CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS SOBRE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Presentado por:
HEBELYN ELIANA CARO AGUILAR

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL
Bogotá
2018

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS SOBRE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

HEBELYN ELIANA CARO AGUILAR
20142384006

DIRECTORA DE TESIS: MARGARITA VARGAS M.A.

Trabajo de grado entregado para lograr el grado de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL
Bogotá
2018

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Acuerdo 19 de 1988 del Consejo Superior Universitario.

Artículo 177. “La Universidad Distrital Francisco José de Caldas no será responsable por las ideas expuestas en el trabajo”.

Agradecimientos

Mediante estas líneas quiero, en primer lugar, resaltar el trabajo paciente, dedicado, responsable, significativo y altamente profesional de mi directora de tesis, Mg. Margarita Vargas, quien realizó un continuo seguimiento y orientación, así como la constante motivación para que yo lograse la realización de mi investigación. En segundo lugar, especial reconocimiento a todos los docentes y compañeros que hicieron parte de mi proceso de formación durante la maestría.

Hago extensiva mi gratitud también, a mis dos compañeros de la maestría que además de ser mis colegas y compañeros de lucha, han sido mis amigos apoyando, aconsejando y acompañando la ardua escritura de este documento y la vida misma.

Finalmente, merecen un agradecimiento muy especial mi madre y mi hijo por su compañía, paciencia y comprensión sobre lo que implicó la decisión de estudiar y trabajar, a la vez que debía responder a mi rol como hija y madre.

Al universo mismo y a sus múltiples conspiraciones en mi favor.

A todos, muchas gracias.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN 10
JUSTIFICACIÓN 11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 13
Pregunta de Investigación 15
Objetivos 15
MARCO TEÓRICO 16
Concepciones de los maestros 16
Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lengua Extranjera (CIELE) 27
Prácticas pedagógicas de los docentes. 35
DISEÑO METODOLÓGICO 37
Tipo de Investigación 37
Contexto y participantes 38
Instrumentos para la recolección de información 40
ANÁLISIS DE DATOS 45
Primera fase: Identificación de las concepciones de los docentes sobre el componente intercultural en la enseñanza en lengua extranjera. 45
Segunda fase: Caracterización de las prácticas pedagógicas que evidencien el componente intercultural. 56
Tercera fase: Analizar la relación entre las concepciones sobre el componente intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras de los docentes de inglés con sus prácticas pedagógicas. 65
Categoría 1: El Rol de la Institucionalidad: 65
Categoría 2. La utopía del quehacer docente 72
CONCLUSIONES 73
IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS 75
Referentes Bibliográficos 76

Gráficos y Tablas

Gráfico 1. Áreas de estudio de las creencias.
Gráfico 2. Variables y dimensiones de estudio.
Gráfico 3. Fases de análisis de resultados.
Gráfico 4. Teorías implícitas representativas de los docentes de la institución sobre las dimensiones Enseñanza y Aprendizaje de ELE, Lengua y Cultura.

Tabla 1. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.
Tabla 2. Definiciones de práctica pedagógica.
Table 3. Caracterización de docentes participantes.
Tabla 4. Agrupación de Concepciones de los docentes sobre el CIELE

Anexos

1. Cuestionario de dilemas con dimensiones y teorías
2. Entrevista individual.
3. Grupo Focal sobre el Componente Intercultural en ELE.
4. Cuestionario de dilemas
5. Consentimiento informado para la investigación

Resumen

Investigación realizada en una Fundación Universitaria de carácter privado y sus espacios de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Su objetivo es analizar la relación entre las Concepciones como Teorías Implícitas que los docentes de inglés tienen sobre la Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CIELE) y sus Prácticas Pedagógicas. Se incluye sustentación empírica, teórica y epistemológica a partir de conceptos como "Concepciones de los maestros" con aportes de *Thompson (1992), Pajares (1992), Marrero (1992), Flores (1995), Da Ponte (1999) y Pozo (2006)*; "Competencia Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras" bajo las miradas de *MCER (Instituto Cervantes, 2002), Sercu, (2005) y Byram et al (2002)* y las "Prácticas Pedagógicas de los docentes de inglés" de acuerdo con *Fierro et al (1999), Zuluaga (1999) y Alvarado (2013).*

La propuesta metodológica para este estudio cualitativo es de enfoque hermenéutico, apoyada de la Teoría Fundamentada (Corbin & Strauss, 2002) y técnicas como Cuestionario de Dilemas (Pozo, 2005), Entrevista, Grupo Focal y la Observación Participante de los espacios académicos en los que ocurre la enseñanza del inglés en la institución.

El análisis de los resultados evidencia tres tipos de concepciones sobre el Componente Intercultural (CI): *El CI como Objeto, El CI como Objetivo* y *El CI como Oportunidad*. A su vez, dichas concepciones se relacionan con las prácticas pedagógicas de los docentes desde dos aspectos: *La Institucionalidad* como eje orientador y limitante en la toma de decisiones sobre cómo se desarrollan las clases y entendida como el poder aceptado para ejercer el rol docente; y *La Utopía del Quehacer Docente* como una mirada idealista de lo que se debiera realizar como docentes de inglés, reconociendo la importancia y las oportunidades que permiten la incorporación del componente intercultural, además de la relevancia de la subjetividad en el rol ejercido en la institución.

Palabras claves: Concepciones de los maestros como Teorías Implícitas, Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lengua Extranjera. Prácticas Pedagógicas.

Abstract

The present work is the report of an investigation carried out at a private university and its spaces of teaching of English as a foreign language. The objective is to analyze the relation between the Conceptions as Implicit Theories that English teachers have on Intercultural Competence in the teaching of foreign languages (CIELE) and their Pedagogical Practices. This paper includes empirical, theoretical and epistemological support from concepts such as "Conceptions of teachers" from the contributions of *Thompson (1992), Pajares (1992), Marrero (1992), Flores (1995), Da Ponte)* and *Pozo (2006)*; "Intercultural Competence in Teaching Foreign Languages" under the auspices of *MCER (Instituto Cervantes, 2002), Sercu, (2005) and Byram et al (2002)* and the "Pedagogical Practices of English Teachers" according to *Fierro et al. Al (1999), Zuluaga (1999) and Alvarado (2013).*

The methodological research proposal for this qualitative study is a hermeneutical approach, supported by the Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2002) and techniques such as “Cuestionario de dilemas” (Pozo, 2005), Interview, Focus Group and Participant Observation of academic spaces in which the teaching of English in the institution specifically occurs.

The analysis of the results gives account of three kinds of Conceptions about the Intercultural Component (CI): The CI as Object, The CI as Objective, and The CI as Opportunity. Besides this, those conceptions relate with the pedagogical practices from two main aspects: *Institutionality* as a guiding and limiting axis in the decision making on how the classes are developed and understood, as well as the accepted power to exercise the teaching role; and *The Utopia of Teaching* as an idealistic view of what should be done as an English teacher, recognizing the importance and opportunities that the incorporation of the intercultural component allows, and the relevance of subjectivity in the role played in the institution.

Key words: Teachers’ Conceptions as Implicit Theories. Intercultural Component in Foreign Language Teaching. Pedagogical Practices.

Résumé

Le présent travail fait état d'une enquête menée à private Fondation Universitaire et ses espaces d'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. L'objectif de cette enquête est d'analyser la relation entre les conceptions théories implicites que les professeurs d'anglais ont sur la Compétence interculturelle l'enseignement des langues étrangères et leurs pratiques pédagogiques. Cet article comprend un soutien empirique, théorique et

épistémologique basses sur concepts tels que « Les Conceptions des enseignantes », des contributions de *Thompson (1992), Pajares (1992), Marrero (1992), Flores (1995), Da Ponte) et Pozo (2006)* ; «Compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères» sous les auspices de MCER *(Instituto Cervantes, 2002), Sercu, (2005) et Byram et al (2002)* et les «Pratiques pédagogiques des enseignants d'anglais» selon *Fierro et al., (1999) Zuluaga (1999) et Alvarado (2013)* ; Tout ce qui précède repose sur les besoins et les intérêts particuliers de l'étude. Tel des sujets mentionnés précédemment seront utilisés pour nourrir les besoins et les intérêts particuliers de l'étude.

La proposition de recherche méthodologique développée pour cette étude qualitative est une approche herméneutique. En ayant également, un soutien par The Grounded Theory *(Corbin & Strauss, 2002)* et des techniques telles que les entrevues, les enregistrements conversationnels dans un groupe focal et l'observation participante des espaces académiques dans lesquels se déroule spécifiquement l'enseignement d'anglais dans cet établissement. Ces instruments comprennent des informations narratives sur les conceptions de Compétence interculturelle des participants dans l'enseignement de l'anglais autant que langue étrangère, ainsi que sur les comportements et pratiques interculturels évidents dans la classe.

L'analyse des résultats rends compte de la relation entre les conceptions des enseignants d'anglais avec les pratiques pédagogiques à partir de deux aspects principaux :

L'institutionnalisme comme axe de guidage et de limitation dans la prise de décisions sur la façon dont les cours sont développés et compris, ainsi que le pouvoir accepter d'exercer le rôle d'enseignant ; Et l'Utopie de l'enseignement comme une vision idéaliste de ce qu'il faut faire en tant que professeur d'anglais. En reconnaissant, l'importance et les opportunités que l'intégration de la composante interculturelle permet et la pertinence de la subjectivité dans le rôle joué dans l'institution.

Mots clés: Conceptions des enseignants comme théories implicites. Composante interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Pratiques pédagogiques.

INTRODUCCIÓN

La coexistencia de varias culturas en un mismo espacio es una realidad en la coyuntura de nuestro país en la medida en que continuamos atravesando el proceso de globalización, donde el contacto y la comunicación con otros países se hacen necesarios. De esta manera, la competencia intercultural es un aspecto de constante nombramiento en los espacios de enseñanza de lengua extranjera en los que se fomentan una serie de valores y actitudes con el fin de formar hablantes e intermediarios interculturales pero que, a decir verdad, presenta ciertas inconsistencias entre lo que se dice en la teoría y lo que se hace en el aula. Es por esto que éste proyecto de investigación cualitativa busca analizar las concepciones que sobre la Competencia Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras tienen los docentes de inglés de la institución, y su relación con sus prácticas pedagógicas. Lo anterior se desarrolló con la participación de cinco (5) docentes de inglés con perfiles profesionales similares que cumplen con las características necesarias para el estudio.

En lo que respecta a la metodología de investigación, este estudio considera la teoría fundamentada que tiene por interés un mayor entendimiento de un fenómeno y la profundización en él. Como instrumentos de recolección de información se opta inicialmente por un Cuestionario de dilemas (Pozo, 1999), entrevistas individuales y registros conversacionales en un grupo focal, incluyendo también la observación participante de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en la institución.

La situación que motiva al desarrollo de este estudio emerge del interés personal como docente de lengua extranjera (inglés) y las perspectivas que se tienen alrededor del quehacer profesional como un mero instrumento para facilitar la adquisición de competencias para desempeñar funciones comunicativas en la lengua, sin dar cuenta que los docentes pueden tener otras funciones importantes como la integración del componente intercultural en las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en el aula (Ouyang, 2000), promoviendo valores y actitudes en favor de las relaciones interculturales. Es así que, como el adagio popular menciona: “del dicho al hecho hay mucho trecho”; en el

campo educativo los conocimientos explícitos difieren de aquellos implícitos que cada docente tiene en los procesos de enseñanza de las materias (Pozo, Scheuer, & Echeverría, 2006) y en este caso del tema de la interculturalidad que se promueve en las prácticas académicas de la enseñanza de lengua extranjera en sí. En consecuencia, con este estudio se pretende analizar aquellas prácticas discursivas de los docentes para indagar sobre las concepciones que se tienen sobre la competencia intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras y así dar cuenta de la relación que éstas tienen con sus prácticas de enseñanza de inglés en el aula.

Este documento presenta cinco capítulos. El primer capítulo despliega el problema planteado, la pregunta de investigación y los objetivos, así como la justificación y contribución que este proyecto puede tener en el campo educativo, para estudiantes, docentes e instituciones educativas. El capítulo dos presenta las consideraciones teóricas, es decir los constructos que se discuten para este proyecto tales como "Concepciones de los docentes", "Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras" y "Prácticas Pedagógicas de los docentes de inglés"; así como una revisión de investigaciones previas en el tema. El capítulo tres incluye el diseño de investigación; aquí se encuentra la caracterización de la metodología de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de datos y sus respectivos intereses para este documento. El capítulo cuatro describe los resultados y conclusiones dadas a lo largo del estudio. Finalmente, el quinto capítulo describe las implicaciones para próximas prácticas educativas e investigativas, además de las limitaciones del estudio.

JUSTIFICACIÓN

La actividad del maestro está ligada a un sistema educativo específico que tiene metas y objetivos para el aprendizaje de los estudiantes, es así que para tener una visión de cómo los maestros entienden y llevan a cabo su trabajo, se hace necesario entender también sus concepciones sobre los aspectos curriculares. De esa manera se vale estudiar su filosofía personal sobre la enseñanza tal como señala René Thom (Thom, 1973) citado en (Da Ponte, 1999): detrás de cualquier modelo de enseñanza hay una filosofía del campo a

enseñar y cuando se pretende enseñar una lengua extranjera se puede hablar de la filosofía de la lengua extranjera en sí.

Es así que, al estudiar las concepciones que los docentes tienen sobre la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y su relación con sus prácticas educativas de enseñanza del inglés, por un lado se puede dar cuenta de cómo dichas concepciones tienen relación con la visión del bilingüismo expuesta en las regulaciones documentales como un simple medio para dar cumplimiento a los intereses y metas de las políticas en educación; en ellos se señala que hablar una lengua extranjera permite la apertura de mercados y la posibilidad de intercambios culturales a quienes la aprenden. Además, al permitir que los ciudadanos adquieran conocimiento de una lengua extranjera se da paso a facilitar los intereses gubernamentales propuestos en la política llamada Revolución Educativa cuya meta es conseguir calidad y cobertura en la educación y hacer que los ciudadanos sean altamente competitivos (MEN, 2006), dando cuenta de la operacionalidad de los contenidos de cultura en el aula y de las visiones variables que se tienen sobre interculturalidad en el bilingüismo propuesto en nuestros contextos específicos. Y por otro lado, se puede abordar con mayor profundidad el carácter humano del docente que asume y toma decisiones sobre la forma en cómo enseña y los contenidos que trabaja en sus respectivas aulas.

Como consecuencia, el impacto de esta investigación consiste, en primer lugar, en considerar una evaluación de las concepciones (qué, cómo y cuándo suceden) que se tienen sobre interculturalidad en la institución con el fin de dar a conocer explícitamente cuáles son sus efectos en las prácticas pedagógicas de los docentes; y en segundo lugar, generar la concienciación como profesionales de la institución a reconocer que, a pesar de las orientaciones legales e institucionales, existen razones personales y subjetividades que hacen que las prácticas de enseñanza de cada docente se hagan particulares.

Adicionalmente, es de gran importancia en este estudio revisar el concepto de la interculturalidad en el bilingüismo (García Benito, 2002) como algo muy diferente de aprender sobre la existencia de cultura en la clase de lengua y/o de limitar la interculturalidad al solo reconocimiento per se de la cultura meta a partir de la cual se

aprende una lengua en el aula; por el contrario, se basa en un concepto que acepta que las diferentes culturas están relacionadas entre sí estructuralmente (Byram & Fleming, 2001, pág. 244). Es decir, se busca contemplar la interacción entre las culturas; dirigirse a la cultura del país objeto de estudio, pero considerar también el país y la cultura del estudiante e incluso la relación con otros países y otras culturas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hablar de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en nuestro país nos hace pensar en la necesidad que el inglés ha representado y representa para los ciudadanos en la actualidad de nuestros contextos educativos y socioculturales. Por ejemplo, la Revolución Educativa (MEN, 2006), como una de las políticas educativas establecidas, nos invita a pensar en una mayor cobertura y calidad de la educación para lograr cumplir con las exigencias actuales y futuras que el país enfrenta con el fin de que los ciudadanos sean competitivos y estén a la altura de las demandas de los procesos de globalización. Dentro de ésta, está la propuesta inicial del Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (PNB) que establece como objetivo principal tener "ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural" (MEN, 2006). Lo anterior, en gran medida hace referencia al bilingüismo con expresiones como "ser competitivo", "economía global" o "el vehículo que necesitamos para tomar ventajas sustanciales de los beneficios ofrecidos, por ejemplo, por el Tratado de Libre Comercio o por las oportunidades comerciales y educativas disponibles fuera del país (MEN, 2006). Y si se trata de indagar sobre cómo los estudiantes de la lengua se refieren al aprendizaje del inglés, no es mentira plantear que se considera como una herramienta mercantil útil que los ciudadanos debemos obtener para demostrar un estatus social, laboral y económico válido para las necesidades de mercado del país que en la actualidad atravesamos.

Ahora bien, con el afán de cumplir dichos intereses de relaciones y dependencias económico-políticas con otros países, la enseñanza de la lengua se está limitando a la memorización de un conjunto de reglas gramaticales, repetición de diálogos y un cúmulo de información factual de los lugares donde el inglés se habla. Con esto, enseñar una lengua extranjera evidencia únicamente una visión estructural y de instrumentalización en el que existe una pérdida de la dimensión cultural donde la cultura se vuelve un medio y no un objetivo de enseñanza. (García Benito, 2002). Incluso, enseñar una lengua extranjera puede ser vista como una forma de aculturación o transculturación que se reduce en miedos y no cercanías con otras culturas de habla inglesa que nos permitiría reconocer más allá sobre las culturas y la competencia intercultural en sí misma.

Así, es necesario aceptar que son los docentes quienes están a cargo de reproducir o cambiar dichas situaciones en el aula donde el inglés es enseñado; para esto se debe reconocer que el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en un medio para comprender la manera de ser, pensar, y sentir del otro. Aprender una lengua extranjera permite aperturas de sí mismo sobre otros tomando una visión del valor relativo de su propia lengua materna, sus límites y cualidades (MEN, 2006). A su vez, Rodríguez Abella explica que "Aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales". (Abella, 2004. Pág 243)

Sercu et al (2005) afirman que la incorporación de objetivos interculturales en los currículos no es algo exclusivo de la enseñanza de lenguas, sino que afecta a una gran diversidad de materias, y que la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural. Sin embargo, en algunos espacios educativos podemos afirmar que hasta hace no muchos años –e incluso hasta hoy- esta enseñanza integrada de lengua y cultura no se ha visto reflejada en la práctica docente. Cabe resaltar que los docentes aún presentan algunas visiones esperanzadoras en lo que refiere la enseñanza-aprendizaje de la lengua y consideran que enseñar inglés va más allá de la mera visión estructuralista de la lengua; señalan que su aprendizaje puede llevar a los estudiantes a una apertura o conciencia intercultural para reconocer otras culturas ajenas a nuestro país, con las cuales tenemos todas las posibilidades ya planteadas en las políticas, y además, resultar en un intercambio

real de saberes, sentires y reconocimiento de sí mismos y otros. Así mismo el Consejo de Europa (Instituto Cervantes, 2002) citado en la Revista Palabra Maestra (2009), concreta como meta que se hace necesario un importante esfuerzo educativo para que esa diversidad [de lenguas y culturas] deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. …sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas […] modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción […] con el fin de fomentar […] la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

En fin, un sinnúmero de puntos de vista que incluyen el componente intercultural dentro de las discusiones y orientaciones políticas de enseñanza de lenguas extranjeras y que no han sido reflejados en las prácticas docentes o que muestran incoherencias con las mismas. Es por eso que, este estudio plantea la siguiente pregunta de investigación con el fin de ahondar en la relación entre lo que se dice y se hace en el aula con respecto al componente intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se relacionan las concepciones sobre la competencia intercultural de la enseñanza de lengua extranjera de los docentes con sus prácticas pedagógicas en el aula?

Objetivos

Objetivo General

* Analizar la relación entre las concepciones sobre la competencia intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras de los docentes de inglés con sus prácticas pedagógicas.

Objetivos específicos

* Identificar las concepciones sobre la competencia intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras que tienen los docentes de inglés.
* Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés la institución

MARCO TEÓRICO

Dado que la mirada central de este análisis estará puesta en comprender la relación de las concepciones de los maestros de inglés sobre la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y sus prácticas pedagógicas, se hace necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales sobre los que apoyar la lectura interpretativa del corpus. Para empezar, entenderemos el concepto de Concepciones como estructura de pensamiento, para luego abordar las concepciones particulares de los maestros como Teorías Implícitas sobre la enseñanza. En seguida se abordará el contenido y características de la Competencia Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la cual este proyecto contempla la interculturalidad, para finalmente hallar una correspondencia entre los dos aspectos y dar cuenta de su relación con las Prácticas Pedagógicas particulares que los docentes desempeñan.

