



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA
COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA**
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

PRESENTA:

ÁLVARO EMIRIANO GARCÍA GUILLÉN

DIRECTOR DE TESIS:

DR. OSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ

CO-DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; ENERO 2018



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional del C. ÁLVARO EMIRIANO GARCÍA GUILLÉN, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente


APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "Representaciones sociales y praxis pedagógica de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés: una propuesta didáctica desde la perspectiva comunicativa" elaborado por la persona antes citada.


Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 24 días del mes de enero del año dos mil dieciocho en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

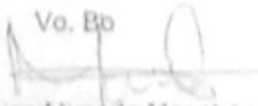
Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez
Presidente del jurado


Dra. Elizabeth Us Grajales
Secretaria del jurado


Mtro. Leonardo Herrera González
Vocal del jurado

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario.

Agradecimientos

Agradezco primero a Dios por sus innumerables bendiciones al poner en mi vida, principalmente en la vida académica, a las personas adecuadas para mi crecimiento profesional.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo otorgado para la realización de mis estudios.

Estoy sumamente agradecido con todos mis profesores de este programa de maestría llamado Maestría en Didáctica de las Lenguas y con el personal administrativo de la Facultad de Lenguas Tuxtla, que han sido parte fundamental de este logro.

Especialmente agradezco a la Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull, a la Dra. Elizabeth Us Grajales, al Mtro. Leonardo Herrera González y al Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez, por su apoyo y su confianza en mí a lo largo de la carrera universitaria.

Agradezco infinitamente a mi director de tesis, el Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez, por haber confiado en mí para llevar a cabo este trabajo de investigación y haberme transmitido muchos de sus conocimientos, necesarios para mi futura vida profesional. Sin su valiosa ayuda no habría sido posible terminar este proyecto.

Finalmente, expreso también mi agradecimiento a mi familia, que me ha brindado todo su apoyo en las decisiones que he tomado. A mi padre, José Juan, por la motivación e inspiración para alcanzar mis metas; a Reyneri, mi madre, quien ha depositado siempre su confianza en mí; y a Guadalupe, mi único hermano. Finalmente, a Yessica Estrada Flores por su valioso apoyo y sus palabras de aliento.

Gracias por confiar en mí.

Reconocimientos

Primero quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Chiapas por brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente.

Luego, quiero también expresar mi gratitud a la Facultad de Lenguas Tuxtla por todo el apoyo recibido durante el transcurso de mis estudios en el programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN).

Además, quiero reconocer el apoyo de mi director de tesis, al Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez, quien estuvo pendiente en todo momento en el desarrollo de este trabajo de investigación; así como a los integrantes del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera” de la Facultad de Lenguas Tuxtla, por haber confiado en mí para participar en el proyecto de investigación del cual emergió este trabajo de tesis.

Agradezco a los distintos coordinadores del programa de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) por haberme permitido llevar a cabo todo el trabajo de campo y recolectar la información adecuada para esta investigación.

También agradezco infinitamente a los profesores de inglés de este programa que participaron en las diversas entrevistas, pilotaje de la propuesta didáctica y observaciones de clase; mismos que me ofrecieron el apoyo para entrar a sus salones de clase y de esa manera acercarme a la realidad que viven día a día.

Quiero agradecer también a los sinodales, a la Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull, a la Mtra. Beatriz de Ibarrola y Nicolás, a mi co-director el Mtro. Leonardo Herrera González y al Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez; quienes dedicaron tiempo para leer y realizar aportes a la versión final de esta tesis.

Tabla de contenidos

Agradecimientos

Reconocimientos

Abstract

Lista de figuras

Lista de imágenes

Lista de fotografías

Lista de tablas

Lista de fragmentos

Lista de abreviaciones

Introducción	14
Planteamiento del problema	14
Objetivo general	15
Objetivos particulares.....	15
Preguntas de investigación	15
Justificación	16
Panorama general del capitulado	18
Capítulo 1. Las representaciones sociales (RS) y sus vínculos con la competencia sociocultural	20
1.1 Las representaciones.....	20
1.2 Las representaciones sociales	23
1.3 Las representaciones y las prácticas sociales	25
1.3.1 Las prácticas sociales	26
1.4 El papel de la cultura en las representaciones sociales	27
1.4.1 Cultura.....	28
1.4.2 Influencia de la cultura en las representaciones sociales.....	31
1.5 Las representaciones sociales en la praxis pedagógica	34
1.5.1 Las representaciones sociales en la formación de profesores.....	37
1.6 Re capitulación.....	40
Capítulo 2. Entendiendo el concepto de competencia	41
2.1 Concepto general de competencia.	41
2. 2 Las competencias en el actual sistema educativo mexicano	46

