva), Google (actividad de la foto)			
Evaluación	Evaluación formativa			

Nota: Esta figura muestra cómo planificar una clase de inglés incorporando la competencia intercultural y con un enfoque de educación intercultural.

En relación a la tarea individual (*Homework*), se les pidió a los y las estudiantes responder de forma escrita en inglés — tres a cinco oraciones utilizando expresiones temporales como las estaciones, meses y días junto con sus respectivas preposiciones de tiempo *in*, *on* y *at*— la pregunta ¿cuál es tu celebración favorita? y ¿por qué?, para así fortalecer el desarrollo de la escritura en inglés y evaluar (formativamente) la comprensión de las preposiciones de tiempo y conocer las culturas de las celebraciones, chilenas o extranjeras, que los y las estudiantes escogieron investigar. Por otro lado, el plazo que los y las estudiantes tuvieron para realizar esta tarea fue de siete días, obteniendo una

retroalimentación de sus desempeños al inicio de la próxima clase. El instrumento de evaluación fue un formulario de Google en el cual quedan registradas todas las respuestas de los y las estudiantes, además estos son muy funcionales para el proceso de revisión.

7. Reflexiones Finales

Como lo plantea el “método realista” es fundamental reflexionar sobre las problemáticas que surgen entre los futuros docentes en formación. Por lo tanto, durante la realización de la presente investigación, fueron surgiendo algunas reflexiones respecto al rol del profesor(a) como desarrollador del currículum, el desarrollo de la competencia intercultural en los y las docentes y los resultados de implementar una planificación con enfoque intercultural.

En primer lugar, reflexionando sobre el rol del profesor como desarrollador del currículum, se piensa que incorporar a la competencia intercultural en el Currículum Nacional de la asignatura de inglés es insuficiente para asegurar la realización de planificaciones y clases orientadas desde un enfoque intercultural, porque es el profesor quién desarrolla el currículum en la práctica. En este sentido, para llevar a la práctica clases que incorporan a las competencias interculturales en su diseño, estas deben ser planificadas por docentes formados en educación intercultural y que han logrado desarrollar personalmente las competencias interculturales. Es decir, no es suficiente con que el currículum incorpore a la competencia intercultural sino que también se necesitan docentes capacitados para desarrollarlo y llevarlo a la práctica. Desde un punto de vista personal, no fue esta que me eduque en educación intercultural e investigue sobre la competencia intercultural que pude planificar mis clases con un enfoque intercultural, a priori a eso me fue imposible hacerlo de forma autónoma. Por lo tanto, en las palabras de Paricio (2014) es justo pensar que el rol del profesor “no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un “aprendiz intercultural”, capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último.” (p.224). En este sentido, es fundamental que el docente de una lengua extranjera esté formado en educación intercultural y haya podido ser un aprendiz intercultural en conjunto con sus estudiantes. Por esta razón, se plantea que primero es el profesor quien debe

comprender que es la interculturalidad y desarrollar las competencias interculturales para luego desarrollar el currículum en la práctica de forma eficaz.

Asimismo, en relación a la importancia de desarrollar la competencia intercultural en el profesorado, se reflexiona en base a una experiencia real (observada durante el proceso de práctica profesional) de un profesor que no logró realizar una interacción respetuosa con su estudiante extranjero, sino todo lo contrario, lo terminó discriminando por su forma de hablar. Relatando lo que ocurrió, durante una clase virtual de la asignatura de inglés, la profesora de la clase se “burló” frente al curso de la forma de hablar de un estudiante, ya que intentó imitar su acento y al no estar segura de su nacionalidad le preguntó: “¿tu eres colombiano o venezolano?”, a lo cual el estudiante respondió de forma cortante: “No profe, así no es, a usted no le sale, a ninguno le sale”. Quizás a simple vista, para alguien que no conoce el significado de la interculturalidad, no suena tan ofensivo el imitar el acento de alguien, ya que es muy común para la sociedad chilena el burlarse de la forma de hablar de otros. Sin embargo, al imitar un acento con el propósito de burlarse de la cultura y la forma de ser de otra persona, la estamos discriminando. Por esta razón, se piensa que en el caso de la profesora, quizás esta no tenía la intención directa de discriminar a su estudiante, sino que desde su punto de vista, imitar su acento no era ofensivo. No obstante, la reacción del estudiante en cuestión, tras responderle a la profesora, fue de salirse de la sesión y no se volvió a conectar a esta clase durante todo el semestre. En este sentido, esta situación nos hace reflexionar sobre la importancia de que el profesorado sea formado y desarrolle la competencia intercultural, ya que no solo permite al docente incorporar esta competencia en el desarrollo del currículum en la práctica, sino que también lo capacita para respetar y valorar la cultura de sus estudiantes en todo momento.