Concepciones de los maestros

Las concepciones han resultado ser bastante difíciles de estudiar por su carácter de subconscientes y huidizas (Pajares, 1992); además de su referencia en múltiples estudios de carácter psicológico como una estructura para describir el pensamiento humano en los que se sugieren similitudes con otros términos tales como creencias, representaciones, entre otros. Con el fin de agotar la ambigüedad al respecto, este apartado explicita la posición desde la cual se aborda el constructo Concepciones en este trabajo, haciendo un recorrido sobre sus definiciones y enfoques de estudio.

Hablar de concepciones por sí mismas nos lleva a pensar, en primer lugar, en la definición que el diccionario (Wordreference, 2005) nos plantea como el conjunto de ideas o juicios que las personas se hacen en la mente o pensamiento sobre algo o alguien en particular. Además, es un término usado para describir la estructura organizacional a partir de la cual un individuo entiende, responde e interactúa con un fenómeno.

De acuerdo a esto, las concepciones se presentan como sugiere Da Ponte (1999) a

modo de un marco “organizativo de naturaleza metacognitiva, implícito en el pensamiento del sujeto y difícilmente observables, que incide sobre sus creencias y determinan su toma de decisiones en la vida práctica” (Pág. 153).

Entre los autores que han dado definiciones particulares para diferenciar entre “creencias” y “concepciones”, está Pajares (1992), que en un intento por aclarar sus diferencias se refiere a que “la noción de creencia lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento”, y que está relacionado con lo religioso. Con el fin de evitarlo, menciona que algunos investigadores decidieron analizar cómo se produce un cambio en las concepciones. Se señala que éstas pueden verse como una base conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (Da Ponte, 1999). Otros escritores prefieren ver las concepciones como un paraguas conceptual siendo el caso de Thompson (1992), quién los caracteriza como “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos” (p. 130). Por otro lado, para André Giordan (1999), la concepción no es el producto del pensamiento sino el proceso mismo de la actividad mental. En este sentido, con el vocablo representación se designa también lo que es representado, mientras que las concepciones se refieren al proceso por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos (Giordan, 1999).

Es relevante mencionar que a pesar de plantear las concepciones principalmente como procesos mentales, no se puede obviar el hecho de que las concepciones tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J., 1993).

Similarmente, en un estudio sobre las concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza de las matemáticas, Flores (1995) sugiere que éstas son los significados que los estudiantes atribuyen a la disciplina y a la forma de enseñar la disciplina particular. En este caso, se consideran las concepciones como los significados que los maestros atribuyen a la enseñanza de la lengua extranjera y a la competencia intercultural de la misma, donde el papel del maestro se pone en términos de una estructura mental consciente o inconsciente que influye en el quehacer general de los procesos de enseñanza que desarrolla. Por su

lado, Feixas (2010) lo define como el conjunto de significados particulares que los profesores otorgan a un fenómeno que van a guiar la interpretación y acción docente posterior y para el caso de este estudio, se asume como el conjunto de significados que los maestros de inglés tienen sobre el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así mismo, hallar la forma en que los maestros entienden y llevan a cabo su trabajo, abarca la comprensión de sus concepciones sobre los aspectos orientadores de su práctica; René Thom (1973) citado en Pajares (Pajares, 1992) expresa que detrás de cualquier modelo de enseñanza de las matemáticas (o de la disciplina particular que el docente enseñe, en este caso inglés) hay una filosofía de la matemática (o de la lengua); señala que cualquier práctica profesional se realiza desde una perspectiva en relación con el objeto central en ese campo. En otras palabras, el docente asume una posición o estructura de sus conocimientos para luego enseñarlos a sus estudiantes; y con el reconocimiento necesario del rol del maestro en el proceso educativo, resulta importante estudiar con detenimiento su o sus filosofías personales sobre el área del conocimiento que enseña.

Con base en todo lo anterior y de acuerdo con Pozo, Scheuer & Echeverría (2006) las concepciones y las prácticas pedagógicas son indisociables en los procesos de enseñanza. La investigación sobre las concepciones de los maestros incluida en la línea trabajada por Porlán, Rivero, & Martín (1997) se refiere al conocimiento profesional que además de incluir el conocimiento de la disciplina particular a enseñar, incluye los saberes que provienen de la experiencia, denominados “creencias explícitas”; las rutinas y guiones de acción que se entienden como los “conocimientos prácticos” que le permiten al profesional resolver situaciones cotidianas de forma automática y por último, las “teorías implícitas” que son aquellas que permiten explicar los porqué de las creencias y acciones de los profesores de acuerdo con el parámetro de unas categorías externas, aquellas que no son expresadas necesariamente de forma consciente ni bajo la etiqueta de aprendizajes académicos.

Para Marrero Acosta (1992), las teorías implícitas son teorías pedagógicas

personales reconstruidas sobre la base de conocimiento pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y en la práctica pedagógica. Con ellas no se alude sólo a un tipo de conocimiento práctico de carácter subjetivo, personal y situacional, sino que con esas teorías se pretende explicar la conexión entre conocimiento subjetivo y teorías formales presentes en la cultura a la cual el maestro pertenece.

Ahora bien, entre tantas maneras posibles de referirse a las concepciones, hay autores expertos en ese tipo de estudios que han definido estos conceptos así (resumido en (Iriarte Diazgranados, Núñez, Martín Gallego, & Suárez González, 2008):
*"Teorías implícitas, definido por Marrero (1992) como sistema de conocimientos culturales y de experiencias personales utilizadas en la vida diaria.
*Pensamiento práctico, definido por Pérez y Gimeno (1998) como síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales.
*Conocimientos prácticos, (Conelly y Clandinin, 1984) como un conocimiento atribuido, construido a partir de circunstancias concretas, experimentadas por la persona, saturado de afectividad e implicación personal,
*Representaciones sociales, lo define Abric (1987) como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes conscientes o inconscientes a propósito de un objeto o fenómeno determinado.

Lo anterior denota que a pesar de las estrechas relaciones que existen entre estos conceptos y las concepciones, existen precisiones particulares desde las cuales, en este documento, se abordan las concepciones como "teorías implícitas" en la medida en que confluyen tanto las teorías explícitas como las experiencias personales, dado el carácter indiscutible de la relación entre las prácticas pedagógicas de los docentes y sus concepciones.

Según Pozo et al. (2006, p. 34)

[…] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra

práctica educativa.

Para Ramos (2005, p. 29) "*las concepciones son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello."*

En este sentido, las posiciones que como docentes asumimos frente a nuestras prácticas educativas están regidas tanto por lo personal, como lo que significa pertenecer a nuestro tipo de cultura académica, que tal como plantean Pozo et al (2006), hacemos parte de una cultura académica que corresponde a una cultura dualista en donde se valora más el conocimiento formal (explícito) que los valores o las creencias intuitivas (implícitas). Por esto, continuamos con la creencia de que al saber decir algo, se supone que se sabe hacer; resultando en pensar de acuerdo a nuestras acciones y no al contrario, actuando de acuerdo a nuestras ideas. Así, con base en la misma línea (Pozo et al, 2006), las teorías explícitas se refieren a los conocimientos formales, a los saberes, a lo aprendido de manera consciente y formal, mientras que las teorías implícitas abordan el conocimiento en acción, el conocimiento práctico o en uso, y que son aprendidas de manera inconsciente, como consecuencia de la exposición repetida en contextos donde se viven ciertos fenómenos y son el resultado de la experiencia personal. *(Ver cuadro 1- Tomado de (Pozo, Scheuer, & Echeverría, 2006))*

	REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS	***REPRESENTACIONES EXPLÍCITAS***
¿Cuál es el origen?	*Aprendizaje implícito, no consciente.*	*Aprendizaje explícito, consciente.*
	Experiencia personal.	*Reflexión y comunicación social de esa experiencia.*

	Educación informal.	*Educación e instrucción formal.*
¿Cuál es su naturaleza ? ¿Cómo funcionan?	*Saber hacer: naturaleza procedimental.*	*Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.*
	Función pragmática (tener éxito).	*Función epistémica (comprender).*
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	*Naturaleza más general o independiente del contexto.*
	Naturaleza encarnada.	*Naturaleza simbólica, basadas en sistemas de representación externa.*
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	*Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.*
¿Cómo cambian?	*Por procesos asociativos o de acumulación.*	*Por procesos asociativos pero también por reestructuración.*
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	*Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.*
	No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad.	*Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.*

Cuadro 1. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Tomado de (Pozo, Scheuer, & Echeverría, 2006)

Las teorías explícitas están teñidas de la razón, mientras que las teorías implícitas están teñidas de la emoción. En este sentido, están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo (Pozo, 2001, 2003), y se caracterizan por ser de naturaleza automática, es decir que sencillamente suceden o nos pasan, no las hacemos o decidimos.

Los principales estudios realizados sobre concepciones de los maestros sobre enseñanza y aprendizaje en diferentes dominios del conocimiento, han sido

primordialmente llevados a cabo por (Pozo, Scheuer, & Echeverría, 2006), (Porlán, Rivero, & Martín, 1997), (Pajares, 1992) y (Flores, 1995) quienes son el sustento empírico, teórico, y metodológico de este estudio.

Siguiendo la misma dirección, la mayoría de esas investigaciones señalan que las concepciones se organizan en teorías en gran medida implícitas, siendo estas: Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructivista. Estas configuraciones presentan características peculiares referidas al modo en que los sujetos entienden las condiciones, los procesos y los resultados de la enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se explica cada una teniendo en cuenta las perspectivas de los autores ya mencionados, resumidos en el trabajo "Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias" realizado por Silvia-Lucía Vilanova, María-del-Mar Mateos-Sanz y María-Basilisa García, (2011) además del entendimiento de la investigadora:

*Teoría Directa: Esta se concibe como una reproducción o repetición del modelo dado de información u objeto de aprendizaje. El aprendizaje es receptivo, memorístico y asociativo, y el alumno contempla un rol pasivo.

En este tipo de teoría, el profesor considera la enseñanza como dependiente de los contenidos que debe transmitir y de sí mismo, el docente se asume como fuente de conocimiento.

Se asume una postura epistemológica del *realismo ingenuo* en tanto se espera que el único resultado posible es el óptimo. Se considera que una vez establecidas las condiciones de aprendizaje, se deben obtener siempre los mismos resultados sin considerar los procesos mentales e independientes de los estudiantes.

*Teoría Interpretativa: Similar a la teoría anterior por respetar el principio de correspondencia entre conocimiento y realidad; sin embargo, asume que el aprendizaje es un proceso que exige una actividad mental por parte del estudiante. Le apuesta a una postura *realista crítica* en tanto el aprendizaje tiene por meta imitar a la realidad,

reconociendo que esto casi nunca es posible con exactitud, al requerir procesos complejos mediadores por parte del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etcétera).

A diferencia de la teoría directa, considera que el solo hecho de estar expuesto a un objeto o situación de aprendizaje no genera el aprendizaje por sí mismo, en este sentido el rol del estudiante es activo y considera importante factores externos e internos mediadores de las condiciones.

*Teoría Constructivista: Esta considera que el objeto de aprendizaje sufre transformaciones de acuerdo a quien lo aprende y sus respectivas configuraciones mentales. En esta, el énfasis está en el desarrollo de capacidades metacognitivas que posibiliten el análisis de los diferentes puntos de vista respecto de un objeto de estudio en particular y, considera el conocimiento una construcción contextualizada y relativizada, por ende, su postura epistemológica es de un *relativismo moderado* ya que señala que es imposible acceder a una realidad tal como es, al implicar una transformación al intentar comprenderla.

Considera que no hay conocimiento absoluto y que el conocimiento aprendido tendrá distintos matices en tanto pasa por las condiciones contextuales y personales de los sujetos, momentos y lugares en los que estos suceden.

Concepciones de los maestros de inglés

Hasta el momento, se puede establecer que los estudios de las concepciones de los maestros están usualmente relacionados sobre el aprendizaje y enseñanza, sobre el rol del docente y de los estudiantes o del campo disciplinar ***en general***. Sin embargo, para esta investigación es de vital importancia comprender que este estudio puntualiza un factor que corresponde a la competencia intercultural en la enseñanza de lengua extranjera invitándonos a entender las concepciones de los docentes de lengua extranjera ***en particular***. (Ver gráfico 1. Áreas de Estudio de las Creencias)

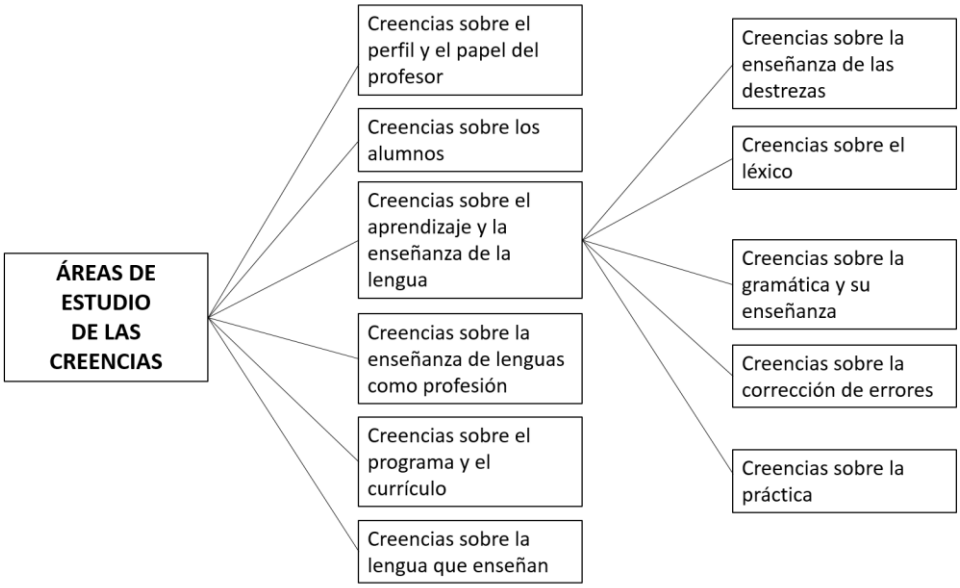


Gráfico 1. Áreas de Estudio de las Creencias Tomado de: Revista Decires (2010)

En la investigación sobre Concepciones de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de Pozo (1992), se menciona algo similar a lo que Richards (2011) plantea en su investigación sobre las concepciones de los docentes de inglés:

"The study of teacher's beliefs forms part of the process of understanding how teachers conceptualize their work. In order to understand how teachers approach their work it is necessary to understand the beliefs and principles they operate from." (P. 1)

Esto significa que el estudio de las concepciones se entiende como los procesos de comprensión sobre cómo los maestros conceptualizan su trabajo, y para entender su trabajo en sí mismo, se hace necesario entender las creencias y principios desde los cuales cada quien opera. Lo anterior nos da cuenta que independientemente del campo disciplinar desde el que se aborde el estudio de las concepciones, hay una relación evidente entre lo que se piensa y se hace en el quehacer docente. A su vez, se plantea también que más que un planteamiento metodológico, son las experiencias las más influyentes en el pensamiento y toma de decisiones. Por ejemplo, J. Richards y Lockhart y (1994) señalan algunos aspectos sobre los tipos de experiencias que inciden en la forma en cómo los maestros asumen y comprenden la enseñanza de las lenguas extranjeras y se puede decir que aplica también

para la concepción del componente intercultural: La propia experiencia como estudiantes de lenguas, la propia experiencia sobre qué planteamiento didáctico o enfoque metodológico funciona mejor, la práctica establecida por los centros de trabajo o instituciones y los factores de personalidad.

A continuación se despliegan algunos estudios en el tema de concepciones de los profesores de inglés particularmente que resulta relevante para esta investigación, incluida en la Revista Decires por Pizarro Carmona (2010):

En primer lugar cita a Numrich (1996) y su estudio realizado con 26 profesores de inglés en prácticas sobre las percepciones de éstos acerca de sus necesidades durante la clase (Student teacher's perceptions of their needs during a practicum), señala que las decisiones del profesor sobre qué estrategias promover en clase se basan en la experiencia positiva o negativa que esas mismas estrategias le supusieron como estudiante. Como ejemplo indica que muchos de los profesores de su estudio consideraban importante integrar el componente cultural en sus clases, porque éste había sido agradable en su experiencia de aprendizaje. Al mismo tiempo, muchos de los profesores evitaban enseñar gramática o corregir errores porque sus propias experiencias en relación con estos aspectos habían sido negativas. Las investigaciones sobre la práctica en el aula sirven para reforzar y apoyar en buena medida lo anteriormente expresado.

Luego, menciona a Borg (2003) quien recoge lo que Woods (1996) plantea cómo la experiencia con los métodos comunicativos como útiles o no para el aprendizaje y/o enseñanza de lenguas. A su vez, Johnson (1996) en un estudio en Estados Unidos sobre las percepciones de los profesores en su primera etapa como docentes (A novice´s perceptions of initial teaching experience) se refiere a cómo en ocasiones los profesores entran en conflicto con sus creencias al verse obligados a optar por una práctica pedagógica que no refleja en absoluto sus principios.

Por otra parte, Richards y Pennington’s (1998) en un estudio realizado con cinco licenciados en inglés en Hong Kong analizan cómo los profesores de inglés de LE desarrollan sus actividades en su primer año de enseñanza (How ESL teachers coped with

their first year of teaching). Allí dan cuenta de cómo el enfoque comunicativo, en el que fueron entrenados estos profesores, fue difícilmente aplicable en sus prácticas de clase debido a factores no tanto institucionales, como del propio entorno (estudiantes desmotivados, imposición del programa, presión de los exámenes, resistencia de los estudiantes a nuevas formas de aprender).

De todo lo anterior, se puede decir que muchos estudios parecieran probar la eficacia del docente en relación con sus prácticas, sin embargo es clave mencionar que cada docente tiene también una concepción sobre lo que significa ser un buen profesor y el tipo o tipos de personalidad acordes para cada grupo de estudiantes. En general se habla de estilos de enseñanza, pero la perspectiva adoptada por los enfoques comunicativos planteados en el MCER (Instituto Cervantes, 2012) invita a los docentes a ser flexibles, dinámicos, activos, pedagógicamente formados, sin miedo a la innovación y a la investigación sobre su propia acción, que utilicen diferentes métodos y adapten su estilo de enseñanza al momento y contexto particular.

Para terminar, cabe mencionar una investigación sobre concepciones de docentes de inglés que se enfoca primordialmente en comprender la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional; que resulta apropiada para el presente estudio en tanto dichas concepciones se relacionan con la competencia intercultural que se requiere trabajar en el aula desde el trabajo de planeación, ejecución y evaluación por parte de los docentes. Además de un despliegue histórico, político y/o económico se abordan ciertos debates sobre la falacia del hablante nativo como agente superior en la enseñanza de lenguas extranjeras; también se habla de las mitificaciones de la existencia de un inglés estándar y un acento ideal y finalmente se incluye una reflexión sobre el papel de la pedagogía crítica en la enseñanza del inglés señalando la importancia de la alineación de esta con el pensamiento crítico.

Luego de entender el significado y punto de comprensión de las Concepciones de los maestros de inglés, el siguiente apartado abordará la Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lengua Extranjera.

Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lengua Extranjera (CIELE)

Hablar de la enseñanza de una lengua extranjera nos remite directamente al reconocimiento de ésta como una portadora de la cultura propia del lugar donde la lengua es hablada. De acuerdo con Morain (1986) la cultura es la razón para estudiar la lengua porque esta transmite ideas, y las ideas en su turno, constituyen la cultura. A su vez, se acude al término de cultura como llama (Sercu, Sercu, Bandura, & Castro, 2005) no como un término referido con C mayúscula o minúscula dependiendo de sus acercamientos. Explica Cultura (con C mayúscula) como las realizaciones de un pueblo en campos como historia, artes, literatura, etc.; y a cultura (con c minúscula) desde el nivel antropológico donde se incluyen las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana. En este estudio se reconoce la cultura no como un aspecto estático y definible, sino como la comprensión de "los valores, creencias, las lenguas, los conocimientos y las artes. Las tradiciones, las instituciones y las formas de vida mediante las cuales una persona o grupo expresa los significados que otorga a su existencia y su desarrollo". (Instituto Cervantes, 2002) Adicionalmente, la cultura se entiende como algo dinámico, en continuo cambio y caracterizado por la propia diversidad interna.

Adicionalmente, es importante destacar que la lengua, como se explica en el Marco Común de Referencia Europeo (Instituto Cervantes, 2002), no solo es parte de la cultura, sino el vehículo a través del cual se expresan las prácticas culturales y las concepciones de los grupos sociales. Se señala que la(s) lengua(s) son portadoras de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión. Por tanto, la relación e integración de lengua y cultura en la enseñanza de lengua extranjera hace parte de las definiciones dadas a la dimensión intercultural de la ELE (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002). Ahora bien, de acuerdo con García Benito (2002), una vez se es competente lingüísticamente, no se puede dar por hecho la competencia intercultural. Es por eso que la conexión entre lengua y cultura se percibe como indispensable, porque, en realidad, cuando existen diferencias culturales, el mensaje que emitimos puede interpretarse de forma muy diferente a nuestras intenciones, a pesar de ser "correcto" desde el punto de vista

lingüístico. En este sentido, es válido abordar la forma en cómo la enseñanza de lenguas extranjeras se ha venido afrontando, así como el rol que la competencia intercultural desempeña en el campo.