2.2.1 Modelo de educación por competencias en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	48
2.3 Competencia comunicativa	50
2.4 Competencia simbólica	53
2.5 Competencia intercultural	56
2.6 Competencia sociocultural	61
2.7 Recapitulación	63
Capítulo 3. Praxis pedagógica del inglés en México.....	64
3.1 Estatus del inglés en la actualidad	64
3.1. 1 Lengua franca.....	65
3. 1.2 El inglés como lengua internacional	70
3. 1.3 El Inglés como lengua extranjera.....	73
3.2 La política lingüística del inglés en México	76
3.2.1 Política lingüística	76
3.2.2 Política educativa	79
3.3 La enseñanza del inglés como lengua extranjera en México	81
3.3.1 En el sector educativo público	81
3.3.2 En el sector educativo privado.....	82
3.4 Enfoques en la enseñanza del inglés.....	84
3.4.1 Enfoque lingüístico.....	85
3.4.2 Enfoques comunicativos.....	86
3.4. 3 Enfoque sociolingüístico	89
3.5 Enfoques de enseñanza de la competencia sociocultural del inglés	92
3.5.1 Modelo de proceso de aprendizaje de lengua	93
3.5.2 Enfoques interculturales para la enseñanza del componente cultural.....	95
3.6 Recapitulación	96
Capítulo 4. Estructura del estudio	98
4.1 Paradigma cualitativo	98
4.2 Investigación-acción.....	101
4. 3 Diseño de la investigación.....	106
4. 3.1 Estructuración metodológica del estudio	106
4. 3 .2 Estrategia metodológica	108
4. 4. Procedimiento de recolección de la información	116

4. 4. 1 Ciclo de acción 1: Codificación preliminar	119
4. 5 Segundo Ciclo de acción	121
4. 5. 1 Triangulación: ciclo de acción 1 y ciclo de acción 2	122
4. 5. 2 Codificación y categorización	123
4.6 Limitantes del estudio	125
4.7 Recapitulación	126
Capítulo 5. Análisis de la competencia sociocultural y sus representaciones en la enseñanza del inglés.	128
5.1 Representaciones sociales sobre la competencia comunicativa y sociocultural en el aula de LE...	128
5.1.1 Conceptualizaciones de la competencia comunicativa y su componente sociocultural	128
5. 1. 2 Actitudes hacia la competencia sociocultural en la clase de inglés	137
5.1. 3 Representaciones sociales de la promoción de la competencia sociocultural en las clases de inglés como LE	142
5.2 Aspectos socioculturales del inglés y su enseñanza	148
5. 2. 1 ¿Por qué estudiar y aprender inglés?	148
5. 2. 2 Prestigio del inglés americano	153
5. 2. 3 Dimensiones socioculturales de inglés	158
5.3 Resignificando la promoción de competencia sociocultural del inglés como LE	161
5. 3. 1 Estrategias metodológicas	161
5. 3. 2 Recursos didácticos	164
5. 3. 3 Necesidades del contexto socioeducativo	168
5. 4 Recapitulación	171
Capítulo 6. Discusión final y conclusiones	173
6.1 Discusión final	173
6.2 Conclusiones del estudio	174
6.3 Propuesta pedagógica recomendada	179
6.3.1 Fichas y unidad didáctica de autoformación docente	179
Ficha1. El inglés en nuestro entorno	181
Ficha 2. El inglés y sus conceptos	183
Ficha 4. El inglés en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	187
Ficha5. Inglés como lengua extranjera: su enseñanza	189
Ficha 6. Dominio de una lengua extranjera	192