En vista de lo anterior, se termina reflexionando sobre el resultado de implementar en la práctica la planificación con enfoque intercultural anteriormente propuesta. En primer lugar, el resultado de diseñar actividades que rescataran los intereses y experiencias previas de los y las estudiantes, nos permitió aumentar la participación general del curso durante la realización de la clase, y al mismo tiempo conocer algunos aspectos de la identidad cultural de los y las estudiantes presentes, especialmente de quienes eran extranjeros. Por ejemplo, en la actividad de buscar una foto de tu celebración favorita, los y las estudiantes no solo investigaron sobre su propia cultura o de alguna otra de su interés, sino que también lograron escuchar, de forma respetuosa, aquellas celebraciones investigadas y compartidas por sus

compañeros(as). De hecho, hubo una estudiante de nacionalidad colombiana que compartió con el curso una celebración tradicional de su ciudad natal conocida como “el festival de Barranquillas”, y explicando el significado de aquella celebración, también recordó y les relató a sus compañeros las veces que con su familia solían participar y bailar durante su celebración; a lo cual sus compañeros escucharon con una actitud respetuosa y con mucha curiosidad y apertura de mente. Asimismo, cada estudiante fue compartiendo diversas celebraciones de origen chileno, colombiano, brasileño, argentino y japonés, lo cual no solo permitió que estos pudieran aprender de y con sus pares sino que se generó un espacio de interacción intercultural entre personas culturalmente diferentes. Por lo que, apoyándose de los componentes lingüísticos del idioma inglés revisados durante la clase, expresiones y preposiciones de tiempo, los y las estudiantes lograron dialogar (mayormente en español pero incorporando el inglés) sobre un tema común pero basado en su conocimiento previo y valorando la cultura de sus pares y la propia.

8. Conclusión

El propósito del presente estudio era caracterizar la incorporación de la competencia intercultural en el Currículo Nacional de la asignatura Idioma Extranjero Inglés. El análisis documental del currículo nos permitió identificar la incorporación de “habilidades interculturales”, “actitudes interculturales” y conocimientos como la “conciencia intercultural”. Además, también se identificó como estas son incorporadas de forma continua en el currículo, ya que deben repasar constantemente durante el proceso de aprendizaje de la lengua, tanto en 3° como en 4° medio. Asimismo, el desarrollo de estas competencias se integran con el enfoque de la asignatura, el propósito formativo, las habilidades, las actitudes y los objetivos de aprendizaje detallados en el currículo de la asignatura de inglés. Del mismo modo, para buscar fortalecer la posibilidad de incorporar a la competencia intercultural en el desarrollo práctico del currículo, se propuso una planificación con enfoque intercultural que permitió generar espacios de diálogo entre los y las estudiantes, lo cual posibilitó que estos y estas pudieran interactuar con personas de otras culturas con una actitud de respeto y con apertura de mente.

Por otro lado, también los resultados de esta investigación deben ser considerados en base a sus limitaciones. En primer lugar, la gran limitante para el desarrollo de la investigación fue el poco tiempo para realizarla, ya que debido a esto no fue posible incluir

en el análisis del corpus documental a las Bases curriculares de 7° a 2° medio, lo cual habría entregado un panorama mucho más amplio de la incorporación de la competencia intercultural en la enseñanza más temprana del idioma en la educación media. Además, debe considerarse que la presente investigación surgió desde la perspectiva de un docente de inglés en formación, por lo que, todas las reflexiones finales del proyecto apuntan más a la formación del docente en su etapa inicial.

Por esta razón, se propone para futuras investigaciones ampliar el corpus documental del análisis para así obtener un panorama más completo de las características de la incorporación de la competencia intercultural en todos los niveles del currículum nacional de educación media. Esto con el propósito de cada vez ir innovando y mejorando la calidad de educación que se imparte en las escuelas y más específicamente en la enseñanza de una L2. Asimismo, si se quiere proponer un formato de planificación para clases con un enfoque intercultural, se sugiere proponer no solo una clase sino una unidad didáctica completa, ya que esto servirá de orientación para aquellos docentes que busquen incorporar a la competencia intercultural en el diseño de sus clases.

9. Referencias

- Aneas Álvarez, M. (2003). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicancias en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-9.
- Bolivar Boitia, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En escudero Muñoz, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Síntesis*, 27-34.
- Espinoza, O., Riquelme, S. Salas, A. (2017). *Contextualización curricular*. P. Universidad Católica de Chile. Documento de trabajo curso EDU 0162 - Primer Semestre 2017
- Escarbajal Frutos, A., Leiva Olivencia, J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estadio en la región de Murcia (España). *Profesorado*, 21 (1), 281-293.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía*. Siglo veintiuno editores.

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. Morata, 22-43.

Gimeno Sacristán, J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 68 (24,2) 83-101.

Marqués Vázquez, F., López Garduño, L., Pichardo Cueva, V. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura* 8(8), 66-74.

Ministerio de Educación. (2019). Bases curriculares 3º y 4º medio. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado* 20 (1), 311-322.

Ornstein, A., y Hunkins, F. (2018) Curriculum Design. In *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*, Pearson, (7), 184-188.

Paricio Tato, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta linguarum*, 215-226.

Reynoso Angulo, R., Aguilar Choza, L. y Blancas Hernández, J. (2015). Hacia la construcción de un modelo de evaluación del diseño curricular. *Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación*, 1-10.

Rico Martín, A. (2004). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 79-94.

Servicio Jesuita a Migrantes, SJM (2020). Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>

UNESCO. (2018). Competencias interculturales, marco conceptual y operativo.

UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.