La enseñanza de lenguas extranjeras es un tema que ha sido estudiado desde hace muchos años y sus enfoques de enseñanza han variado en la forma en que se refieren a la lengua y su relación con el componente cultural. Esto se evidencia en el breve acercamiento que presenta Sokolova (2012) sobre los modelos de enseñanza que han existido, así:

Desde el método de gramática-traducción (antes de 1960) donde la razón para estudiar una lengua consistía sólo en el acceso a las grandes obras literarias escritas en otra lengua. Seguidamente, el método audiovisual (entre los años 1960-70) presenta el conocimiento sociocultural de la sociedad donde la lengua a enseñar sucede, por ejemplo, las costumbres, tradiciones, folklore, etc. Con este, el modelo de enseñanza sugería la imitación del nativo en su forma de actuar, comportarse, hablar, etc., dando los elementos culturales como estáticos o patrones fijos a conocer y aprender.

Alrededor de los años 70, se introdujo el concepto de competencia comunicativa como modelo de enseñanza, donde la cultura estaba vista como parte integral en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En éste último, su objetivo presenta la cultura como conocimiento preparatorio para que los alumnos eviten cometer errores culturales, lingüísticos y no verbales durante sus estancias en los países donde la lengua a aprender se habla. Sin embargo, se encontraron fuertes críticas sobre la instrumentalización de la lengua, en el que se prestó principal interés en la adquisición de competencias lingüísticas, perdiendo la dimensión cultural a la que acuñan Sercu et al (2005) en el planteamiento del problema de este documento.

A partir de la década de los 80, la enseñanza de la cultura deja de ser una simple transmisión de conocimientos y se ha dedicado a la formación intercultural del estudiante de un idioma como parte integral de su aprendizaje comunicativo.

Partiendo de las premisas anteriores sobre los modelos de enseñanza de lengua extranjera desde la visión de competencia comunicativa, el Marco Común de Referencia

Europeo (Instituto Cervantes, 2002) hace una distinción entre las competencias generales y las competencias específicamente lingüísticas que están inmersas en el aprendizaje de lenguas.

Las competencias lingüísticas hacen referencia a las habilidades comunicativas de producción (hablar y escribir) y de recepción (escuchar y comprender, y leer y comprender) (Paricio, 2014). Las competencias generales se remiten de manera más general al componente intercultural y están divididas en cuatro sub-competencias:

a. Conocimiento declarativo o saber.
b. Destrezas y habilidades o saber hacer.
c. Competencia existencial o saber ser.
d. Saber aprender.

Paricio (2014) señala que las dos primeras están mayormente vinculadas con la dimensión intercultural; sin embargo, para este estudio se considera que todas ellas tienen relevancia para entender el componente intercultural que conciben los docentes.
A continuación, se explicita en qué consiste cada una (Instituto Cervantes, 2002):

a. Conocimiento declarativo o saber: incluye el conocimiento del mundo o cultura general, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural.

*Conocimiento del mundo: lugares, instituciones y organizaciones, personas, acontecimientos, objetos e intervenciones. Conocimiento factual del país: características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas. Clases de entidades, sus propiedades y relaciones.

*Conocimiento sociocultural: Constituye un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, éste posiblemente no hace parte de la experiencia previa de los estudiantes y esté deformado por estereotipos. Incluye conocimiento sobre la vida diaria, las condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes hacia la clase social, lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual.

* Conciencia Intercultural: Refiere a las actitudes que los estudiantes tienen desde una connotación político-ideológica. Aquí se incluye la toma de conciencia sobre cómo la comunidad es vista desde la perspectiva de los otros.

b. Destrezas y habilidades (saber hacer): Remite a cuatro capacidades:

- De establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera
- La sensibilidad cultural y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- De desempeñar el papel de intermediario entre la cultura propia y la extranjera para resolver situaciones de conflicto y malentendidos culturales.
- De superar estereotipos

c. Competencia existencial (Saber ser): Es el mundo de actitudes y valores: Apertura, voluntad, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad.

d. Saber aprender: Refiere a saber observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar nuevos conocimientos a los previos.

Por su lado, como insistencia a la integración de lengua y cultura, Sercu et al (2005) afirman la relación entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural que se vio dentro de las competencias generales anteriormente mencionadas.

Es importante resonar que dos personas no hablan únicamente con el fin de intercambiar información sino para verse mutuamente como individuos y como alguien que pertenece a un grupo social. Normalmente, el objetivo de aprender una lengua extranjera se reduce a sonar como un hablante nativo, sin embargo, en la dimensión intercultural el objetivo está en desarrollar estudiantes como hablantes interculturales o mediadores. Tal así, que la comunicación intercultural es concebida en este trabajo como una comunicación basada en el respeto por los individuos y la igualdad de derechos humanos, (Byram, Gribkova y Starkey, 2002)

Se refiere a la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas como un marco complejo que incluye las competencias generales ya expuestas, que obedezcan no solo a los cambios del contexto sociopolítico sino a la conciliación del principio de la diversidad de individuos y grupos. Donde se reconozca positivamente la diversidad, no de manera

reiterativa en las diferencias culturales como forma de exaltación por el hecho de ser diferente, sino de interacción, en la búsqueda continua del encuentro y el contacto entre personas de diferentes culturas. (Sáez Alonso, 2006)

El "enfoque monocultural" mencionado por Murphy (1988) citado en (García Benito, 2002) se dirige a la enseñanza de otra cultura en la clase de lengua extranjera, teniendo en cuenta únicamente el factor cognitivo del estudiante; por el contrario, el "enfoque intercultural", se entiende como un concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas están relacionadas entre sí estructuralmente (Byram y Fleming, 2001: 244) y que aborda factores emocionales que inciden en la adquisición de la competencia intercultural tales como las actitudes que se tienen frente a su propia cultura y la ajena, asumiendo una postura crítica en dicha relación.

Según Meyer (1991) citado en (García Benito, 2002), hablar de la adquisición de la competencia intercultural requiere de tres etapas:

- Nivel monocultural: Se basa mentalmente en la propia cultura. Las otras culturas se ven y se interpretan desde la perspectiva de la cultura propia.
- Nivel intercultural: Se basa mentalmente entre las dos culturas. El conocimiento cultural que tiene de las otras culturas, le permite ponerse en una posición de compararse con la propia y logra explicar las diferencias culturales.
- Nivel transcultural: Se ubica en un nivel superior, distante de las dos culturas que permite asumir el rol de mediador entre ellas. Sin perder su identidad cultural.

Se plantea que los dos últimos niveles son los ideales y que es allí donde se deben hacer ajustes tanto en las actitudes, como en la formación y trabajo del docente en sí mismos.

Con base en lo anterior, se evidencia el interés por la formación de un hablante intercultural, que pretende sensibilizar al estudiante tanto a la lengua misma como a diferentes experiencias interculturales, a los estereotipos, a la construcción de sentido, etc. Se enfatiza que "llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio" (Paricio, 2014. P. 216), y por esto se invita a promover el desarrollo armonioso de la personalidad del alumnado y su

sentimiento de identidad como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone el encuentro con la alteridad en los ámbitos de la lengua y la cultura. Para esto, es de vital importancia el rol del maestro que presenta como misión no sólo transmitir conocimientos sobre el país donde se habla la lengua que se enseña, sino fomentar también el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Aludir a la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas, requiere la comprensión de un todo que apela a las actitudes, destrezas, valores y habilidades particulares expuestas en las competencias interculturales comunicativas y que hace necesario la inclusión de objetivos (Byram, Gribkova y Starkey, 2002) en las prácticas pedagógicas tales como:

*Lograr que los estudiantes adquieran tanto la competencia lingüística como la intercultural.

*Prepararlos para tener relaciones con personas de otras culturas poseedoras de otros puntos de vista, valores y comportamientos.

*Valorar el carácter enriquecedor de éstas experiencias y relaciones.

* Hacerles captar la relación entre su propia cultura y otras.

*Suscitar interés y curiosidad hacia la alteridad.

*Que tome conciencia del modo en que el otro lo concibe/percibe a él mismo y a su cultura.

Además, se sugiere que el docente considere recursos/materiales didácticos variables, que tenga una actitud crítica y reflexiva que promueva la tolerancia y el respeto hacia el “otro”, y sobretodo que se vuelva un “aprendiz intercultural” (Sercu, Sercu, Bandura, & Castro, 2005) y no sólo un transmisor.

Para esto, Paricio (2014) sugiere que el profesorado de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras debe también fomentar el trabajo en grupo, el diálogo, el debate y la participación activa y reflexiva de los estudiantes.

Sin embargo, todas estas habilidades, actitudes y destrezas que se esperan del docente para la formación en la competencia intercultural, requieren un cambio y una formación explícita que logre impactar de manera directa la conformación de concepciones al respecto

del componente intercultural y de las formas de enseñanza de lenguas extranjeras.

El siguiente aspecto importante a considerar en esta investigación, se refiere a los abordajes previos sobre el concepto de interculturalidad y las perspectivas que los docentes tienen con relación a la enseñanza de lengua extranjera. En este sentido, en la investigación realizada por Ana Alonso Alonso (2006) sobre la competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico, se refleja que para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa en una lengua extranjera, se hace necesario el desarrollo de la competencia lingüística y competencia cultural. Es entonces cuando se evidencia que para cumplir con las competencias comunicativas tan comúnmente nombradas, no se puede dejar de lado la inclusión de los aspectos socioculturales en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, García (2002) señala en su documento "La Competencia Intercultural y el Papel del Profesor de Lenguas Extranjeras" que en los últimos años hay mayor oportunidad de trabajar la competencia intercultural por ejemplo mediante materiales de gran calidad que han de ocuparse directamente del vínculo entre la lengua y las realidades sociales del entorno o llamados hechos lingüísticos portadores de hechos culturales. También manifiesta que la adopción explícita de la perspectiva intercultural, afecta directamente al profesor en lo concerniente con la evaluación; es decir, invita a la reflexión sobre ¿cómo evaluar la competencia intercultural y lograr dar cuenta que los estudiantes realmente han adquirido dicha competencia? y en su reflexión comparte algunos aspectos que como profesor se pueden utilizar a modo "ficha de observación" sobre valores como: "la concepción global del mundo, capacidad de diálogo, de aceptación de diferencias, de analizar y resolver conflictos, de negociar y relativizar, el descenso del autoritarismo y del etnocentrismo, entre otros" (P. 501). Con todo lo anterior, la autora incide en que el profesor es quien debe ser consciente de los efectos, del cambio de actitud que si se produjese, no puede ser con carácter inmediato sino a largo plazo.

Adicionalmente, Peña Calvo y Gutiérrez Almarza (2002) en su estudio sobre La

interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales plantea que *"tradicionalmente la enseñanza del componente cultural se ha centrado en la transmisión de la información. Esta postura ha valorado la transmisión de hechos sobre los significados sin ayudar a los alumnos a comprender las actitudes, los valores y las formas de pensar" (p. 923).* Además, señala que recientemente entre lingüistas y docentes de lenguas hay una concepción "*de la lengua como un proceso de comunicación e interacción social, comunicación entendida como algo más que un mero intercambio de información, comunicación como un compartir el mismo significado referencial de las palabras." (p. 924)* Esto significa que el hablar y comprender una lengua no implica necesariamente la comprensión del otro. Se insiste en la postura de Byram que comenta que siendo consciente de su propia identidad y cultura y de cómo se le percibe, ha de conocer las identidades y las culturas de las personas con las que interacciona, resultando así en un hablante intercultural.

En este mismo documento se cita a Kramsch (1992) y su idea de que tanto los profesores como los alumnos son participantes y observadores de un diálogo intercultural que tiene lugar en la lengua extranjera durante los ejercicios de gramática, actividades comunicativas y la discusión de textos. Desde esta perspectiva se concibe la clase de lengua como un lugar privilegiado para un trabajo de campo intercultural en el que los participantes son informantes y al mismo tiempo etnógrafos.

Otro estudio es "Aprendizaje y Competencias Interculturales" elaborado por el psicólogo italiano Alessio Surian (2012, en línea) en el que se reflexiona sobre la que llama una dicotomía nutritiva entre comunicación y competencia intercultural, debido a que se retroalimentan resultando en una competencia intercultural rica en diversas actitudes y valores que construyen sociedad. El autor se refiere también de alguna manera a las actitudes mencionadas anteriormente:

"*Las contribuciones hablan de un modelo articulado en seis dimensiones principales, elementos en relación al conocimiento de la cultura "target"; cualidades personales tal como abertura, flexibilidad, tolerancia y humor; habilidades comportamentales tal como la eficacia en la comunicación; actitudes culturalmente adecuadas; habilidades factores relativos al nuevo contexto tal como la semejanza relativa*

con la cultura de origen, la forma de acoger el extranjero" (2012, P. 211) Dichas contribuciones nos llevan a pensar en la forma en cómo se lleva a cabo la práctica pedagógica para guiar y materializar los conocimientos en el aula, y que corresponden en alto grado a la acción del docente.

Prácticas pedagógicas de los docentes.

Ya se ha dicho que las concepciones presentan una relación de efecto directo en las prácticas pedagógicas que los docentes asumen en el aula. Así, como se menciona en el trabajo de (Iriarte Diazgranados, Núñez, Martín Gallego, & Suárez González, 2008), la práctica del profesor no está delimitada únicamente por lo que sucede en el aula, sino que lo trasciende. Esto es, para este proyecto, el foco desde las teorías implícitas que conciben las concepciones como un mediador importante en la configuración de las prácticas que suceden en la enseñanza de lengua extranjera particularmente sobre el componente intercultural.

En su artículo, Alvarado (2013) presenta la siguiente tabla con algunas definiciones de prácticas pedagógicas:

Autores	Concepto	Año
Bourdieu	"Acciones desarrolladas con frecuencia y éstas van haciendo camino para luego convertirse en hábitos por el ejercicio constante y repetitivo, hasta convertirse en actos inconscientes por el solo hecho de ser costumbre".	1980-1989
Zuluaga, O.	"Una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, las prácticas de enseñanza, en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico".	1987
Gvirtzm S., Larripa, S., y Oelsner, V.	"Conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje"	s.f.

Cuadro # 2. Definición de Práctica Pedagógica
Tomado de Alvarado (2013)

En este, Alvarado se refiere a las prácticas pedagógicas como un eje que articula

todos los mecanismos de influencia educativa para provocar intencionalmente, aprendizajes significativos, a la vez que exige procedimientos, estrategias y tiempo de realización, es decir, planeación. (Alvarado, 2013)

En este sentido, para hablar de las prácticas de enseñanza de los docentes, se acude a los aportes de Philip W, Jackson (1968, 1975) citado en (Iriarte Diazgranados, Núñez, Martín Gallego, & Suárez González, 2008) que hacen distinción de ellas en tres fases: La pre-activa, la interactiva y la post-activa.

Los autores anteriores resumen que:

- La fase pre-activa corresponde a la planificación y organización de la enseñanza; en esta el maestro define los objetivos de la clase y la enseñanza que se dará en la clase, se cuestiona sobre lo que se generará en los alumnos, se toman decisiones sobre los fundamentos teóricos, secuencia, contenidos, materiales y evaluación.
- La fase interactiva es la acción del proceso de enseñanza- aprendizaje. Esta da cuenta de la interacción entre los estudiantes y el conocimiento, destrezas y/o actitudes que se deben desarrollar. En esta prevalecen los comportamientos inconscientes, espontáneos, irracionales e incluso los hábitos.
- La post-activa en la que el maestro desarrolla un análisis crítico de su desempeño y el de los alumnos. Esta le permite hacer una mirada sobre lo que hizo para extraer experiencias que le permitan mejorar. Le permite adquirir conciencia sobre sus creencias e intereses individuales y colectivos.

Estas fases hacen referencia a la práctica en sí misma, sin embargo, este trabajo entiende las prácticas pedagógicas como una interrelación de múltiples factores que se hacen realidad entre los roles de los participantes en el aula, siendo así y de acuerdo con Fierro et al, las prácticas se entienden como *"una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos , que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro"* (Fierro, 1999:21). Esto significa que las prácticas docentes trascienden una concepción técnica del rol del docente, en las

que su función es la de mediar el encuentro entre el encuentro político y sus destinatarios. Adicionalmente, se plantea que la práctica docente está muy relacionada con la gestión, entendida como el "*conjunto de procesos de decisión, negociación, y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo*" (p. 23).

Por Prácticas Pedagógicas se entiende "...los procedimientos, estrategias y prácticas, que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela." (Díaz, 1990, p.15). Similarmente en el texto "*Transformando la Práctica Docente*", en relevancia y coherencia con el presente estudio, se manifiesta también que el trabajo de los maestros está formado por relaciones entre personas con el conocimiento, la institución, con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad, y con un conjunto de valores personales e institucionales. Siendo estas relaciones parte de la relación existente entre las concepciones y prácticas de los docente de inglés en la institución. (Fierro, 1999).

DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta el diseño metodológico del estudio, describiendo el tipo de investigación que fue apropiado, así como la descripción del contexto, los participantes y los instrumentos utilizados para la recolección de datos con sus respectivas unidades de análisis y el procedimiento llevado a cabo.

Tipo de Investigación

Para desarrollar el marco investigativo de este documento es preciso recordar que su finalidad es analizar la relación entre las concepciones que sobre la competencia intercultural de la enseñanza de lengua extranjera tienen los docentes de inglés en la institución con sus prácticas pedagógicas. De acuerdo a la naturaleza del estudio, el enfoque de investigación se centra en la investigación cualitativa considerada por Taylor y

Bogdan (1986, pág. 20) como aquella que produce datos descriptivos. Pretende describir situaciones, eventos, interacciones y comportamientos que son observables mediante las actitudes, creencias, pensamientos, percepciones y reflexiones subjetivas tal y como son expresadas por los mismos sujetos, captando el sentido que las personas dan a sus actos e ideas del mundo que los rodea. (González & Hernández, 2003)). En este tipo de investigación es el investigador mismo quien hace el rol del instrumento de recolección de datos, quien pregunta, y hace las interpretaciones sobre lo que se está observando (Christensen, & Johnson, 2010, pág. 30) Además, como LeCompte (1995) menciona, la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos y se centran en sus contextos naturales y no modificados o reconstruidos por el investigador.

Como metodología investigativa, este proyecto se ayuda de la Teoría Fundamentada definida por Corbin & Strauss (2002) como aquella "teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí". Así, en este estudio no se pretende iniciar con una teoría preestablecida, sino que surge a partir de los datos que en el proceso sean obtenidos. En consecuencia, la Teoría Fundamentada es útil para investigaciones relacionadas con temas de la conducta humana dentro de diferentes organizaciones, grupos y configuraciones sociales (Corbin & Strauss, 2002)

Para este estudio y con los instrumentos seleccionados se pretende dar cuenta de las concepciones que los participantes poseen sobre el componente intercultural en la enseñanza de lengua extranjera y dar cuenta de las prácticas interculturales que suceden en la enseñanza del inglés en la institución.

Contexto y participantes

Este estudio se lleva a cabo en una Fundación Universitaria de carácter privado que

tiene sedes en la ciudad de Bogotá y Cali. Su misión está centrada en "transformar vidas y empresas a través de la innovación y el conocimiento para construir una mejor sociedad" y su visión para el 2020, espera "conseguir ser una de las mejores 20 universidades del país gracias a su énfasis en educación tecnológica por ciclos y por ser el referente nacional de universidad empresarial con proyección internacional". El desarrollo de este estudio se realiza en la sede principal ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia; en la localidad de Teusaquillo.

Esta es una institución que ha tenido cambios y avances de ser de carácter técnico, tecnológico hasta hacer la modificación de razón social a Fundación Universitaria como tal. Con esto último, existe la profesionalización de la mayoría de sus programas tecnológicos y en proceso de obtener la certificación de calidad para la mayoría de ellos.

La visión y misión de esta institución se consideran relevantes aquí por su relación con la justificación y planteamiento del problema de este estudio en la medida en que la institución cuenta con intereses ligados a las perspectivas comerciales y laborales que los proyectos educativos como la Revolución Educativa y los mismos planes de bilingüismo proponen en la ciudad con intereses afines a la transformación en beneficio del mercado y la globalización. (MEN, 2006)

La población seleccionada para este estudio está centrada en cinco (5) docentes del área de inglés de la institución. Los docentes tienen un rango de edad entre 25 y 40 años, todos son licenciados en inglés, filología y/o afines a la enseñanza de lenguas extranjeras. El grupo de docentes del área en la universidad varía entre 8 y 13 cada semestre teniendo en cuenta la demanda y los cambios del departamento y las decisiones particulares de los docentes. La totalidad de docentes durante el desarrollo de este estudio, semestre 2015-2 de la jornada diurna, participaron en el Cuestionario de dilemas (9 docentes); sin embargo, la muestra para este proyecto es de 5 docentes que decidieron participar voluntariamente y que han trabajado en la universidad mínimo durante un año y medio con el fin de justificar conocimiento y experiencia en las formas de ejercer sus prácticas y los lineamientos específicos de la institución. Los docentes participantes se consideran como informantes válidos, pues todos ellos son profesionales de la educación, con experiencia en el trabajo

pedagógico y realizan sus prácticas pedagógicas de acuerdo a los lineamientos institucionales.