Ficha 7. Componentes de la competencia comunicativa.....	195
Ficha 8. Comprendiendo la competencia sociocultural	198
Ficha 9. La cultura en una metáfora	202
Unidad didáctica de autoformación docente 1.Promoción de la competencia sociocultural	205
6.3.2 Fichas didácticas integradas en breves unidades didácticas para estudiantes.....	211
6.3.2.1 Fichas didácticas de contenido y actividades del estudiante	212
Unidad didáctica 1: An Important Celebration in the USA	215
Unidad didáctica 2. Paying at Restaurants	220
Unidad didáctica 3. Purchasing and Drinking Alcohol in the USA.....	224
Unidad didáctica 4.Food Service in the USA.....	231
Unidad didáctica 5. The Subway System in American big Cities: New York City.....	236
Unidad didáctica 6. You can make It! Vs We can make It!.....	244
Unidad didáctica 7. Time is Money!	249
6.4 Sugerencias para estudios relacionados	254
Bibliografía.	255
Anexos.....	264
Anexo 1. Componentes curriculares de la educación básica. Adaptado de la SEP (2017).	265
Anexo 2. Modelo educativo UNICACH visión 2025.....	266
Anexo 3. Características sociales y culturales relacionadas de una sociedad europea. Consejo de Europa (2001).	267
Anexo 4. Uso de la lengua para aprender cultura de Moran (2001).....	268
Anexo 5. Técnicas para la enseñanza de la conciencia cultural	270
Anexo 6. Extractos del plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico.....	271
Anexo 7. Ejemplo de secuencia didáctica de clases de inglés en la LLET	272
Anexo 8. Propuesta 1. Enseñanza de ideologías políticas de los Estados Unidos.	273
Anexo 9: Propuesta 2. Primera versión de ficha didáctica para la integración del componente sociocultural del inglés.	274
Anexo 10: Propuesta 3: Culture shock in tourism	276
Anexo 11: Propuesta 4. Ejemplo de replanteamiento de diseño de fichas didácticas con temáticas de la percepción del tiempo entre los Estados Unidos y México.	277
Anexo 12: Propuesta 5. Productos culturales: diferentes conceptos de restaurantes.	278

Abstract

La presente investigación se interesa por la exploración de las representaciones sociales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera –principalmente de la competencia sociocultural, a manera de una reflexión crítica–, así como de su impacto en la intervención pedagógica. El estudio se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa, de manera más específica se constituye dentro de los procedimientos investigativos de la investigación-acción.

El estudio consta de dos ciclos de acción: el primero consistió en la exploración de dichas representaciones, así como del papel que juegan en la orientación de la práctica pedagógica. La información fue colectada en el marco del currículum de la licenciatura en lenguas con enfoque turístico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). En el segundo ciclo, realizamos nuestra intervención para la acción a través del análisis de los datos del ciclo uno y, posteriormente, el pilotaje de dicha intervención (diseño de actividades y fichas didácticas correspondientes), dando como resultado en nuestra propuesta pedagógica la versión final de fichas didácticas que podrían, desde nuestra perspectiva, facilitar la promoción de esta competencia.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, competencia comunicativa, competencia sociocultural, enseñanza-aprendizaje de lenguas, representaciones sociales.

Lista de figuras

- Figura 1. Identidades en la interacción intercultural. Chanona (2011).
- Figura 2. Modelo de investigación-acción: modelo de proceso temporal. Adaptado de McKernan 1988. (1988).
- Figura 3. Ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez en el Estado de Chiapas, zona sur de México y estado fronterizo con Guatemala.
- Figura 4. Ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez en el Estado de Chiapas, zona sur de México y estado fronterizo con Guatemala.
- Figura 5. Proceso metodológico. Adaptado del diagrama de flujo de ciclos de la investigación-acción de McKernan (1988).

Lista de imágenes

- Imagen 1: Registro de observación: temática vocabulario relacionado con los aeropuertos.
- Imagen 2: Registro de observación: temáticas sobre la comida, deportes, actividades de fin de semana, entre otros.

Lista de fotografías

- Fotografía 1: Ciudad Universitaria UNICACH.
- Fotografía 2. Alumnos tomando su clase de inglés.
- Fotografía 3: Entrevista grupal con profesores.
- Fotografía 4: Interacción entre profesores durante las entrevistas grupales.
- Fotografía 5: Entrevista individual con profesora participante.
- Fotografía 6: Entrevista individual con profesor participante.
- Fotografía 7. Autoobservación de clases: discusión del tema de mascotas políticas en los Estados Unidos.
- Fotografía 8. Autoobservación de clases: presentación del discurso del presidente Barack Obama sobre las diferencias entre republicanos y demócratas en la Casa Blanca.
- Fotografía 9. Redactando notas de campo de las diferentes técnicas de recolección de la información.