Docente	***Sexo***	***Edad***	***Título Pregrado***	***Institución de Pregrado***	***Estudios de Posgrado***	***Años de experiencia***	***Tiempo de labor en la institución***
#1	Femenino	32 años	Licenciatura en educación Básica con énfasis en inglés	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Sí Maestría en Educación/ Pontificia Universidad Javeriana/ En curso	11 años	2 años
#2	Femenino	25 años	Licenciatura en filología e idiomas con énfasis en inglés	Universidad Nacional	Sí, Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera/ Instituto Caro y Cuervo/ En curso	4 años	1 año y medio
#3	Femenino	27 años	Licenciatura en Educación bilingüe	Institución Universitaria Colombo Americana	Sí, Maestría en Lingüística Aplicada/ Universidad Distrital Francisco José de Caldas/ En curso	3 años	1 año y medio
#4	Masculino	28 años	Licenciatura en español y Lenguas	Universidad Pedagógica Nacional	Sí Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera/ Universidad Iberoamericana, México/ En curso	5 años	4 años
#5	Masculino	40 años	Licenciatura en Lenguas Modernas	Universidad de la Salle	Sí Maestría en Marketing y Negocios/ Universidad Funiber/ En curso	12 años	2 años

Cuadro 3. Caracterización de docentes participantes

Instrumentos para la recolección de información

Los instrumentos y/o técnicas de investigación implementados en la colección de datos para el propósito de este estudio son: Cuestionario de dilemas (Martín, y otros, 2004), entrevistas, registros conversacionales en grupos focales, y observación participante de las

prácticas de enseñanza de inglés en la institución. A continuación, se explica cada uno de los instrumentos y se da cuenta del por qué fueron considerados como los medios principales para la colección de datos de este proyecto, teniendo en cuenta que la forma de identificar las concepciones de los maestros es abordada desde los discursos y las actuaciones del maestro.

El primer instrumento es un "Cuestionario de dilemas" (Martín, y otros, 2004) citado en (Pozo, 1999) que sirve como diagnóstico y acercamiento a las concepciones de los docentes sobre la interculturalidad, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Su finalidad es identificar las teorías desde las cuales conciben los aspectos ya mencionados, sin reflexión previa, sino de manera directa, autónoma e individual.

El Cuestionario de dilemas (Martín, y otros, 2004) es un instrumento de indagación de carácter estructurado, que afronta al sujeto ante situaciones prácticas conflictivas en relación con un dominio de conocimiento específico y acerca de las cuales debe tomar decisiones. En este se plantean un conjunto de situaciones problemáticas con ciertas posibles opciones de solución a cada una, en las que el docente escoge la opción con la que se considere en acuerdo o como una resolución al dilema planteado. Tanto las situaciones problema, como las opciones de solución son creadas y adaptadas de acuerdo al dominio del conocimiento particular que se pretende entender; para el caso de este estudio, el cuestionario incluye nueve dilemas con tres posibles respuestas basadas en la caracterización de las teorías implícitas (teoría directa, interpretativa y constructiva) con el fin de entender cómo conciben la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera específicamente y el componente intercultural en ELE.

La entrevista como segundo instrumento, según Padua (1979) permite recoger información sobre acontecimientos subjetivos de las personas que implica interacción verbal, inmediata y personal entre el investigador y el agente investigado. Esta se realizó de manera individual con estructura abierta, con el fin de permitir mayor flexibilidad y libertad a los participantes, debido a que su intención no es contrastar ideas, creencias ni supuestos sino acercarse a ellos. Con ellas se recolecta información sobre las percepciones, opiniones y expresiones de los participantes que fueron registrados en audio y/o video para su

posterior análisis (Gutiérrez & Denis, 1989) como medio para identificar sus concepciones sobre el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La tercera técnica de investigación se fundamenta en los grupos focales y se combina con la técnica anteriormente mencionada; el grupo focal es “un modo de oír a la gente y aprender de ella” (Morgan, 1998, pág. 9). Los grupos focales son definidos por (Bonilla & Sehk, 2005) como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de una investigación elaborada; se busca proveer un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones que posee una comunidad en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga” (p. 191) En estos, los participantes encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales. Los temas que más relación tienen con estos grupos focales están dirigidos a perspectivas, puntos de vista y requieren diferentes puntos de abordaje o enfoques para dar cuenta de distintas experiencias, intereses y valores; así pues, se da cuenta del objetivo específico de este estudio.

La última técnica corresponde a la observación participante que según LeCompte (1995) es "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (p.91). Así, la observación participante es la integración del observador en el espacio de la comunidad observada que resultan ser los docentes de inglés en la institución. Con esta técnica, el investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas en sus espacios naturales. (Taylor & Bogdan, 1986). Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivienda, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa.

En el desarrollo de este proyecto se toma en cuenta para la observación y análisis, las tres fases que ocurren en las prácticas pedagógicas explicadas por (Jackson, 1968) con finalidades independientes. La primera (preactiva) y última (Post-activa) para revisar la forma de planificación y reflexión respectivamente sobre el componente intercultural en la

enseñanza de Lenguas Extranjeras, que los docentes tienen para su acto educativo, discutidas a partir de los instrumentos anteriormente explicados. Y la segunda fase (interactiva) para dar cuenta de los comportamientos y/o pensamientos inconscientes que ocurren en el acto de enseñar.

Unidad de análisis

Ya se ha mencionado anteriormente que si bien las concepciones son huidizas y difíciles de analizar en tanto son inconscientes y no se hacen fácilmente evidentes en el discurso (Pozo J. I., 1999); cada uno de los instrumentos que se decidieron para este estudio tiene una finalidad particular en función de los dos objetivos específicos de este estudio.

En primer lugar, el cuestionario de dilemas enfrenta a los docentes a preguntas puntuales que categorizan el tipo de teoría implícita que mayor les representa en cuatro dimensiones específicas (Ver Gráfico 2- Variables y dimensiones de estudio. Ver anexo #1. Cuestionario de dilemas con dimensiones y teorías).

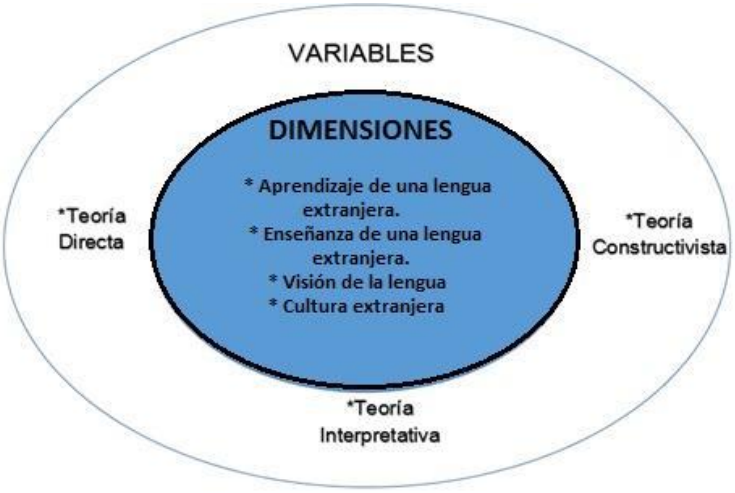


Gráfico 2- Variables y Dimensiones de estudio

En segundo lugar, están las entrevistas y el grupo focal (Ver anexos 2 y 3 respectivamente: Entrevista Individual y Grupo Focal sobre el componente intercultural en ELE), cuya intención es acercarse a las teorías explícitas, al saber (saber decir), y los

conocimientos que los participantes tienen sobre el dominio de estudio: La Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lengua Extranjera; con miras a identificar cuáles son las concepciones sobre el componente intercultural, entendiendo concepciones como todas las posturas personales, filosofía o filosofías o estructuras de conocimientos que los docentes poseen sobre su disciplina o campo de enseñanza, además de la forma en cómo la (s) organiza y la(s) asume para enseñarla(s) a sus estudiantes.

En último lugar, la observación de las prácticas pedagógicas y el respectivo análisis de la investigadora, que pretende ahondar en los comportamientos y evidencias interculturales que representan el carácter emocional, subjetivo y el hacer de los docentes en contraste con las teorías explícitas que fueron develadas con los anteriores instrumentos. Esta última se hace basada en la experiencia y la comprensión de los datos gracias al conocimiento y participación como docente de la institución donde se desarrolla la investigación.

Validez y Confiabilidad del estudio

Para soportar la validez de los datos recolectados y sus resultados, se tiene en cuenta la estrategia de validación conocida como triangulación. Arias Valencia plantea que: "la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados" (Arias Valencia, 2000, pág. 8). A su vez, Cowman (1993), define la triangulación como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga. Para esto, se toma en cuenta la triangulación de métodos en los que se verifica y contrasta la información que cada instrumento obtiene con respecto a las percepciones de interculturalidad que los docentes tienen en relación con las políticas de bilingüismo que rige la institución en cuanto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo incluye la descripción del proceso de análisis de resultados en tres fases distintas con miras a la consecución de los objetivos específicos propuestos en este estudio (Ver Gráfico 3. Fases de análisis de resultados):

- La identificación de las concepciones que los docentes tienen sobre el Componente Intercultural en la Enseñanza de Lengua Extranjera, realizado a partir de un análisis a priori, en función de la relación con el marco teórico del trabajo.
- La caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés en la institución.

Para finalmente cumplir el objetivo general que es:

- Analizar la relación entre ellas a manera de discusión general y dar cuenta de las categorías emergentes para lograr responder a la pregunta principal de esta investigación.

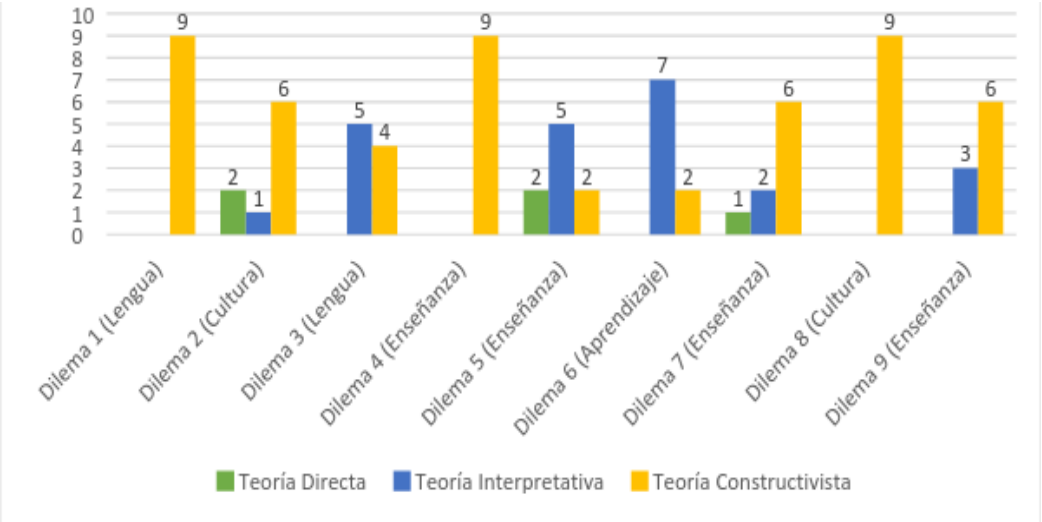
Gráfico 3. Fases de análisis de resultados

Primera fase: Identificación de las concepciones de los docentes sobre el componente intercultural en la enseñanza en lengua extranjera.

Para cumplir esta primera fase, se implementaron tres instrumentos: el Cuestionario de Dilemas, las entrevistas individuales y el grupo focal. Cada uno de ellos se aplica de

manera lineal (uno después del otro) de acuerdo a razones específicas que se encuentran a continuación:

En primer lugar, se realiza un Cuestionario de Dilemas ((Martín, y otros, 2004) citado en (Pozo, Scheuer, & Echeverría, 2006)) con el total de los docentes de la jornada diurna de la fundación universitaria, (nueve docentes), adaptado a las necesidades y dimensiones de conocimiento. Dicho cuestionario permite definir y codificar la concepción que tienen los participantes sobre Lengua y Cultura, así como la concepción de Enseñanza y Aprendizaje de una lengua extranjera en general. Esto en relación con la tipología de las teorías implícitas: *directa, interpretativa y constructivista*; explicado a profundidad en el marco teórico de este estudio. Como resultado de este cuestionario se evidencia una tendencia mayor a la teoría Constructivista así: los dilemas 1 (Lengua), 2 y 8 (Cultura), 4,7 y 9 (Enseñanza), seguida de la Interpretativa en los dilemas 3 (Lengua), 5 (Enseñanza) y 6 (aprendizaje) y mostrando una baja y casi nula tendencia a la teoría Directa. (Ver gráfico 4. Teorías implícitas representativas de los docentes sobre las dimensiones: Enseñanza y Aprendizaje de ELE, Lengua y Cultura.)



Ver gráfico 4.. Teorías implícitas representativas de los docentes de la institución sobre las dimensiones: Enseñanza y Aprendizaje de ELE, Lengua y Cultura.

Luego de comprender las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje y gracias

a este primer instrumento de recolección de información, se da cuenta de que, al enfrentar a los docentes a dilemas relacionados con sus respectivos dominios de conocimiento o disciplina, en este caso la enseñanza de lenguas extranjeras, muchos o la mayoría presentan concepciones positivas, esperanzadoras y representativas de los procesos de formación que han vivido en tanto le apuestan al "deber ser" de la labor docente, que se suscribe a la teoría constructivista ya que se aceptan los procesos, las individualidades, las subjetividades, la dinamicidad y variabilidad de las realidades y/u objetos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades y particularidades conceptuales. Lo anterior se soporta en la caracterización que Pozo (1999) realiza de la teoría constructivista considerando que no hay conocimiento absoluto y que el conocimiento aprendido tendrá distintos matices en tanto pasa por las condiciones contextuales y personales de los sujetos, momentos y lugares en los que estos suceden.

Ahora bien, este instrumento, desde la opinión como investigadora, no es suficiente para develar las concepciones que los docentes poseen sobre el tema, ya que los docentes están formados y llenos de experiencias personales, formales y/o institucionales que se direccionan a lo que se menciona en el marco teórico como el "saber decir" o "teorías explícitas" que terminan por definir las estructuras de conocimientos a enseñar. Esto significa que, como las teorías implícitas tienen características emocionales y personales, no es suficiente un cuestionario para dar cuenta de esas individualidades que llevan a los docentes a reflejar o no sus ideas en sus acciones pedagógicas, en tanto los dilemas propuestos son ampliamente teóricos.

En consecuencia, los dos instrumentos siguientes que se incluyeron para el desarrollo de la primera fase pretenden ahondar más ampliamente, mediante el discurso, sobre sus concepciones de la competencia intercultural en la enseñanza de lengua extranjera, permitiendo un acercamiento y conocimiento de las posiciones individuales que los docentes tienen, al ser expuestos a preguntas relacionadas con su persona, su formación, sus intereses, gustos y significados.

Las entrevistas se realizaron de manera individual con los cinco docentes que

decidieron participar voluntariamente. Estas constan de la descripción general, formal y específica de la formación académica de los docentes, y seis preguntas que se enfocan en la descripción de lo que ellos consideran sus estilos de enseñanza, así como las definiciones y opiniones que tienen sobre el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras particularmente, y la puesta en cuestión sobre situaciones, materiales, actitudes, comportamientos que ellos relacionan con el Componente Intercultural. (Para ver preguntas de la entrevista, Ver anexo 2. Entrevista Individual)

El grupo focal se realizó en una única sesión donde los cinco participantes pusieron en acuerdos y desacuerdos preguntas similares a las realizadas en la entrevista, pero que al escucharse con sus compañeros se expanden, se ejemplifican, y se encuentran posiciones diferenciadoras desde sus intereses y puntos de vista independientes. Adicionalmente, el grupo focal tiene por intención presentar las incidencias institucionales sobre sus concepciones frente al tema en cuestión.
(Para ver preguntas del grupo focal, Ver adjunto 3. Grupo Focal sobre el CIELE)

Para la interpretación de los resultados de los dos últimos instrumentos en esta primera fase, se optó por dejar de lado los datos encontrados en el Cuestionario de dilemas y evitar la predisposición a lo ya encontrado allí y su alta tendencia a la teoría constructivista. En este sentido se realizó un proceso de análisis de tipo emergente, propuesto por Freeman (2017), que consiste primero en identificar objetos, acciones y/o unidades de significado para luego ser clasificadas; segundo, determinar el nivel o punto de comparación y relación entre dichas unidades; para finalmente, identificar categorías y su relación dentro de un esquema de clasificación o marco conceptual.

En el primer paso, se revisaron por separado tanto las entrevistas como el registro conversacional del grupo focal, tomando nota de los aspectos significativos en relación con el tema de estudio. De acuerdo con Freeman (2017) dichas unidades de significado pueden surgir de categorías externas a los datos, de investigaciones anteriores y/o de los datos per se; para el caso de este estudio, los códigos generados fueron extraídos de los datos mismos

que se fueron mostrando como patrones repetitivos en los dos recursos de recolección de información dando pie al siguiente paso que consistió en determinar el punto de comparación y relación, agrupando dichos aspectos de acuerdo a características y formas de ver tanto la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, como el componente intercultural. A la vez que esta agrupación iba sucediendo, la interpretación de la información iba siendo realizada logrando llegar al último nivel del proceso de análisis que consistía en la categorización bajo un marco conceptual con el objetivo de identificación de las concepciones (tipo teorías explícitas) de los docentes sobre el Componente Intercultural en ELE.

El cuadro que se encuentra a continuación, (Cuadro 4) da cuenta de la agrupación de la información recogida en los dos instrumentos a partir de tres aspectos que corresponden a las ideas que los docentes tienen sobre el Componente Intercultural (CIELE) en la enseñanza de lenguas extranjeras:

El CI como Objeto	**El CI como Objetivo**	**El CI como Oportunidad**
● Aborda temas de cultura ● Aspectos lingüísticos (historia de la lengua, phrasal verbs, expresiones, modismos, fechas, historia y conocimiento declarativo) ● Diferencias culturales y lingüísticas ● Teoría sobre relación inequívoca entre lengua y cultura. ● Conceptos de intercambios ● Contextualizar el tema en un lugar u objeto particular ● Interdisciplinariedad y/o transversalidad ● Recursos disponibles ● Incluir los aspectos diferenciadores de formación a partir de espacios académicos particulares en sus universidades y así los transmiten ● Tal como aprendieron puede ser factible para enseñar a otros ● Orientaciones institucionales de qué y cómo enseñar la lengua. (solo un Resultado de aprendizaje que le apunta a la interculturalidad) ● Los libros de textos orientan su	● Solucionar los limitantes y aprovecharse de las ventajas (libros de texto, recursos para ampliar horizontes en el tema) ● Considerar la importancia de replantear el CI y darlo a conocer explícitamente ● Hacer del CI una forma de hacer significativo el aprendizaje de la lengua. Reconocer formas de enseñar y aprender sobre el CI mediante recursos, espacios y metodologías. ● Cambiar la evaluación y currículo de la enseñanza del inglés. ● Aprovechar el material trabajado en la institución (libros de textos y ahondar más de manera crítica en los temas sugeridos) ● Reorganizar, planear, dar mayor tiempo en la materia para poder abordar el CI	● Permite el reconocimiento de individualidades, de sujetos. ● Puede ser una forma de aprender de y con otros. ● Reafirmar la identidad ● Reafirmación ● Tolerancia y paz ● Aceptarnos y a los otros ● Autoevaluación y comparación con otros ● Ver otros mundos ● Aprender de todo a la vez que se aprende una lengua ● Deslindarse de los estereotipos, estigmas, señalamientos y nombramientos

quehacer ● No hay tiempo para abordar el CI explícitamente ● Es más práctico seguir la guía académica.	explícitamente	● Identificar lo que podemos ofrecer

Cuadro 4. Agrupación de Concepciones de los docentes sobre el CIELE

En este cuadro se evidencia que los docentes conciben la Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CIELE) desde tres miradas distintas que tienen relación con las tres teorías implícitas mencionadas anteriormente, que aunque no se limitan a una única, si se presenta un alto índice de concepciones desde la teoría directa.