Lista de tablas

- Tabla 1. Saberes de interacción social dentro del aula. Adaptado de Basabe de Quintale y Vivanco de Uribe (2008)
- Tabla 2: Codificación preliminar: ciclo de acción 1.
- Tabla 3. Triangulación de la información.
- Tabla 4. Proceso de codificación y categorización.

Lista de fragmentos

- Fragmento 1. Entrevistas grupales: representaciones sociales del término ‘competencia’.
- Fragmento 2. Entrevistas individuales con alumnos: aprendizaje del inglés para el campo laboral.
- Fragmento 3. Entrevistas grupales que muestran las representaciones sociales del término ‘competencia’.
- Fragmento 4. Notas de campo: Entrevistas grupales con profesores: el concepto de ‘competencia’.
- Fragmento 5. Entrevistas individuales con profesores: concepto de ‘competencia comunicativa’.
- Fragmento 6. Entrevistas grupales con profesores: el significado de la competencia comunicativa.
- Fragmento 7. Notas de campo: discusión del concepto de ‘competencia comunicativa’.
- Fragmento 8. Entrevista grupal: sobre el significado de ‘la competencia sociocultural’.
- Fragmento 9. Entrevista grupal con profesores: actitudes hacia la enseñanza de la competencia sociocultural en el salón de clases.
- Fragmento 10. Reconocimiento de la enseñanza de las lenguas para fines interculturales. UNICACH (2013).
- Fragmento 11. Entrevistas grupales con profesores: promoción de la enseñanza de la competencia lingüística del inglés.
- Fragmento 12. Entrevistas con profesores: importancia de promocionar la competencia sociocultural del inglés de manera más profunda.
- Fragmento 13. Entrevistas grupales con profesores: creencias de enseñanza del inglés.
- Fragmento 14. Entrevistas grupales: creencias de enseñanza del inglés.
- Fragmento 15. Entrevistas grupales con estudiantes: aprendizaje de aspectos culturales en el aula.
- Fragmento 16. Nota de campo: observación de clase sobre preparativos de drama del día de acción de gracias –primera entrada.
- Fragmento 17. Nota de campo: observación de clase sobre preparativos de drama del día de acción de gracias –segunda entrada.
- Fragmento 18. Registro de observación de clases: uso de películas en las clases de inglés.
- Fragmento 19. Nota de campo observación de clases: uso de películas en las clases de inglés.
- Fragmento 20. Entrevistas grupales con estudiantes: la importancia que tiene el aprender inglés.
- Fragmento 21. Entrevistas individuales con estudiantes: motivación intrínseca por aprender inglés.
- Fragmento 22. Entrevistas individuales con profesores: las variedades de inglés que se promociona.
- Fragmento 23. Entrevistas individuales con alumnos: utilidad del inglés.
- Fragmento 24. Estudio de gabinete: variedad de inglés promovida por el libro de texto.
- Fragmento 25. Entrevistas con profesores: elección de las dos grandes variantes del inglés (inglés americano y británico) sugerida por los libros de texto.
- Fragmento 26. Entrevistas individuales con profesores: elección de la variedad del inglés americano por los profesores.
- Fragmento 27. Entrevistas grupales con estudiantes: aspectos culturales en su aprendizaje de inglés.
- Fragmento 28. Entrevistas individuales con profesores: explícita de la cultura.
- Fragmento 29. Entrevistas con estudiantes: dimensión explícita de la cultura.
- Fragmento 30. Entrevistas grupales con profesores: promoción de prácticas socioculturales del inglés.
- Fragmento 31. Entrevistas individuales con alumnos: prácticas sociales del inglés en el salón de clases.
- Fragmento 32. Entrevista individual: preparativos para el día de acción de gracias (*Thanks giving Day*).
- Fragmento 33. Entrevistas individuales con alumnos: Festividades como prácticas socioculturales explícitas.
- Fragmento 34. Registro de observación de clases: favorecimiento de la competencia pragmática y discursiva.
- Fragmento 35. Registro de observación de clases: Refranes.
- Fragmento 36. Foco de observación: materiales didácticos usados en la clase.
- Fragmento 37. Foco de observación: materiales didácticos usados en la clase.
- Fragmento 38. Foco de observación: uso del libro de texto en la clase.
- Fragmento 39. Bitácora de aprendizaje: Opiniones de los alumnos en cuanto a las actividades contenidas en las fichas didácticas.
- Fragmento 40. Bitácora de aprendizaje: Opiniones de los alumnos en cuanto a las actividades contenidas en las fichas didácticas.
- Fragmento 41. Bitácora de aprendizaje: Opiniones de los alumnos en cuanto a las actividades contenidas en las fichas didácticas.

Lista de abreviaciones

C1: cultura 1/ cultura materna

C2: Cultura meta/ culturaa dos

CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching and Assessment*

ELT: *English Language teaching*

INALI: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

LLET: Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es una organización de cooperación internacional,

RS: Representaciones sociales

SEP: Secretaria de Educación Pública

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

UNICACH: Universidad de Ciencias Y Artes de Chiapas

Introducción

El presente estudio nace del interés por explorar el entorno profesional de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con la finalidad de enriquecer el proceso de enseñanza mediante la promoción de la competencia sociocultural (Canale y Swain, 1980). La investigación se realizó con la colaboración quienes intervenimos en el Programa de Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH): docentes, alumnos y el valioso apoyo de las autoridades educativas que nos permitieron llevar a cabo el trabajo.

Planteamiento del problema

El planteamiento de este trabajo de investigación surge de las necesidades que he experimentado a través de los años de experiencia como alumno y como profesor de inglés, y recientemente en la exploración de la práctica docente durante el periodo del programa de maestría. Aunque no se trata de un trabajo enfocado hacia las representaciones sociales de la enseñanza de la competencia sociocultural del inglés, surge pues el interés por la exploración de lo que se entiende por enseñarla en nuestro contexto; es decir, las percepciones que se tienen sobre los principios de la enseñanza de una LE (Lengua Extranjera), de las cuales se derivan las actividades pedagógicas que ciñen el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases. Este proceso, en mayor parte, se lleva a cabo bajo un discurso que proclama promover el desarrollo de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980), así como la adopción de los referentes teóricos y metodológicos del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCERL) (British Council, 2001); sin embargo, las prácticas pedagógicas dentro del salón de clases parecen distantes de los objetivos y de dichos principios. Por el contrario, parece prevalecer una inclinación hacia la enseñanza de la competencia lingüística o gramatical.

Por lo tanto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera constituye un reto para los profesores de nuestro contexto sociocultural y socioeducativo. Lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias que les permitan alcanzar un nivel óptimo de competencia comunicativa, permitiéndoles interactuar en dicho idioma, nos lleva a plantear interrogantes sobre la mejor manera de promover su aprendizaje en el salón de clases de lengua extranjera. Esto exige a la vez una exploración y reflexión sobre las prácticas pedagógicas del profesor al

respecto; en otras palabras, indagar y establecer qué es lo que se está haciendo para ayudar a los alumnos a que adquieran competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Objetivo general

Explorar, reflexionar y actuar sobre las representaciones en torno a la competencia sociocultural y su aplicación en las prácticas pedagógicas de enseñanza del inglés para promover el desarrollo de la competencia comunicativa.

Objetivos particulares

1. Explorar las prácticas docentes en cuanto a la enseñanza de la competencia sociocultural.
2. Indagar sobre las representaciones sociales de los docentes y estudiantes respecto a las prácticas socioculturales asociadas con el inglés americano.
3. Implementar una propuesta didáctica de intervención para la enseñanza de las prácticas sociales del inglés (variante americana) que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa.

Preguntas de investigación

- 1. ¿Cómo se percibe la enseñanza de la competencia sociocultural del inglés en el salón de clases?
- ¿Qué tipo de prácticas socioculturales deben ser promovidas junto a la enseñanza de la lengua?
- ¿Cómo promover la enseñanza de la competencia sociocultural para el desarrollo de la competencia comunicativa en el salón de clases de lengua extranjera?