En primera instancia, los docentes conciben el CIELE como un **Objeto**, es decir, resulta como un grupo de contenidos, ideas, teorías, acciones y saberes que deben trabajarse de manera explícita en el aula. Los docentes dan cuenta del reconocimiento de dicho componente y de los aspectos que en él se abordan, refiriendo las teorías sobre la relación entre lengua y cultura, a la importancia de trabajar las diferencias lingüísticas entre hablantes angloparlantes, el incremento de vocabulario a través de expresiones, phrasal verbs, etc., información factual (geografía, historia, demografía, entre otros) de los países angloparlantes, el uso de recursos tecnológicos y didácticos realistas y no tan académicos que hagan uso de la lengua "real" para poder apropiarse de la lengua y enseñarla de la manera "correcta" y que los estudiantes se vuelvan competitivos lingüísticamente en inglés. Lo anterior se evidencia en los siguientes extractos de las entrevistas individuales y del grupo focal realizados con los docentes participantes:

> "*Inicialmente como se concibe el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras es tomar todos los componentes culturales de los países de habla inglesa como Estados Unidos o Inglaterra y demás. Es tomar y enseñar los aspectos culturales de estos países y de otros que hagan uso de la lengua aun cuando no sea su lengua nativa"*
>
> *Docente 3. Entrevista.*

> *"El componente intercultural es hablarles a los estudiantes de idioms, phrasal*

verbs, por ejemplo en estados unidos dicen esta palabra pero en por ejemplo en Inglaterra dicen esta palabra."

Docente 2. Grupo Focal.

"Sobre cómo abordar el componente intercultural es desde la Historia de la lengua, por ejemplo esta palabra de donde viene o por qué, porque hay preguntas muy básicas que tienen los estudiantes como por qué se utiliza un auxiliar, uno responde es que el idioma "tatata", es que imagínate que un poquito de historia, de contexto histórico ayuda a que ellos se contextualicen no solo en la parte formal de la lengua sino por qué se dice esto teniendo referentes culturales, sociales e históricos."

Docente 2. Entrevista.

"Además que nosotros no solo enseñamos un código de signos sino enseñamos integralmente un lenguaje y todo lo que eso acarrea, digamos con procesos mentales, cognitivos, de habla, de escritura, todo eso obviamente que tiene que estar reflejado en las personas que lo practican"

Docente 4. Grupo Focal.

"El componente intercultural es todo lo relacionado con las otras culturas, hacer que lo que se trabaje en la clase esté contextualizado con países angloparlantes."

Docente 1. Entrevista.

En este sentido, la concepción que se tiene sobre el CIELE, corresponde a la teoría directa y que, desde el punto de vista psicológico, se adjudica un cierto determinismo, al pensar que una vez establecidas las condiciones de aprendizaje se obtienen siempre los mismos resultados, dejando de lado los procesos mentales implicados en el acto mismo de aprender. Así, el aprendizaje se entiende como un hecho y no como un proceso, una idea de todo o nada donde lo aprendido es una posesión estática. (Pozo y Scheuer, 2000: 21).

Es de aclarar que si bien la teoría directa entiende los procesos de enseñanza y

aprendizaje desde el punto de vista psicológico y que aborda procesos más complejos, este estudio entiende la teoría directa como la forma en que el componente intercultural es visto como un contenido que con solo mencionar, enseñar y/o estudiar resultaría en la sensibilización y aprendizaje de la competencia intercultural en sí misma.

En segunda instancia, la concepción sobre el CIELE que los docentes de la institución manifiestan, se refiere a un **Objetivo**. Cuando los docentes son cuestionados sobre sus opiniones, ideas, posiciones, etc., al respecto del tema, lo hacen a partir de verbos en infinitivo, demostrando ser una meta a la cual quieren llegar, desde la cual se requieren cambios políticos, institucionales y de sus propias creencias y acciones sobre el quehacer docente. En este aspecto, los participantes hacen mención de acciones que consideran deben suceder, tales como: Cambiar la evaluación y currículo de la enseñanza del inglés, aprovechar el material trabajado en la institución (libros de textos y ahondar más de manera crítica en los temas sugeridos), reorganizar, planear, incluir mayor tiempo en la materia, replantear la CI y darla a conocer explícitamente, reconocer formas de enseñar y aprender sobre el CI mediante recursos, espacios y metodologías.
Esto lo evidencian mediante el discurso en extractos como los siguientes, en respuesta a cuáles son las formas de abordar el componente intercultural en el aula:

> *"Me parecería muy interesante hacer mayor uso de herramientas multimedia, como videos. Uno encuentra mucha información de diferentes tipos en internet, en textos, entonces enfrentarlos a ellos a este tipo de información y poder por ejemplo discutir sobre eso pues ahí ya estamos abordando la interculturalidad, en el sentido en que, por ejemplo en un mismo salón hay estudiantes de diferentes carreras, de diferentes lugares del país y ya ahí tenemos un grupo heterogéneo que puede dar ideas y opiniones diferentes. Entonces es como propiciar eso, empezando desde el propio salón de clases, enfrentarlos a eso no solo hablando de otros países sino de otras regiones de aquí (Colombia), con personas más jóvenes o de otras carreras."*
>
> *Docente 2. Entrevista*

> *"...Es importante permitirle al estudiante que explore y además que descubra por sí*

mismo lo que se hace significativo para él."

Docente 4. Grupo Focal.

"yo pienso que también es como ese "needs analysis" mirar como ese, que requiere realmente mi grupo de trabajo y así mismo proyectar actividades que sean congruentes con lo que ellos esperan obtener e incluso en lo que esperan hacer en un futuro como profesionales"

Docente 5. Grupo Focal.

En esta segunda concepción sobre la CIELE como Objetivo, se hace manifiesta la relación con la Teoría interpretativa (Pozo, Scheuer, & Echeverría, 2006) al considerar que el rol docente requiere de una mediación explícita que favorezca la apropiación "correcta" del objeto por aprender, a partir de inferencias, sin necesidad de estar en contacto directo con el objeto, ya que el sólo hecho de estar expuesto pasivamente a una situación o un estímulo adecuado no es una condición ni necesaria ni suficiente para el aprendizaje. (Vilanova, Mateos-Sanz, & García, 2011) En consecuencia, cuando el docente reconoce su labor activa y considera la necesidad de replantear y/o modificar lo que se entiende por CIELE, le apunta a la posible imitación de la realidad (implementar el componente intercultural según lo esperado) a partir de los procesos que ocurren con los estudiantes en el aula.

Finalmente, la tercera concepción que se manifiesta en los docentes se denominó **Oportunidad**. De alguna manera se presenta una gran similitud con la anterior en tanto muestra a la CIELE como una meta, algo que tal vez no sucede pero que está en proceso de realizarse; sin embargo, la Oportunidad remite el componente de interculturalidad a un conjunto de posibilidades que incluyen el ser, el contexto, los valores sociales y el medio a través del cual se logra el reconocimiento de un "otro" en tanto seres individuales y particulares cuyos conocimientos se vuelven potencialmente más significativos y variables en función de los contextos y los propósitos (Pozo, & Scheuer , 2000).

En los siguientes extractos como respuesta a cómo hacer que los estudiantes se

acerquen al conocimiento y reconocimiento de las culturas; se evidencia la visión de los docentes del componente intercultural como una oportunidad del reconocimiento del otro desde sus contextos particulares.

> *"yo voy a decir que con las manifestaciones artísticas, a mí me parece que el arte es pues casi que la hermanita de la lengua y definitivamente pues a través de las manifestaciones artísticas podemos nosotros permitirles a los estudiantes empezar a explorar, reconocer otras culturas y reconocerse en la diferencia de los otros, porque finalmente ese es el propósito de la interculturalidad también, reconocerse* ***como único y como complemento de otros****, entonces a mí me parece que a través de manifestaciones artísticas es un buen método para que ellos entiendan primero el concepto, porque muchas veces ellos no lo comprenden, no saben qué es eso y segundo también empiecen a implementarlo dentro de su vida cotidiana porque es que* ***cosas tan sencillas como aceptar que el otro piensa distinto a mí ya me parece interculturalidad y eso se ve en la cotidianidad****."*
>
> *Docente 5. Grupo Focal*

> *"tratar también de manejar un poco la interdisciplinariedad que realmente no se ve, o sea uno lo trata de llevar a cabo dentro de su planeación de clase, cuando uno piensa el tema sobre cómo puede uno hacer eso en este tipo de instituciones, pero eso ya va más a nivel individual"*
>
> *Docente 4. Grupo Focal*

> *"Es necesario distinguir y tener claro como docentes y seres humanos, y hacerles entender a los estudiantes también entre lo que realmente es una cultura con los estereotipos, porque muchas veces se ve estigmatización y no se dan muestras realmente interculturales. Antes se decía que los que hablaban inglés eran únicamente los que tenían plata, una cuestión súper elitista, pero ahora ya ha cambiado mucho más, hay mayor interés con respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras."*
>
> *Docente 3. Entrevista*

"La idea es que todo eso que mencionamos sirva como una autoevaluación como país, como nación, como ciudadanos y ponernos ante un espejo y una balanza con respecto a otros países, que también nos ha llegado mediante la lengua; porque a pesar de que hablamos otras lenguas, podemos reconocer y saber que nos falta un montón, o saber que estamos bien en algunos aspectos, que resultemos también como en un comparar nuestra propia cultura con las demás"

Docente 1. Grupo Focal.

"...oh en Colombia con 10 dólares puedo comprar todo esto, no sé qué", "qué puedo hacer en mi país con 10 dólares, irme a Starbucks y comprarme un café grande". Pero bueno, que pasa, analicémoslo desde el punto opuesto, eso es lo que se debe evitar, en un proyecto por una apuesta intercultural, porque ***no se trata de decir que lo mío es malo y lo de allá es bueno, sino que se trata de reafirmar la identidad y mirar como complemento mi propuesta con la propuesta de allá****, porque si no, no habría interculturalidad, sino una simple enajenación rara o en el peor de los casos una aculturación.*

Docente 5. Grupo Focal.

Siguiendo la línea de sustentar las concepciones encontradas, esta se relaciona con la Teoría Constructivista que entiende el conocimiento como una construcción y no una mera réplica de la realidad, por lo tanto, no hay conocimiento absoluto sin considerar la participación del sujeto en el aprendizaje como un aspecto imprescindible. (Vilanova, Mateos-Sanz, & García, 2011) En este sentido, las concepciones que los docentes participantes manifiestan sobre el componente intercultural es entendido como un proceso que también incluye al ser humano docente y estudiante que desarrollan la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, no como una verdad absoluta sino como el reconocimiento de todas las posibilidades y variables que la interculturalidad acarrean.

Ahora bien, a diferencia de la información mostrada con el cuestionario de dilemas sobre una tendencia mayor a la Teoría Constructivista; la información de las entrevistas y el

grupo focal presentaron una tendencia alta a la teoría directa en la medida en que los docentes refieren mayormente el componente intercultural como Objeto, siendo este la forma en cómo se aborda y se ejecuta el quehacer actualmente en la institución; mientras que las concepciones como Objetivo y Oportunidad siguen siendo limitadas en la práctica y se presentan como los ideales y tareas a desarrollar. En este sentido, los datos constatan que existe una falta de correspondencia entre lo que los profesores "dicen que piensan" y lo que "dicen que hacen", justificando las variables existentes entre la teoría y la acción en el quehacer docente, al que se refería Pajares (Pajares, 1992), ya mencionado en el marco teórico de este estudio.

Segunda fase: Caracterización de las prácticas pedagógicas que evidencien el componente intercultural.

Se observó una clase de cada uno de los docentes participantes en la investigación; cada docente fue informado con anticipación sobre la fecha y modo de observación, dio su debida autorización para ingresar y video-grabar la sesión con el fin de no perder ningún aspecto que se pudiera pasar por alto al momento de analizar las prácticas pedagógicas, así como de reflexionar luego de la misma sobre lo sucedido en la clase. La investigadora no hizo intervenciones ni contacto con los estudiantes de la institución para no interferir en los comportamientos e interacciones entre ellos y con la docente. La cámara de la investigadora fue ubicada de manera estratégica para evitar también alteraciones del modo de actuar en la clase.

A continuación, se describe de manera general lo sucedido en cada una de las sesiones para posteriormente hacer un análisis de las prácticas que suceden en el aula y su respectiva relación con el tema de estudio: la Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Clase docente #1

La clase se desarrolla con estudiantes de ***nivel uno*** *de acuerdo a la organización institucional, tiene como apoyo el libro de texto English ID y se está trabajando el tema de presente*

simple. Esta clase se realiza en jornada diurna con estudiantes en edades entre 17-35 años.
En primer lugar, la docente reparte unos papeles con preguntas sobre los intereses de los estudiantes y sus hábitos con respecto a los mismos; por ejemplo, preguntas sobre el tipo de películas, actores y directores favoritos, sobre la frecuencia de ver o hablar sobre el tema, etc. Cada estudiante tiene una pregunta a realizar a una persona diferente del salón, quien debe responder para luego hacer el debido reporte. La docente hace preguntas de extensión a quienes contestaron cada pregunta para permitirles comunicación, práctica y entendimiento de los temas trabajados.
En seguida, la docente menciona la calificación y revisión de las tareas asignadas en la sesión pasada, que corresponde al desarrollo de guías (copias) tomadas de un libro para practicar los temas estudiados; para esto, recuerda el rol de monitores a dos estudiantes quienes se ponen de pie a ayudarle a calificar y hacer un reporte escrito en hojas sobre la elaboración o no de las tareas.
El siguiente paso que la docente toma, es organizar al grupo en dos equipos, quienes deben ponerse de pie y organizar el salón de manera que estén en costados distintos del salón y se pongan frente a frente, a modo de actividad competitiva.
Otro estudiante, tiene a su cargo la tarea de separar y organizar los elementos audiovisuales para usar en la sesión, de tal manera que la docente solo conecta su computador y presenta un juego "Who wants to be a millionaire" con el que los estudiantes competirán por respuestas y mayoría de puntos. Este juego presenta múltiples preguntas en cuanto a estructuras gramaticales y de vocabulario sobre el presente simple. Los estudiantes son permitidos a ayudarse en equipo y además les pide discutir sobre las razones por las cuales cierta respuesta es correcta o no. Este juego tuvo como finalidad recordar y revisar los temas vistos durante el momento evaluativo, para la realización del parcial final que debían presentar en la misma sesión.
Una vez terminado el juego, la docente repartió las hojas del examen y les dio algunos ejemplos para su solución. Cada estudiante desarrolló dicha actividad individualmente y una vez terminado, fueron autorizados a dejar el salón ya que el tiempo de la clase había agotado.
Es importante mencionar que un gran porcentaje del tiempo de la clase, la docente hizo uso de la lengua inglesa, sin traducir a la lengua materna mientras se ayudaba de gestos y movimientos corporales para hacer que sus estudiantes le comprendieran con facilidad.

Clase docente #2

La clase de esta docente es en la jornada nocturna, lo que significó un tipo de población en edades entre 20-45 años. A su vez, la clase reflejó una dificultad en cuanto al inicio puntual de la

sesión en tanto muchos estudiantes llegan a la universidad después de jornadas laborales y horas difíciles de transporte. La clase se desarrolla con estudiantes de ***nivel uno*** *de acuerdo a la organización institucional, tiene como apoyo el libro de texto English ID y se está trabajando el tema de presentación personal y de otros.*

La docente da inicio a la clase alrededor de media hora después sin ninguna indisposición, sino total comprensión y aparentes acuerdos con los estudiantes, llama a lista y hace entrega de un quiz escrito que desarrollaron la sesión pasada. Se hicieron comentarios graciosos con respecto a los resultados entre estudiantes y con la docente.
En seguida, la docente solicita a un estudiante la recolección de dinero para tomar una fotocopia a partir de la cual desarrollarían la actividad oral evaluativa de la sesión del día.
Un estudiante se ofrece voluntariamente para retirarse del salón y tomar la copia, mientras la docente da el reporte de algunas notas pendientes a unos estudiantes que no habían asistido; el resto de los estudiantes permanecen en sus lugares de estudio hablando con los demás compañeros, pero no sobre algún tema particular de la clase.
Una vez las copias están en el salón, la docente da las instrucciones de la tarea: los estudiantes deben trabajar en parejas o máximo tres personas para crear una conversación de acuerdo a ciertos aspectos incluidos en la guía entregada. Dicha guía les planteaba unas situaciones hipotéticas como "Primera vez en el aeropuerto", "Entrevista laboral", "Conociendo a un(a) chica(o) en un bar", entre otros; así como las bases de creación de preguntas de información personal para realizar la conversación. Se les asigna un tiempo estimado de diez minutos y dice que quien esté listo puede pasar al frente a mostrar la conversación únicamente frente a la docente, quien no toma apuntes, sino que establece una nota numérica final a su actividad de producción oral. Los estudiantes parecen confiados con la docente y le solicitan retroalimentación en aspectos de pronunciación y gramática, a los que la docente responde; cabe mencionar que no todos los estudiantes pidieron la retroalimentación y se retiraron del salón únicamente con el conocimiento de su nota cuantitativa.

Clase docente #3

La clase se desarrolla con estudiantes de ***nivel tres*** *de acuerdo a la organización institucional, tiene como apoyo el libro de texto English ID y se está trabajando el tema de comparativos y superlativos. Esta clase se realiza en jornada diurna con estudiantes en edades entre 17-35 años.*

En primer lugar, la docente hace llamado a lista y les recuerda que ese día tienen la presentación de los proyectos que venían desarrollando como forma evaluativa del momento evaluativo actual. En ese sentido, hizo un sorteo sobre el orden en el cada grupo debía pasar a exponer. Luego de esto, para cada uno de los grupos les asignó un grupo al cual debían evaluar al final de la sesión y les entregó un formato de "Coevaluación" a partir del cual debían fijarse en aspectos específicos de las presentaciones de los demás compañeros.

La clase demoró alrededor de 30 minutos en iniciar en forma ya que los cables y el TV no funcionaron correctamente, así que les requirió pedir ayuda al servicio técnico de la universidad para lo correspondiente.

Una vez solucionado lo anterior, la docente invitó al primer grupo a pasar al frente a mostrar su trabajo. El grupo se puso de pie y se evidenciaron las características requeridas de la tarea elaborada.

Los estudiantes fueron requeridos de presentar una propuesta publicitaria que les sirviera para solucionar un problema real que tuvieran en sus vidas y adicional que fuera acorde con sus gustos e intereses. Debían hacer una descripción del producto, usar comparativos y superlativos en relación con productos ya existentes y tendrían que darle impacto para convencer al público que el suyo era el mejor. La presentación en grupo les pedía participación de todos los integrantes, ayudas visuales y la muestra del producto que habían creado.

Todos los grupos pasaron al frente, realizaron su presentación y evidenciaron creaciones tales como unas gafas para ver la traducción de palabras en inglés y que funcionaban mejor que las gafas de google, una tabla de skate que les ayudaba a cargar los útiles escolares así como la movilización de objetos pesados en un trasteo, comparándolo con empresas especializadas en este servicio; una gaseosa que les generaba estados de ánimo de acuerdo al momento en el que estuvieran, que sabía mejor que otras muy reconocidas, entre otros.

La docente no interfirió en la presentación de ninguno de los estudiantes; sin embargo, estuvo todo el tiempo tomando notas de todo lo presentado tanto a nivel visual, preparación, trabajo en grupo y todos los aspectos gramaticales que eran evidentes por mejorar. La docente hace uso todo el tiempo del inglés, recurriendo a la lengua materna sólo en momentos muy puntuales que lo requerían al ver que algunos estudiantes la miraban dando a entender que no comprendían lo mencionado.

Una vez terminada esta parte, la docente recordó el formato de Coevaluación en el que tenían que comentar y poner un puntaje de 1 a 5 de acuerdo a lo completo o incompleto de aspectos tales como: preparación, ayudas visuales, participación de todos los integrantes, uso de

los aspectos gramaticales requeridos (adjetivos, comparativos, superlativos). Dicho formato fue entregado a la docente.

Finalmente, la docente hizo uso de una aplicación en línea, que les permitía a los estudiantes conectarse a través de sus celulares en un juego de competencia para responder preguntas sobre los temas trabajados. Las preguntas aparecían en el TV con cuatro opciones de respuesta en diferente color, en los celulares los estudiantes debían escoger el color de la respuesta apropiada, luego de esto salía en pantalla el nombre de quienes habían respondido o no correctamente a las preguntas. Esta actividad les resultó muy interesante y motivante en tanto todos poseen estos dispositivos tecnológicos, además de una interactividad que según comentaban, no les era muy familiar.

Una vez terminada la ronda de preguntas, la docente les recordó la terminación de ciertas asignaciones en la plataforma del libro, así como la elaboración de ciertos ejercicios de lectura, también del libro.

Clase docente #4

La clase se desarrolla con estudiantes de Business English, no tiene un libro de texto base así que el docente orienta sus clases de acuerdo a los temas sugeridos en el plan de estudios y a partir de sus búsquedas particulares y preparaciones de clase. Esta clase se realiza en jornada nocturna con estudiantes en edades entre 20-45 años aprox.

El docente da inicio a su sesión de clase preguntando sobre la realización de la propuesta de empresa que debían estar desarrollando para la presentación de proyecto final al final de semestre. Varios estudiantes responden a sus preguntas diciendo que bien, pero que necesitan mayor tiempo para memorizarse los diálogos. El docente se ríe y menciona que todo es un proceso y que requieren dedicación extra clase para dicho trabajo. Una vez esto sucede, el docente hace uso de los recursos tecnológicos del aula para presentar un video de las charlas de TED Talks sobre emprendimiento, en la que ciertos participantes presentaban una propuesta de empresa a unos profesionales quienes podrían comprarles o no dicha propuesta. Los estudiantes prestan atención total y se hablan entre ellos para entender lo hablado en inglés en el video.

Una vez terminado el video, el docente reparte unos papeles en los que se presentan expresiones en inglés y sus respectivos significados en español, dichas en el video; los estudiantes

deben comunicarse entre ellos para emparejar dicho vocabulario en español e inglés. Una vez los estudiantes consideran que han terminado, el docente solicita que se haga una revisión del vocabulario a nivel grupal y que den ejemplos de situaciones en las que es posible usarlas. Los estudiantes participan activamente.

Luego, el docente presenta una lectura en el TV sobre el video, mencionando algunos aspectos necesarios a tener en cuenta para la creación de empresa, tales como creatividad, lenguaje formal, representación numérica de costos y beneficios, entre otros. Luego, hay un checklist que entre los grupos de trabajo deben analizar para verificar los pendientes y aspectos listos de su proyecto final.

El docente asigna cada uno de esos aspectos a diferentes grupos y los estudiantes deben discutir y dar ejemplos de empresas existentes que tengan dichas características para socializar de manera general con todos los compañeros. Algunos de los demás compañeros dan ejemplos adicionales.

Finalmente, el docente dice que la media hora restante de la clase es para trabajo en grupo con miras a completar y trabajar en el proyecto final. En este tiempo deben hacer preguntas y presentar algo escrito al docente antes de retirarse del salón.

Clase docente #5

La clase se desarrolla con docentes de la universidad XXXX quienes son estudiantes de ***nivel dos*** *de acuerdo a la organización institucional, tiene como apoyo el libro de texto Speak out y se está trabajando el tema de demostrativos y posesivos, así como vocabulario sobre objetos de la clase. Esta clase se realiza en jornada diurna con estudiantes en edades entre 35-55 años.*

El docente escribe los demostrativos en el tablero y empieza a preguntar a los estudiantes sobre su significado en español, a lo cual los estudiantes manifiestan en su mayoría conocimiento de dicho vocabulario. El docente da ejemplos de su uso con objetos de la clase de acuerdo al número y distancia. Al notar una comprensión general, salta a la forma de hacer preguntas y los cuestiona sobre la forma negativa de las mismas.

Hay una ronda general en la que cada estudiante hace preguntas a otros para responderlas siguiendo el modelo dado en el tablero.

Luego, los estudiantes fueron requeridos de llenar unos ejercicios en las copias que tienen del libro de acuerdo a imágenes. (This/That/These/Those)

Se reflejan algunas dudas en cuanto a la diferencia de pronunciación de THIS/THESE a lo que el

docente responde en español, "no te preocupes, es lo mismo"

El docente vuelve a pedirles creación de preguntas a sus compañeros de acuerdo a objetos que estuvieran en el aula tales como "sillas, mesas, cuadernos, lápices, tablero, computador, etc." El docente sigue la rutina propuesta por el libro al continuar con el ejercicio de escucha en el que deben completar vocabulario y demostrativos de unas conversaciones presentadas en el libro. Se hace uso de una grabadora ante la ausencia de otros recursos en el salón como TV o video beam, sin embargo es importante mencionar que si están disponibles a los docentes con separación anticipada.

Continuando con la estructura del libro, se les presenta vocabulario como "llaves, carro, postales, celulares y otros objetos escolares", a partir de esto se trabajan las preposiciones de lugar.

El docente recorre todo el salón monitoreando la realización de actividades y una vez terminados todos los ejercicios del libro, se realiza una corrección en grupo y en voz alta en la que cada estudiante lee y responde a alguna pregunta específica; el docente hace énfasis en la palabra para que todos escuchen y corrige en caso tal de error.

Luego de esto se trabaja otro tema, que es el uso de Whose y del posesivo 'S, para esto sigue la estructura similar de la primera parte, preguntando a los estudiantes el significado y el uso, dando luego ejemplos con objetos y personas de la clase, se realizan los ejercicios de audio presentados en el libro y finalmente una corrección y/o revisión grupal.

Finalmente, se menciona a los estudiantes la necesidad de completar los ejercicios del workbook y la práctica de los temas autónomamente en tanto deben presentar parcial final la próxima clase.

Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes

Si bien es cierto que cada una de las clases anteriormente descritas presentan prácticas pedagógicas diferentes debido a las condiciones contextuales, al nivel de inglés trabajado, a la jornada de enseñanza, al uso o no de un libro, así como de la persona misma que lleva a cabo la clase; se pueden evidenciar ciertos factores comunes que dan cuenta de limitados comportamientos que le apunten al componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Adicionalmente, podemos dar cuenta que "el orden instruccional /institucional de las prácticas pedagógicas le asignan al maestro poder para configurar el

mundo de los estudiantes, ordenar valores, experiencias formas de comprender la realidad con las que se relacionan los estudiantes" (Mendoza, 2015).

En este sentido, cuando los docentes están sujetos a cumplir con los planes de estudio y las guías académicas específicas, hay una forma de seguir la clase de acuerdo a los pasos preestablecidos por ejemplo por los libros. También se evidencia una urgencia por la evaluación de las competencias lingüísticas, en tanto las clases se enfocan principalmente en aspectos gramaticales, de vocabulario y forma de la lengua extranjera, todo en función de unos exámenes escritos que hay que entregar a final de semestre como evidencia del trabajo realizado. Los docentes reflejan una urgencia por revelar comprensión de los temas propuestos en las guías académicas (en este caso organizadas de acuerdo a los contenidos de los libros de texto en su mayoría) dejando como tareas independientes y/o en casa, actividades como lecturas y discusiones sobre otros aspectos socioculturales que permiten abordar, no solo de manera implícita, el contenido cultural que se debiera en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En la descripción de las clases se evidencia también que sólo unos pocos docentes, sobre todo aquellos que no se rigen por el libro, apuntan a otras formas de trabajar de manera implícita los aspectos lingüísticos que obviamente no se pueden dejar de lado. Para esto realizan actividades relacionadas con publicidad, con creación de empresa y con planteamiento de algunas situaciones a las que los estudiantes se podrían ver expuestos y con necesidad de comunicarse en inglés, que les requiera más que completar la forma correcta de un verbo, sino pensar y sentir de acuerdo a los intereses y diferencias contextuales que hay dentro de un salón de clase. Para esto tenemos como ejemplo la tarea de la creación de una empresa de quienes ven la materia de Business English, o la conversación de dos o tres personas en una situación como "conocer a alguien en un bar", así como la propuesta creativa de un producto que solucione necesidades particulares y ser capaz de compararse con otros ya existentes.

En la mayoría de las clases se refleja un gran interés por generar trabajo en grupo bien sea colaborativo o de competencia, con el fin de generar en los estudiantes interés y roles activos en el desarrollo de la clase. Aquí también se ejemplifica con la asignación de

monitores que puedan asumir roles importantes en la clase y no meros receptores de información.

En cuatro de las cinco clases se realizaron actividades usando recursos tecnológicos disponibles tales como TV, grabadora e internet; con posibilidades interactivas tales como los juegos en línea y posibilidades receptivas como la grabadora. Adicionalmente, se les solicitó a los estudiantes la creación y apropiación de estos mismos recursos como medios para presentar sus proyectos finales. Lo anterior da cuenta de una gran conciencia del tipo de población con la que se trabaja.

Así como se presentaron prácticas pedagógicas limitadas a actividades con propósitos específicos, el total de las clases continúa girando en torno a los intereses de enseñanza de acuerdo a la teoría directa en tanto se presentan contenidos explícitos, de manera que los estudiantes son esperados de aprenderlos tal como son presentados, sin considerar con mayor profundidad esas características personales que los estudiantes tienen, y sobretodo, marcar un sello diferenciador como docente A, B o C en tanto sus concepciones son independientes, únicas, llenas de emoción e interés y que a decir verdad contrastan con lo que se decía en la primera fase del análisis de datos de este proyecto. Es decir, todo aquello que los docentes manifiestan como el “deber ser”, se queda en el ideal, en el objetivo y la oportunidad y no en el “hacer” puntual de sus prácticas pedagógicas de enseñanza de la lengua extranjera como un medio más que como un fin, y del componente intercultural como un fin y no como un medio.

A su vez, a manera de comparar las prácticas con las concepciones, hay uso de recursos tecnológicos con fines estructurales y funcionales de reproducción de audios para completar actividades lingüísticas y no como medio para generar espacios interculturales y/o de discusión. En cuanto a la comparación de la cultura propia con las demás, se hace sólo en una de las cinco clases mediante el requerimiento de realizar un producto y su publicidad en función de cumplir y satisfacer necesidades particulares. La generación de espacios para reflexionar sobre el otro y el mismo en el aula no se da explícitamente.

De todo lo anterior, es importante mencionar que para lograr que se cumplan

objetivos de carácter intercultural a la vez que puedan resultar coherentes con las concepciones desde la Teoría Constructivista, los docentes debemos reconocer que "es en nuestro quehacer pedagógico, donde el maestro a través del poder que le otorga la escuela y la institucionalidad, está llamado a agenciar nuevos órdenes en los que sea posible generar otras miradas y espacios desde la planificación y prácticas pedagógicas conjugadas con lo disciplinar y el conocimiento escolar en miras a que los sujetos cuestionan: posturas, conceptos, teorías, su lugar en el mundo" Mendoza, (2015).

Tercera fase: Analizar la relación entre las concepciones sobre el componente intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras de los docentes de inglés con sus prácticas pedagógicas.

Habiendo cumplido con los objetivos específicos del estudio: la identificación de las concepciones sobre la competencia intercultural, y la descripción de las prácticas pedagógicas de enseñanza de inglés de los docentes participantes de la institución; la investigadora da cuenta de una relación que va orientada en dos categorías para responder a la pregunta principal: El Rol de la Institucionalidad y la Utopía del Quehacer Docente.

Categoría 1: El Rol de la Institucionalidad:

Luego de haber revisado por separado las concepciones y las prácticas pedagógicas que los docentes tienen sobre el CIELE, se evidencia cómo el ser docentes de una institución privada que rige el desarrollo de sus clases a partir de lineamientos curriculares e intereses institucionales particulares, tales como la formación técnica y tecnológica en función de la formación para el trabajo; genera que los docentes establezcan patrones de enseñanza que vayan en la misma dirección con los objetivos institucionales. Esto significa que la enseñanza de lengua extranjera en la institución está regida por un currículo que entiende el inglés como un eje transversal de la formación de estudiantes en sus diferentes carreras y con miras a la formación de competencias lingüísticas específicas de sus campos de acción. Adicionalmente, la institución ofrece recursos como un libro particular para

generar linealidad y homogeneidad en los contenidos a enseñar; y plantea el requisito para profesores, de entregar evaluaciones escritas que den cuenta de la enseñanza explícita de aspectos lingüísticos tales como gramática y vocabulario, así como de las habilidades comunicativas como escucha, habla, escritura y lectura. A su vez, la universidad ofrece seis niveles de inglés (6 semestres), donde cada nivel se implementa en sesiones de dos horas semanales únicamente.

Con base en lo anterior, el rol de la institucionalidad se evidencia como una relación entre lo que los participantes dicen que hacen y lo que hacen realmente en el aula, siendo que se manifiestan limitaciones y posibilidades de incluir el componente intercultural en la enseñanza de lengua extranjera según el tiempo, el currículo, la propuesta evaluativa, entre otros, que la institución misma les plantea. Como ejemplo, en respuesta a la pregunta ¿de qué forma la propuesta metodológica y las políticas institucionales ayudan o no al componente intercultural? los docentes expresan:

> *"El haber incluido en las guías académicas un resultado de aprendizaje que le apunte a ello, teóricamente lo promueve* (el componente intercultural)*; falta ver cómo funciona en la práctica. Y lo que estanca, creo que es la misma estructura curricular, porque esta se ha vinculado solamente con el componente lingüístico y casi que se ha casado con una serie de estructuras gramaticales, de estructuras de vocabulario y pare de contar. Incluso, cuando el enfoque lo das por habilidades comunicativas que tanto es venerado, incluso ahí se genera un retroceso y un obstáculo para componentes como este de la interculturalidad. Adicionalmente la forma de evaluación no favorece porque es muy estandarizado."*
>
> *Docente 4. Grupo Focal*

> *"Hasta ahora, el libro de texto nos ayuda un poco a promover esa parte de interculturalidad, pero desde la parte metodológica no está claro, en el sentido de evaluación y todo eso, porque siempre nos piden evaluar cuantitativamente y no cualitativamente, además de la cantidad de estudiantes que manejamos, que también nos impiden llevar la evaluación cualitativa en la que de alguna manera el componente intercultural saldría más a la vista"* *Docente 3. Grupo Focal*

A continuación se relacionan las concepciones sobre el Componente Intercultural como Objeto, Objetivo y Oportunidad con esta categoría:

En la concepción del componente intercultural como un **objeto,** los docentes lo entienden como el contenido a trabajar explícitamente en la clase, sugerido en el libro de texto que se usa, así como la inclusión de temas y/o contenidos a enseñar planteados en las guías académicas (plan de estudios de cada nivel), y el cumplimiento de exámenes y evidencias de su quehacer y otras tareas específicas que la coordinación del departamento les requiere; sin dar cuenta de las particularidades y posibilidades que los mismos docentes tienen de asumir dicho componente fuera de los lineamientos.

> *"En Colombia y en la institución misma se maneja mucho el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras, y se aborda mucho desde la parte gramatical, no se le pone mucha atención a ese componente"*
>
> *Docente #1. Grupo Focal*

> *"Lo más cercano al componente es el libro que les pone temas de otras culturas como los matrimonios y costumbres de otras culturas"*
>
> *Docente #4. Entrevista Individual*

> *"...El haber incluido en las guías académicas un resultado de aprendizaje que le apunte a ello, teóricamente lo promueve, falta ver cómo funciona en la práctica."*
>
> *Docente #2. Grupo Focal*

Adicionalmente, en la concepción sobre el componente intercultural como un **objetivo,** se sugiere que no es un tema que se trabaje directamente en clase, que es un aspecto que se debe trabajar en el futuro y para el cual se deben implementar ajustes, cambios, adecuaciones en relación con el tiempo (número de horas) de la clase de inglés, con el currículo y la forma de evaluación de la institución, con la forma de abordar los festivales y actividades particulares de presentar productos finales de las clases de inglés a

los entes administrativos de la universidad, etc.

A continuación se presentan las concepciones que los docentes manifiestan sobre el rol de la institución para trabajar en la enseñanza del componente intercultural:

> *"Yo lo propondría como un eje transversal y no solo transversal en el sentido como se generan ahora las competencias transversales que nadie ni siquiera las toca, sino que están ahí y muy chévere."*
>
> *Docente #1. Grupo Focal*

> *"También está el enfoque desde el cual nos acercamos a las actividades que se realizan en las materias de inglés, como los festivales, costumbres y características de los países angloparlantes. Esto porque no se trata solamente de "representar por representar".*
>
> *Docente # 5. Grupo Focal*

> *"Tratar también de manejar un poco la interdisciplinariedad que realmente no se ve, o sea uno lo trata de llevar a cabo dentro de su planeación de clase, cuando uno piensa el tema sobre cómo puede uno hacer eso en este tipo de instituciones, pero eso ya va más a nivel individual. Como yo quiero llevarlo a cabo, pero no es claro en las guías."*
>
> *Docente #2. Grupo Focal*

Finalmente, en la concepción sobre el componente intercultural como **oportunidad**, se refleja el reconocimiento de su importancia y de la consciencia que los docentes tienen y de lo que significaría, en modo subjuntivo, la inclusión e implementación de unas estructuras institucionales que le apuntaran al trabajo explícito y formación tanto docente como estudiantil del componente intercultural. Este aspecto se relaciona con el anterior al plantear dicho componente como algo que no sucede o no se permite abiertamente en la institución por las características y lineamientos particulares con miras a la formación en competencias lingüísticas específicamente.

"La interculturalidad les permite a ellos ver otros mundos, también el reafirmar la identidad, el trabajo de aprender sobre tolerancia y paz, pero para eso se requieren cambios en la propuesta metodológica"

"La interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras es aprender de todo a la vez que se aprende una lengua, para lo cual se requiere tiempo y guías académicas más flexibles"

Docente #5. Entrevista Individual

"*Para abordar la interculturalidad y las formas de enseñarla en clases, es necesario deslindarse de los estereotipos, estigmas, señalamientos y nombramientos y hacer que los objetivos de las actividades que se plantean, como los festivales, sean claros. Aquí se organizan eventos así para cumplir y no se planean claramente. Lo de la falta de planeación, eso definitivamente va a afectar el objetivo mismo de la actividad, y no solo el objetivo sino el resultado final . Yo creo que con una buena planeación, con unos objetivos claros y con una contextualización adecuada se evita eso, de lo contrario yo creo que sí puede derivar en un festival de disfraces o un reinado de belleza y ya"*

Docente #3. Entrevista Individual

"Yo le apunto al trabajo colaborativo desde que estaba en la universidad, y definitivamente aquí hay una idea muy básica y errada de lo que esto significa, nosotros pedimos a un grupo que hagan una cosa, cuando deberíamos orientarles más lo de los roles, porque hay distintos roles, tareas, evaluaciones"

Docente #4. Entrevista Individual

Dentro de esta categoría, inicio por definir las instituciones como "sistemas de valores, ideales y normas legitimados en torno a una cuestión específica, que regulan y orientan la conducta de los sujetos hacia determinados fines institucionales (Garay, 2006)". Así mismo, es vital entender el rol de lo Instituido y lo Instituyente planteado por Castoriadis (2017) y presentado aquí desde perspectivas relacionadas con la educación, siendo que se evidencian concepciones de los docentes relacionadas con estos aspectos.

Entendemos lo Instituido como las "formas sociales de actuar y de pensar

(comportamientos e ideas), preestablecidas a toda historia individual, y que se transmiten por la educación" (Lapassade y Lourau, 1973, pp. 190-191). Cuccaro añade que el fin de lo Instituido es "regular el comportamiento social, en base a la internalización de normas que rigen los procesos de intercambio social" (2005, pp. 2). También, se entiende lo instituido "como aquello que se sedimenta con el tiempo, y se nos presenta como algo natural, que siempre ha sido de la misma manera, y sobre lo que no tenemos demasiada influencia" (Canchi, s.f.). Así pues, los docentes de la institución actúan, acogen y acuden a las normas establecidas allí para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, aun cuando consideran que hay vacíos, dificultades o críticas sobre la forma en cómo las normas de alguna manera limitan la inclusión del componente intercultural en sus clases.

Por otro lado, lo Instituyente hace referencia a las "formas sociales de actuar y de pensar producidas colectivamente por los integrantes de grupos o comunidades y mantenidas por el consenso (ídem, 2005, pp. 3). Sin embargo, también refiere a aquello que "sostiene la novedad, a la ruptura con lo ya instituido, que da un paso en otra dirección, promoviendo que se instale algo diferente, que posiblemente con el tiempo también se instituirá y convertirá en la norma."(Canchi et al, s.f.) Aquí se reconocen actitudes de reconocimiento e intenciones desde el discurso de los docentes por cambiar normas, características y parámetros que les orientan su forma de enseñar en la institución.

Por otro lado, la institucionalidad se evidencia en las prácticas pedagógicas de los docentes participantes al generar espacios evaluativos que cumplan con los formatos institucionales y del departamento de inglés particularmente, que le apuntan a la identificación de competencias lingüísticas, desde aspectos gramaticales y de vocabulario; así como el uso exclusivo del material sugerido (el libro de texto). También, la institucionalidad se presenta como relación entre sus concepciones y sus prácticas, como un aspecto que les permite generar las planeaciones de sus formas de enseñar, así como de los recursos a incluir, de una manera práctica, que no requiere mayor tiempo ni demasiada información adicional al ser mayormente estructural.
Lo anterior es evidente en algunos extractos de algunas respuestas a preguntas tales como:

¿Consideran que el CI está incluido en la propuesta educativa de la institución? por qué?

> *"Abordar el componente intercultural en la institución es de harto trabajo, porque además de cumplir con las unidades obligatorias para cada semestre, las reuniones con la jefe y otras cosas afectan el tiempo, entonces uno se amarra al cumplimiento de las tareas del programa"* *Docente #2 Entrevista Individual*

> *"Lo que ya decíamos, si se sugieren festivales y actividades con el fin de representar no más por representar, se pierde el sentido de la interculturalidad. El programa de Inglés debe pensarse desde su propuesta educativa, una forma de dar más tiempo y espacios para salirse del currículo"*
>
> *Docente #4 Entrevista Individual*

Ahora bien, una cosa es cierta y es que este estudio no pretende juzgar ni poner el rol del docente de lenguas extranjeras en tela de juicio, sino considerar todos los aspectos circundantes que hacen que actuemos de una cierta manera. En este sentido, lo mencionado en la primera fase del estudio, que refleja una tendencia alta a concebir el CIELE como un Objeto que debe trabajarse, se sostiene firme en tanto está explícitamente desarrollado, tanto en las teorías sobre Enseñanza de Lenguas Extranjeras, como en las políticas educativas de bilingüismo. Esto significa que el quehacer del docente está sujeto a ciertas tareas que debe cumplir para no afectar sus condiciones laborales y de posible estabilidad económica, en tanto tiene que coincidir con lo esperado por jefes, coordinadores, rectores, directores, y otros entes administrativos que pueden reducir el rol docente a un mero transmisor de información en la lengua meta. Además, como se menciona en el documento de García Benito (2002), la adquisición de la competencia intercultural y el cambio de actitudes son procesos que, de llegar a producirse, no tendrán lugar con carácter inmediato, sino a largo plazo, tiempo que excederá el tiempo del que disponemos en el aula y el profesor debe estar preparado para ello.

Categoría 2. La utopía del quehacer docente

Si bien es cierto que los docentes dan cuenta de un alto índice de concebir el CI desde la Teoría Directa, no se puede dejar de lado las perspectivas que le apuntan a lo que pareciera no suceder, pero que sí reconocen como un aspecto a incluir en sus prácticas. En este sentido, cuando desarrollan sus clases, los docentes buscan actividades, recursos, estrategias y formas de enseñanza que se dirijan a incluir, tal vez de manera no tan explícita, el sentir intercultural.

Lo anterior significa que, en primer lugar, desde el discurso tienen concepciones sobre el componente intercultural como un objetivo y una oportunidad, que le apuntan al deseo de consecución y/o ejecución de lo esperado en el CIELE, dando cuenta de más de lo que se espera como lo correcto para decir y hacer. En otras palabras, a pesar de que la institucionalidad sea tal vez un factor limitante para asumir el componente intercultural en sus clases, los docentes lo entienden como un aspecto intrínseco y de vital importancia que genera otras dinámicas dirigidas a la reafirmación de la identidad como colombianos, a generar aspectos que le apunten a la tolerancia y paz, a la aceptación y reconocimiento de individualidades, de sujetos; a la posibilidad de conocer otros mundos, de aprender de todo y no sólo una lengua extranjera, a identificar lo propio como un factor de posible apertura hacia otros y de intercambios de conocimientos con otros.

En segundo lugar, desde las prácticas pedagógicas, cuando los docentes no se encuentran tan limitados por los lineamientos curriculares (por ejemplo, el uso de un libro de texto y los recursos disponibles en el aula) se evidencian comportamientos relacionados con el componente intercultural, tales como la posibilidad de trabajar en grupos o en equipos, el uso de herramientas tecnológicas acordes con las características de la población como los televisores, los celulares, etc.; la inclusión de temáticas relacionadas con los intereses particulares de los estudiantes relacionados con su vida diaria, como sus necesidades, gustos, entre otros.

Esta última relación entre las concepciones sobre el componente intercultural y las prácticas pedagógicas observadas, se plantea como la utopía del quehacer docente en la medida en que, a pesar de no ser explícitamente evidentes, hay un reconocimiento de qué es lo correcto, lo que se espera, lo que se debe hacer, el "deber ser" del docente. Se plantea como la utopía del quehacer docente en tanto se muestra como una necesidad, un objetivo o una meta a la cual el docente de una lengua extranjera le debe apuntar. A su vez, se entiende desde la ética del docente que está dirigida a lo que debiera ser de su práctica, como un sujeto activo, mediador entre los contenidos y la persona, entre el conocimiento y el sujeto.

Finalmente, una vez analizada la relación entre lo que los docentes conciben sobre el componente intercultural, de acuerdo con lo expuesto en la investigación de Mendoza (Cali, 2015) se evidencia que las interacciones entre lo instituido y lo instituyente provocan en los sujetos unas transformaciones donde el saber y el poder entran en diálogo en la configuración de unas formas de pensamiento, de concebir la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina específica, como fuerzas constituyentes de la capacidad para agenciar nuevos órdenes, traducidos en la participación activa, resignificación de conceptos, contextualización del conocimiento. Esto provoca un despliegue de subjetividades como fuerzas constituyentes de la capacidad de acción política de los sujetos en la escuela.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar cómo se relacionan las concepciones de los docentes sobre la competencia intercultural y sus prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para cumplir dicho objetivo se realizó primero la identificación de las concepciones que los participantes tienen sobre el componente intercultural, resultando en una alta relación de las teorías sobre el aprendizaje-enseñanza del conocimiento y la forma en como lo expresan mediante el discurso. Si bien es cierto la identificación de las concepciones se abordó desde el

cuestionario de dilemas que enfoca sus preguntas en la enseñanza-aprendizaje en general, este estudio plantea un acercamiento a las concepciones de los docentes en torno del componente intercultural en la enseñanza de lenguas particularmente que se orientó desde dilemas relacionados con Lengua y Cultura, además de la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera.

A lo largo del desarrollo de esta investigación pudo notarse que el estudio y/o análisis de la relación existente entre las concepciones que tengan los docentes y sus prácticas pedagógicas resulta ser un trabajo necesario e inequívoco toda vez que la teoría plantea dicha relación como un asunto indisociable.

Se observó que independientemente del área de desempeño de los docentes, las concepciones como teorías implícitas están presentes en la forma en cómo el maestro organiza, planea y ejecuta sus prácticas pedagógicas, y que particularmente los profesores de inglés remiten dichas concepciones a sus experiencias de aprendizaje tanto en su formación como en su autoaprendizaje de la lengua extranjera.
Las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza-aprendizaje están relacionadas con las teorías mismas de la apropiación del conocimiento, devolviéndonos también a las distintos metodologías y/o modelos de enseñanza que se han generado a lo largo de los años. Así mismo, es importante dar cuenta del rol de la subjetividad en la formación de concepciones en torno del aprendizaje y enseñanza, así como de las prácticas pedagógicas que se ejercen en instituciones particulares.

A partir del análisis de datos, se dio cuenta de tres tipos de concepciones sobre el Componente Intercultural (CI) en la enseñanza en lenguas extranjeras: El CI como Objeto entendido como contenidos, temas, materias y/o similares. El CI como Objetivo siendo que se reconoce como una meta y tarea a incluir en los espacios de clase, y el CI como Oportunidad en el que se da cuenta de la importancia de una comprensión del otro, de posibilidades de intercambio y aprendizaje con otras culturas y de permitirse evaluar y contrastar a partir de las diferencias.

Adicionalmente, a partir de todas las concepciones y sus prácticas, se da cuenta que cuando los docentes están sujetos a dirigir su enseñanza en una institución particular, éstos son teñidos de las características mismas planteadas o requeridas en el lugar donde se trabaja. Es allí donde se evidencia la dicotomía entre lo instituido y lo instituyente que resulta ser el cúmulo de normas aceptadas y hasta creadas por los mismos docentes.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS

Del desarrollo de esta investigación hay varias implicaciones de carácter pedagógico e investigativo que resultan interesantes como investigadora, toda vez que el estudio de las concepciones de los docentes implica un alto reconocimiento del rol del maestro desde su subjetividad, además de las múltiples connotaciones que existen alrededor de la interculturalidad en nuestro país y nuestro campo particular de enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, dentro de las implicaciones pedagógicas, el desarrollo del presente estudio da cuenta de la importancia de trabajar explícitamente en el componente intercultural y un ejercicio de cambio de concepciones que permitan incluirlo en el aula. Los docentes participantes son conscientes y expresan conocimiento y reconocimiento del componente intercultural como un aspecto que debiera ser intrínseco desde la formación como docentes, la planeación e implementación de las clases, así como de la evaluación y participación en diversos contextos que lo promuevan.

Esta investigación también permitió una evaluación por parte de los participantes al material, guías académicas, tiempos y acciones que se toman en el aula en relación con el sujeto que forma estudiantes que son más que hablantes de la lengua extranjera, sino mediadores interculturales que posibilitan la apertura, aprendizaje e intercambio de saberes, conocimientos y experiencias con otras culturas.

En segundo lugar, como implicaciones investigativas, se hace evidente la necesidad de indagar mayormente en las múltiples formas de estudiar las concepciones. Esto teniendo

en cuenta que el primer instrumento utilizado: “El Cuestionario de Dilemas” como forma de identificar las concepciones puede resultar limitado al no considerar los aspectos personales, de formación y experiencia que los participantes pueden tener, como variables modificadoras de las concepciones.

Por otro lado, cabe mencionar que según la revisión de estudios realizados en el tema, la mayoría de los estudios sobre concepciones como teorías implícitas están dirigidos a las concepciones que los docentes tienen sobre el aprendizaje y enseñanza en general, a modo de identificar los estilos pedagógicos más comunes; hay también otros sobre estos mismos procesos en relación con disciplinas particulares como las Ciencias y las Matemáticas, así como al estudio de las concepciones de los estudiantes. En este caso, el estudio dirigido hacia la identificación de concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, y sobre la lengua y la cultura; genera un aspecto diferenciador importante en este documento que requirió de la sistematicidad y dedicación como investigadora a ajustar, adoptar y adaptar otros instrumentos según el fenómeno particular que se quería estudiar.

Referentes Bibliográficos

Abella, R. (2004). *El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.* Salamanca 12-14 settembre 2002: Associazione Ispanisti Italiani, AISPI.

Aguirre, A. (1995a): «Etnografía», en AGUIRRE, A. (ed.), Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación .sociocultural. Barcelona: Maracombo, pp. 3-20.ATKINSON, P., y HAMMERSLEY. M. (1994): «Ethnography and participation-observation.

ALESSIO, Surian. Aprendizaje y competencias interculturales. Ra Ximha volumen 8. Número 2 enero- abril 2012. Disponible en: www.revistas.unam.mx/index.php/.../33895. p. 7. [Consulta: 28 de octubre de 2012]

Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. Revista UNIMAR, 31 (2), pp. 99-113

Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones", Investigación y Educación en Enfermería, 1.

Austin M. T., PARA COMPRENDER EL CONCEPTO DE CULTURA. Publicado en la Revista UNAP EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Año 1, Nº 1, Marzo 2000, de la Universidad Arturo Prat, Sede

Victoria, IX Región de "La Araucanía", CHILE Tomado de: http://bit.ly/REv0Wj

Barthey, S. H. (1982). Principios de percepción. . México D.F.: Trillas.

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *8*(19).

Benítez, L., & Robles, J. A. (1993). La percepción sensible en René Descartes. México: Percepción: colores, llF-UNAM, M. Obtenido de http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/1313/6960/3513/DIA98_Benitez_G.pdf

Bloomfield, L (1933) Language. New York: Holt and Company.eu, P (1977b) outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Borg S., (1998). Teacher´s Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. Tesol Quarterly, 32, (1). ___, (1998) Talking about Grammar in the Foreign Language Classroom. Language Awareness, 7, (4). ___, (1999) Teacher´s theories in grammar teaching. ELT Journal, 53, (3), Oxford University Press. ___, M., (2001) Teacher´s beliefs, en ELT Journal, 55, (2), Oxford University Press. ___, (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. [En línea] ___, (2003) Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. [En línea]

Brown, H. D. (1986). Learning a second culture. In J. M. Valdes (Ed.), Culture bound (pp. 33-48). New York, NY: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching. New York, NY: Pearson Education.

Byram, M., & Fleming, M. (2001). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Canchi, L., Villafañe, A., Leiva, P. E., Morales, S., & Costamagna, V. Lo instituído y lo instituyente en una práctica extensionista en contextos de encierro: Talleres de Promoción de Derechos Humanos en la Cárcel de Mujeres de Bouwer. *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, (7). Tomado de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/download/14467/14529

Castoriadis, Cornelius,(2017) El imaginario social instituyente, Biblioteca Omegalfa, París, 2007.

Christensen, L., & Johnson, B. (2010). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches.* SAGE Publications.

Colás, P. (1997d): «La investigación en la práctica», Revista de Investigación Educativa,15 (2), 119-142.

Corbin, J., & Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. . Medellín: Sage, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Couture des Troismonts, R. (1975). Manual de Técnicas de documentación. Buenos Aires: Marymar.

Cowman, S. (1993) Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. Journal of Advanced Nursing.

Da Ponte, J. P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education In K. Krainer & F. Goffree (Eds.)*, 43-50.

Pizarro Carmona, M. (2010) Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Publicación: ISSN 1405-9134, vol. 12, núm. 15, segundo semestre, 2010, pp. 27-38 Tomada de: http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf

Richards J. (2001) Exploring teacher´s beliefs and the processes of change. [en línea] http://www.chan6es.com/uploads/5/0/4/8/5048463/exploring-teacher-change.pdf

El Educador (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la Educación en Idiomas en el contexto colombiano. El Educador. http://bit.ly/T3cpnZ

El Educador (2009). Programa Nacional de Bilingüismo: inglés para todos. El Educador. http://bit.ly/1lp9tZ7

El Educador (2009). Reflexiones sobre Bilingüismo en Colombia. El Educador. http://bit.ly/1iMmqdZ

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. . , 16(2). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)*, 1-27.

Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.

Flores, P. (1995). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Evolución durante las prácticas de enseñanza. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica de las Matemáticas.* . Granada: Universidad de Granada.

Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. (A. Garzón del Camino, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A. Obtenido de http://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf

García Benito, A. B. (2002). *¿Profesores de lengua y/o profesores de cultura? Importancia y tratamiento de la competencia sociocultural en los métodos de enseñanza del portugués como lengua extranjera.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Canclini, N. (2004) Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Editorial Gedisa, S.A.

García y Ryan, P. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. Clevedon: Foreign Language Teachers and International Competence. In International Investigation. Multilingual Matters.

Goodenough, W. H. (1957). Cultural anthropology and linguistics. In P. L. Garvin (Ed.), Report of the Seventh Round Table Meeting on Linguistics and Language Study (pp. 167-173). Washington, DC: Georgetown University Press.

Grosjean, F (1982) *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press

Guerrero, C.H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the national plan of bilingualism- PROFILE 10, 27-45

Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Consejo Británico: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.

Iriarte Diazgranados, F., Núñez, R., Martín Gallego, J., & Suárez González, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. Barranquilla: Universidad del Norte. Psicología desde el Caribe.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms.* . New York: Holt, Rinehart and Winston. La vida en las aulas. Madrid: Marova.

Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. Cambridge. Peaboy Museum of Archeology and Ethnology.

Kuang, J. F. (2007). Developing students‟ cultural awareness through foreign language teaching. Sino-US English Teaching, 4 (12), 74-81.

LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas.* Colorado: Escuela de Educación. Universidad de Colorado-Boulder.

Macnamara, J (1967) The bilingual´'s linguistic performance. A psychological overview. Journal of Sociological Issues. 23 (2)

Manzini, V. (2001). Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias. Bolonia: Universidad de Boloña.

Marrero Acosta, J. (1992). *Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza.* Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

MEN, M. (2006). *Estándares Básicos de Competencias: Formar en Lenguas Extranjeras ¡El Reto!* Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_3.pdf

MEN, M. (2006). *PLAN NACIONAL DE BILINGÜISMO, Colombia 2014-2019.* Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

MEN, M. (2006). *Revolución Educativa 2002 - 2005*. Obtenido de www.colombiaaprende.edu.co: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-91697.html#top

MEN. (2002) Marco Común Europeo de Referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.

MEN. (2006). Decreto n 3870. 2 de Noviembre de 2006. Organización y funcionamiento de los programas de Educación para el Trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas.

MEN. (2007). Decreto n 2888. 31 de Julio de 2007. Creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo antes denominadas de educación no

formal.

Mendoza Montoya, L. N.(2015). LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE, EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES: EL APRENDIZAJE COMO EXPERIENCIA. Trabajo de grado Maestría en Educación. Cali, Colombia.

Moncada V., B. (2016). Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1191/te.1191.pdf

Morain, G. G. (1986). Kinesics and cross-cultural understanding. En J. M. Valdes, *Culture bound. Bridging the cultural gap in language teaching.* (pág. 64-76). Cambridge: Cambridge University Press.

Morgan, D. (1998). Focus groups as qualitative research, . Newbury Park, CA.: Sage.

Muir, P. (2007). Toward culture: Some basic elements of cultural-based instruction in China's high schools. Sino-US English Teaching, 4 (4), 38-43.

National Standards in Foreign Language Education Project (1996). Standards for foreign language learning in the 21st century. Lawrence, KS: Allen Press.

Nieto, S. (2002). Language, culture, and teaching critical perspectives for a new century. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.

Ouyang, H. (2000). «One-Way Ticket: A Story of an Innovative Teacher in Mainland China. China: Anthropology and Education Quarterly, 31 (4).

Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias.* . USA: Fondo De Cultura Económica USA.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research 62, no. 3*, 307–332.

Pajkurić Bustos, E. D (2012) Lo instituido y lo instituyente en las instituciones educativas como co-relato de las funciones parentales. Universidad el Salvador. Tomado de: https://www.researchgate.net/publication/303910880_LO_INSTITUIDO_Y_LO_INSTITUYENTE_EN_LAS_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS_COMO_CO-RELATO_DE_LAS_FUNCIONES_PARENTALES.

Paricio Tato, M. S. (2014). *La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Coruña: IES Plurilingüe Elviña.

Peña Calvo A. y Gutiérrez Almarza, G. (2002) La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE. Capítulo de: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Centro Virtual Cervantes. ASELE, Actas VIII.

Pérez Juste, R. (2001). Calidad de la educación: personalización educativa y pertinencia social. Décima conferencia mundial trianual: Pedagogía de la diversidad. Creando una cultura de paz. Madrid.

Pineda, C. (2004) Critical Thinking in the EFL Classroom: The Search for a Pedagogical Alternative to Improve English Learning. Íkala, revista de lenguaje y cultura Vol. 9, no. 15.

Ponte, J. P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de

maestros. In K. Krainer & F. Goffree (Eds.), on research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. , 43-50.

Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I. En *Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias.* (págs. 155-171).

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza del aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martin, & E. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (págs. 171-188). Barcelona: Graó.

Quintana, J. M. (1992): "Características de la educación multicultural". En A.A.V.V. Educación Multicultural e intercultural. Granada: Impredisur.

Quintero, A. H. (2009) ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la Educación en Idiomas en el contexto colombiano. El Educador. Tomado de: http://bit.ly/T3cpnZ

Ramos Méndez, C. (2005) Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas. Tesis. España: Universidad de Barcelona.

Revista Palabra Maestra (2009) Publicación del Premio Compartir al Maestro. Año 9, número 22. Septiembre, Bogotá. Colombia. Tomado de: http://www.premiocompartir.org/maestro/PDFPMaestra/PALABRA_MAESTRA22.pdf

Ryan, P. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. Clevedon: Foreign Language Teachers and International Competence. In International Investigation. Multilingual Matters.

Sáez Alonso, R. (2006). *La Educación Intercultural.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Revista de Educación.

San Fabián Maroto, J. L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación", en B. Blasco Sánchez (y otros), Perspectivas en la evaluación del sistema educativo. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Sandín Esteban, M. P. (2003): Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.

Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martin, & E. De la Cruz, Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (págs. 171-188). Barcelona: Graó.

Sercu, L., Sercu, E., Bandura, P., & Castro, L. (2005). *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World.* Clevedon: Foreign Language Teachers and International Competence.

Sercu, L., Sercu, E., Bandura, P., Castro, L., Davcheva, C., Laskaridou, U., Mendez García y Ryan, P. (2005). *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World.* Clevedon: Foreign Language Teachers and International Competence. In International Investigation. Multilingual Matters.

Serie Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros en la Educación Básica y Media

Sokolova Grinovievkaya, A. V. (2012). *La dimensión intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas*

extranjeras. UAM-XOCHIMILCO México: Anuario de investigación Figuras del vínculo pedagógico.

Spindler, G., y Spindler,L. (1992): «Cultural process and ethnography: An anthropological perspective», en LECOMPTE. M. D.; MILLROY W. L., y PREISSLE (eds.), The handbook of qualitative research in education. Nueva York: Academic Press, Pp. 53-92.

Stanton, G. (1996). Ethnography, Anthropology and Cultural Studies: Links and Connections. En James Curran, David Morley and Valerie Walkerdine (comps.) Cultural Studies and Communication. Nueva York: Arnold.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). B*asics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Primera Edición en Español, Diciembre.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

Thom, R. (1973). Modern mathematics: Does it exist?. Cambridge: In A. G. Howson (Ed.), Developments in mathematics education: Cambridge University Press.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Macmillan Publishing Co, Inc.

Wordreference. (21 de Septiembre de 2005). *Wordreference Dictionary*. Obtenido de Diccionario de la lengua española Espasa-Calpe:: http://www.wordreference.com/definicion/concepci%C3%B3n

Anexo 1

Cuestionario de dilemas con dimensiones y teorías particulares desde las "teorías implícitas"

Con el cuestionario de dilemas se pretende acercar a las concepciones que los maestros de la Universidad tienen con respecto a 4 dimensiones que son de interés para el estudio y que están estrechamente relacionadas:

1. Aprendizaje de una lengua extranjera.
2. Enseñanza de una lengua extranjera.
3. Visión de la lengua (Estructural, Funcional, sociocultural)
4. Cultura extranjera

Dentro de las anteriores, se dan 3 opciones de respuesta, que no pretenden ser respuestas correctas o incorrectas, sino acercamientos a cada una de las teorías implícitas (Concepciones del aprendizaje y enseñanza[1]) que los maestros reflejan. Estas opciones fueron creadas a partir del marco teórico del estudio que define cada una y cuya intención es dar cuenta de la teoría "moda" en el grupo de maestros-participantes de la institución.

Las tres opciones fueron creación de la investigadora, adaptando el cuestionario modelo diseñado por Martin (ver pie de página). En este el principal objetivo es acercarse a las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje inicialmente, para luego enfocarse en la relación de estas con las concepciones sobre lengua y cultura.

a. Teoría directa
b. Teoría interpretativa
c. Teoría constructiva

[1] Martín, E., Mateos, M., Pérez Echeverría, P., Pozo, J., Pecharromán, A., Martinez, P. y Villalón, R. (2004) Las concepciones del profesorado: formación y cambio conceptual. Actas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje". Bariloche, www.uncoma.edu.ar/novedades/index/htm.

Nombre: _____ Cédula: _____

Fecha: _____

En el siguiente cuestionario encontrará 9 dilemas en relación con la enseñanza de lengua extranjera, para ellos se le pide responder escogiendo una respuesta que esté acorde lo más cercano posible con lo que en su opinión considera. Usted deberá escoger sólo una opción y marcarla con una X.

Dilema	Opciones
1. Aprender una lengua extranjera es: **(lengua)**	a. obtener la estructura lingüística exacta de la lengua. **(teoría directa)** b. obtener la estructura lingüística con algunos errores debido al proceso de aprendizaje en el que se encuentra. **(interpretativa)** c. Recrear y transformar la estructura lingüística de acuerdo a las necesidades comunicativas del momento y espacio en el que se encuentra. **(constructiva)**
2. Las ideas previas de los estudiantes sobre la cultura "meta*" **(cultura)**	a. Son importantes fundamentalmente para ellos, porque conocerlas les permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con lo nuevo y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje. (**constructiva)** b. No es demasiado importante conocerlas, porque van a ser canjeadas por los nuevos contenidos que se van a aprender. **(interpretativa)** c. Es útil conocerlas, sobre todo para el profesorado, ya que le permite mostrarle al alumnado la diferencia entre sus ideas y las de la cultura meta, que son las correctas. **(directa)**
	a. Los más adecuados para que el alumnado razone y desarrolle estrategias de aprendizaje. (**interpretativa)**

3. Los contenidos de los programas de la enseñanza de lengua extranjera han de ser: **(Lengua)**	b. Todos los que surgen de la lógica disciplinar exclusivamente (lingüísticos), ya que son indispensables para que el alumnado avance en el aprendizaje de la lengua. **(directa)** c. Todos los que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que el alumnado razone y comprenda lo más posible a partir de sus intereses**. (constructiva)**
4. La función del profesorado es: (**enseñanza)**	A Explicar el tema que se ha de aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis. **(interpretativa)** B Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se acepta en la disciplina correspondiente. **(directa)** C Favorecer situaciones en las que el alumnado desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema que se ha de aprender. **(constructiva)**
5. El libro de texto ha de: **(enseñanza)**	A Destacar únicamente la información más importante y ofrecer actividades y problemas para el alumnado. Ha de ser una herramienta opcional o adicional para el desarrollo de los temas y conversaciones de la clase. **(constructiva)** B Ofrecer variedad de actividades y problemas aunque no incluya todos los temas. Ha de ser la base aunque no exclusiva del desarrollo de los temas y las conversaciones en la clase **(interpretativa)** C Presentar abundante y rigurosa información bien organizada. Ha de ser la base a partir de la cual se desarrollan los temas y las conversaciones en la clase. **(directa)**
6. Los objetivos del aprendizaje del inglés se relacionan con: **(aprendizaje)**	A el desarrollo de estrategias que le permitan al alumnado asignarle significado a lo que aprende. **(interpretativa)** B Adquirir todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo logrará darles significado. **(directa)** C Razone, cuestione y comprenda más allá de los contenidos sobre las diferencias de las lenguas. **(constructiva)**
7. Al evaluar hay que: **(enseñanza)**	A Plantear al alumnado una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo **(constructiva)** B Plantear al alumnado una situación problemática muy similar a las trabajadas en clase y comprobar que sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto **(directa)**

	C Plantear al alumnado una situación problemática totalmente nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto **(interpretativa)**
8. Enseñar una lengua extranjera es: **(cultura)**	a. Compartir información sobre culturas de los países angloparlantes. **(directa)** b. Incentivar la comunicación entre culturas para obtener beneficios económicos, políticos y comerciales. **(interpretativa)** c. Generar espacios de reflexión sobre la multiplicidad de culturas y la comunicación basada en el respeto y la igualdad de derechos humanos. **(Constructiva)**
9. El cómo enseño la lengua en el aula depende de: **(enseñanza)**	Las circunstancias y características particulares del grupo obviando, de ser necesario, mi formación u orientaciones curriculares. **(constructiva)** Las orientaciones curriculares de la institución tales como políticas educativas, libros de texto, etc. **(directa)** La formación que he tenido en las instituciones donde he estudiado y lo que considero correcto y mejor en el aula. **(interpretativa)**

*Cultura meta hace referencia a la cultura de los países angloparlantes, teniendo en cuenta que se enseña inglés en la institución.

Firma: _____

Fecha: _____ (día/mes/año)

Anexo 2

Entrevista individual para la investigación:

"CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS SOBRE EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS"

Nombre:

_____

Documento de identidad:

_____

Edad:

_____

Título pregrado obtenido:

_____

Institución de pregrado:

_____

Estudios de posgrado: SI/NO/EN CURSO

¿Cual?

_____

¿Dónde?

_____

Años de experiencia:

_____

Tiempo de labor en la institución:

_____

Para esta entrevista se realizarán 5 preguntas alrededor de sus ideas, opiniones, intereses, dificultades, juicios, etc., sobre el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Preguntas

1. ¿Cómo definiría interculturalidad en una clase de inglés? O ¿cómo definiría el componente intercultural en enseñanza de lenguas extranjeras?

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

2. ¿Cuáles son sus opiniones sobre el Componente Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras?

   _____
   _____
   _____
   _____

_____
_____
_____

3. Mencione algunos ejemplos de lo que usted considera actividades, actitudes y/o materiales interculturales para una clase de inglés en la institución.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. ¿Cómo describiría su modelo de enseñanza de su clase de inglés?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. ¿Fue o ha sido enseñado, instruido, capacitado sobre el Componente Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 3

Fecha: _____ Lugar: _____

Actividad: Grupo Focal Tema: Opiniones sobre el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Nombre del moderador: HEBELYN ELIANA CARO AGUILAR

Asistente del moderador: _____

Participantes:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Buenas tardes y bienvenidos a nuestra sesión.

Gracias por tomarse este tiempo para participar en esta discusión sobre el Componente Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Mi nombre es HEBELYN ELIANA CARO AGUILAR, tengo 26 años, trabajo en la misma institución que ustedes desde hace un año y medio para el programa de inglés. Me asiste _____ quien sólo estará atenta a la discusión y tomará apuntes sobre sus participaciones.

Como ya se les había mencionado, este es un grupo focal para compartir una discusión alrededor de sus opiniones, percepciones, sentires y demás sobre el tema ya mencionado, del cual cada uno de ustedes tiene conocimiento, experiencia, formación y visiones distintas. El propósito del estudio es el de analizar las concepciones que ustedes como docentes de inglés tienen sobre el componente intercultural en la enseñanza de Lenguas Extranjeras y posteriormente hallar una posible relación entre ellas y sus prácticas pedagógicas en la institución. La información que me provean será muy importante para intentar darle una respuesta a mi pregunta de investigación, así como a la posible generación de un marco de concepciones a tener en cuenta para la planeación e implementación de las clases de inglés en la institución e incluso una auto-reflexión sobre el tema.

En esta actividad no hay respuestas correctas o incorrectas, sino diferentes puntos de vista. Les pido el favor de sentirse con libertad de expresar su opinión, aun cuando esta difiera con la que expresen sus compañeros. Se les pide que por favor hablen en voz alta teniendo en cuenta que se estarán grabando sus respuestas, y que no queremos perdernos ninguno de sus comentarios. Si varios participantes hablan al mismo tiempo, la grabación se perderá. Para esto,

estaremos llamando a cada uno por el primer nombre.

Así como se firmó en el consentimiento, se les recuerda que en el informe final no se incluirán sus datos personales reales para asegurar la confiabilidad. Tengan en cuenta que estamos tan interesados en los comentarios negativos como en los positivos. En algunos casos los comentarios negativos son aún más útiles que los positivos. Nuestra sesión durará entre 45 minutos y una hora. Se pondrá una tarjeta con sus respectivos nombres en la mesa frente a cada uno de ustedes, para que nos ayuden a recordar los nombres de cada cual.

Así, para romper el hielo, iniciaré con algunas preguntas sobre Ustedes, su nombre, su edad, su título de pregrado, y posgrado si tiene (o está en curso), lugar de estudios, y lugar de trabajo (adicional a la institución actual). A continuación, díganos por favor lo primero que le viene a su mente cuando escucha el término de COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Preguntas

1. ¿Qué aspectos se abordan en el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras?
2. ¿Si tuvieran que posicionarse a favor o en contra del componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, cuál sería su posición y por qué?
3. De las prácticas educativas de enseñanza del inglés que se llevan a cabo en la institución, ¿cual/cuales creen ustedes que se caracterizan por ser interculturales?
4. ¿Cuáles son algunos aspectos limitantes sobre asumir prácticas pedagógicas interculturales en la enseñanza del inglés en la institución?
5. ¿Cuáles son algunas ventajas de asumir prácticas pedagógicas interculturales en la enseñanza del inglés en la institución?
6. ¿Cuál es su labor como docente para potenciar el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras?
7. ¿Cuál creen que es la metodología correcta para enseñar una lengua extranjera?
8. ¿Cuál sería el procedimiento más adecuado para acercar los estudiantes al conocimiento y reconocimiento de otras culturas?
9. ¿Si se les pidiera a ustedes hacer una propuesta de trabajo que incluya el componente intercultural en la enseñanza del inglés para la institución, qué y cómo sería?
10. ¿En qué medida las políticas educativas de la institución particularmente (guías académicas, libros de texto, metodología propuesta, tipo de evaluación, etc.) promueven o estancan el componente intercultural en la enseñanza de inglés?

Anexo 4

Cuestionario de dilemas

Nombre: _____ Cédula: _____

Fecha: _____

En el siguiente cuestionario encontrará 9 dilemas en relación con la enseñanza de lengua extranjera, para ellos se le pide responder escogiendo una respuesta que esté acorde lo más cercano posible con lo que en su opinión considera. Usted deberá escoger sólo una opción y marcarla con una X.

Dilema	Opciones
1. Aprender una lengua extranjera es:	a. obtener la estructura lingüística exacta de la lengua. b. obtener la estructura lingüística con algunos errores debido al proceso de aprendizaje en el que se encuentra. c. Recrear y transformar la estructura lingüística de acuerdo a las necesidades comunicativas del momento y espacio en el que se encuentra.
2. Las ideas previas de los estudiantes sobre la cultura “meta*”	a. Son importantes fundamentalmente para ellos, porque conocerlas les permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con lo nuevo y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje. b. No es demasiado importante conocerlas, porque van a ser canjeadas por los nuevos contenidos que se van a aprender. c. Es útil conocerlas, sobre todo para el profesorado, ya que le permite mostrarle al alumnado la diferencia entre sus ideas y las de la cultura meta, que son las correctas.
3. Los contenidos de los programas han de ser:	a. Los más adecuados para que el alumnado razone y desarrolle estrategias de aprendizaje. b. Todos los que surgen de la lógica disciplinar exclusivamente (lingüísticos), ya que son indispensables para que el alumnado avance en el aprendizaje de la lengua. Todos los que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que el alumnado razone y comprenda lo más posible a partir de sus intereses.
4. La función del profesorado es:	A Explicar el tema que se ha de aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis. B Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se acepta en la disciplina correspondiente. C Favorecer situaciones en las que el alumnado desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema que se ha de aprender.

5. El libro de texto ha de:	A Presentar abundante y rigurosa información bien organizada. Debe ser la base a partir de la cual se desarrollan los temas y las conversaciones en la clase. B Ofrecer variedad de actividades y problemas aunque no incluya todos los temas. Es la base aunque no exclusiva del desarrollo de los temas y las conversaciones en la clase C Destacar únicamente la información más importante y ofrecer actividades para el alumnado. Es una herramienta opcional/adicional para el desarrollo de los temas y conversaciones de la clase.
6. Los objetivos del aprendizaje del inglés se relacionan con:	A el desarrollo de estrategias que le permitan al alumnado asignarle significado a lo que aprende. B Adquirir todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo logrará darles significado. C Razone y comprenda lo más posible, aunque no siempre lo logre en el caso de los contenidos más complejos.
7. Al evaluar hay que:	A Plantear al alumnado una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo B Plantear al alumnado una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto C Plantear al alumnado una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto
8. Enseñar una lengua extranjera es:	Compartir información sobre culturas de los países angloparlantes. Incentivar la comunicación entre culturas para obtener beneficios económicos, políticos y comerciales. Generar espacios de reflexión sobre la multiplicidad de culturas y la comunicación basada en el respeto y la igualdad de derechos humanos.
9. El cómo enseño la lengua en el aula depende de:	Las orientaciones curriculares de la institución tales como políticas educativas, libros de texto, etc. La formación que he tenido en las instituciones donde he estudiado y lo que considero correcto y mejor en el aula. Las circunstancias y características particulares del grupo sin tener en cuenta mi formación ni orientaciones curriculares.
10. La cultura meta en la enseñanza de lengua extranjera es:	

*Cultura meta hace referencia a la cultura de los países angloparlantes, teniendo en cuenta que se enseña inglés en la institución.

Firma: _____

Fecha: _____ (día/mes/año)

Anexo 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

A CARGO DE: Hebelyn Eliana Caro Aguilar

Este documento de Consentimiento Informado se dirige a los Docentes de inglés de la Fundación Universitaria Panamericana de Compensar, a quienes se les invita a participar en la investigación cualitativa llamada “CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS SOBRE EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.” Desarrollada por la investigadora HEBELYN ELIANA CARO AGUILAR identificada con número de cédula XXXXXXX de Bogotá, quien cursa la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este Documento de Consentimiento Informado tiene dos partes:

• **Información (proporciona información sobre el estudio)**

Introducción

Yo soy Hebelyn Caro, curso actualmente tercer semestre de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estoy llevando a cabo una investigación sobre las Concepciones que tienen los docentes de inglés de la institución y su relación con sus prácticas pedagógicas en el aula. Esta es una invitación para hacerse participe de esta investigación. No tiene que decidir hoy si participar o no en esta investigación. Antes de decidirse, puede hablar con alguien con quien se sienta cómodo sobre la investigación. Puede que haya algunas palabras que no entienda. Por favor, no dude en realizar las respectivas preguntas y darme tiempo a explicarle.

Propósito

La razón de ser de ésta investigación surge del interés particular como investigadora y docente de inglés quien comparte la misma labor día a día con ustedes y quien se pregunta sobre la tensión existente alrededor de los discursos y prácticas de los docentes de inglés quienes aún creemos en que nuestra labor es mucho más que la transmisión de información, o la enseñanza de estructuras gramaticales, consideramos que nuestra labor como docentes de lengua extranjera trasciende los intereses estructurales y funcionales de la lengua hasta

la posibilidad de resultar en mediadores interculturales que permita aperturas y reconocimiento con la intención de aprender de otros, de nosotros mismos y de saber ser, actuar, comportarnos, etc., en relación con personas de otras culturas sin perder la esencia propia. Sin embargo, nos encontramos frente a las críticas y estudios que demuestran que nuestras prácticas no reflejan lo que pensamos. Así pues, lo que se pretende con este estudio es revisar las ideas que (ustedes) los docentes tienen sobre el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras y su coherencia con el quehacer en el aula para identificar que hace que sus concepciones existan y se relacionen o no en la práctica pedagógica particularmente.

Tipo de intervención

La intervención que se requiere de los participantes en esta investigación es la respuesta a un cuestionario de dilemas que será realizado de manera escrita, una entrevista individual y una grupal (de manera verbal con grabación de audio) y la observación (con grabación audiovisual) de dos de sus clases con los grupos y en el horario que usted disponga.

Selección de participantes

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos que se plantearon anteriormente, se requiere que todos los docentes del área de inglés de la institución que deseen participar voluntariamente, respondan por escrito al cuestionario de dilemas con el fin de hallar concepciones similares de manera diagnostica.

Luego de esto, se escogerán 5 docentes que cumplan características de edad y antigüedad en la institución con el fin de dar validez a la relación posible entre sus concepciones y las posibles afecciones que estas tengan con respecto a los requerimientos y currículos institucionales.

Los 5 docentes que sean escogidos serán notificados y decidirán si continúan su participación o no en el estudio.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede elegir participar o no. Así como cambiar de idea más tarde y dejar de participar aun cuando haya aceptado antes.

La investigación durará por participante de 4 a 5 días. Durante estos días se requiere de su participación total de acuerdo al tipo de participación por instrumento. Así, para el cuestionario de dilemas (escrito) se requiere entre 30 y 45 minutos. La entrevista individual y grupal se realizarán durante alrededor de 40 minutos cada una. Y finalmente, la observación de sus clases de acuerdo a la asignación que usted tenga con los grupos. Adicionalmente, de ser posible, me gustaría tener un encuentro con usted una vez terminada la recolección de información con el fin de discutir sus puntos de vista en cuanto a lo observado y

analizado en el proceso del estudio.

En caso de ser necesario, la investigadora asumirá los gastos de viajes y otros, que se salgan de sus rutinas diarias; se aclara que no recibirán ningún otro beneficio económico en vista de que la investigación no está siendo patrocinada por instituciones o grupos de investigación públicos o particulares.

Con esta investigación se realiza algo fuera de lo ordinario en su comunidad y es posible que otros miembros de la comunidad al saber de su participación, le hagan preguntas. Yo no compartiré la identidad de aquellos que participen en la investigación. La información que recoja por este proyecto de investigación se mantendrá confidencial. La información acerca de usted que se recogerá durante la investigación será puesta fuera de alcance y nadie sino la investigadora tendrán acceso a ella. Cualquier información acerca de usted tendrá un número o un nombre ficticio en vez de su nombre real. La información no será compartida ni entregada a nadie excepto a la investigadora del estudio en curso. Una vez terminada la investigación, se compartirá con ustedes la información y conclusiones del mismo antes de ser publicado.

Derecho a negarse o retirarse.

Este es una reiteración a su derecho de negarse o retirarse de la investigación. Usted no tiene por qué participar en esta investigación si no desea hacerlo y el negarse a participar no le afectará en ninguna forma su labor desempeñada en la institución. Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que desee sin perder sus derechos como colaborador de la institución. Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que quiera. Es su elección y todos sus derechos serán respetados.

A quien contactar

Si tiene cualquier pregunta puede hacerlas ahora o más tarde, incluso después de haberse iniciado el estudio. Si desea hacer preguntas más tarde, puede contactarme a cualquiera de las siguientes instancias: HEBELYN ELIANA CARO AGUILAR, E-MAIL: hebelyn1@gmail.com

Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por MAESTRÍA EN EDUCACIÓN-UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, institución cuya tarea es asegurarse de que se protege de daños a los participantes en la investigación.

• Formulario de Consentimiento (para firmar si está de acuerdo en participar) Se le dará una copia del Documento completo de Consentimiento Informado

He sido invitado a participar en la investigación “CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS SOBRE EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.” Entiendo que recibiré un cuestionario, una entrevista individual y una grupal, así como la observación de dos de mis clases con grupos de inglés de la institución. Sé que puede que no haya beneficios para mi persona y que no se me recompensará más allá de los gastos de viaje. Se me ha proporcionado el nombre de un investigador que puede ser fácilmente contactado usando el nombre y la dirección que se me ha dado de esa persona.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente hacer parte de esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera mi labor en la institución.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Fecha: _____

(Día/mes/año)