Justificación

Derivado del análisis de la propia práctica del profesor investigador en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desde nuestra perspectiva, es posible encontrar ineficacia en la utilización de los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza de dicho idioma. Lo antes expuesto se refleja en haber identificado una preocupación, tanto entre los estudiantes como entre los profesores, por dar atención o foco exclusivamente a los aspectos gramaticales o competencia lingüística, resultando en una baja promoción de la competencia comunicativa. La exploración y reflexión de donde he basado estas declaraciones comprende una serie de factores como las dudas propias del profesor investigador, inquietudes, incertidumbres y representaciones sobre la enseñanza de este idioma. Entendemos por práctica docente el desempeño de dicho profesor dentro del salón de clases, la experiencia de enseñanza con diferentes grupos de edades (público infantil, adolescentes y adultos jóvenes), el uso de diferentes materiales didácticos, observación e intercambio de experiencias similares con profesores colegas.

Tomando como base estas reflexiones, se han planteado interrogantes para identificar las posibles causas, razones o fuentes de las que provienen las ineficacias de enseñanza referidas. Dentro de estas interrogantes se enlistan las siguientes: ¿cuáles son los recursos metodológicos de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras?; ¿cómo se ha llevado a cabo la formación docente en cuanto a esta área en particular?; ¿sí existe o no una mejor manera de enseñar lenguas extranjeras?, entre otras. Si bien es cierto que no existe una verdad absoluta que dicte la solución y responda a estas interrogantes, éstas mismas han motivado la búsqueda de recursos metodológicos que ofrezcan mayores posibilidades para que el aprendizaje de lenguas extranjeras ocurra de la manera más cercana a lo considerado como adecuada. De esa manera nuestra atención se ha centrado en el concepto y fenómeno de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Van Ek, 1986) como punto de partida y, posteriormente, su promoción dentro de contextos formales de enseñanza-aprendizaje.

A pesar del surgimiento del enfoque comunicativo a mediados de los años setenta –el cual reconoce la importancia de equilibrar una serie de competencias constitutivas de la competencia comunicativa (competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica) en la enseñanza de lenguas bajo un enfoque cuyo nombre corresponde a la misma competencia, el enfoque o método comunicativo–, en nuestros contextos socioeducativos parece haber una fuerte

tendencia a promover dicha enseñanza a través de metodologías puramente lingüísticas. Entonces, dando por sentado que en nuestra actual práctica docente ya existe la promoción de estas competencias lingüísticas –aunque también tendría que analizarse cómo se interpreta y promueve dicha competencia–, es pertinente ahora dirigir nuestra atención hacia las otras competencias que integran la competencia comunicativa. De ahí surge el interés por dirigir nuestro estudio hacia la enseñanza de la competencia sociocultural –ya que, desde nuestra perspectiva, ésta tiene que ser formada, quizás previamente o simultáneamente, con la competencia pragmática.

El presente estudio se plantea, desde su inicio, hacer una exploración de las representaciones sociales de dicha competencia compartida por todos los actores sociales involucrados en el trabajo del salón de clases, debido a que la supuesta enseñanza que creen promover se basa en el método comunicativo. La enseñanza del inglés desde un enfoque comunicativo puede encontrarse en el discurso de profesores, materiales didácticos, planes de estudio, autoridades institucionales, etc.; sin embargo, tal parece que en la mayoría de los casos existe una interpretación parcial o errónea de la misma.

En este orden de ideas que justifican el planteamiento del estudio, reconocemos que no se trata de un tema nuevo por estudiar y que ya se han llevado a cabo diversos estudios como por ejemplo el de Oyala y Gómez Rodríguez (2013), y Trappes-Lomax y Ferguson (2002) sobre esta misma temática y sobre la manera en que se aborda (desde la exploración de las representaciones sociales). No obstante, tratándose de un trabajo de investigación-acción, resulta de interés e importancia en el propio contexto socioeducativo del profesor investigador. Sobre todo, porque consideramos que contribuirá en el mejoramiento de las actuales prácticas docentes y posiblemente impacte en el aprendizaje de los estudiantes y sirva de reflexión para profesores colegas.

Panorama general del capitulado

En esta sección se muestra la organización de los capítulos que conforman nuestro estudio. En el capítulo 1 –el cual forma parte de nuestro marco conceptual y modelo de análisis del estudio (capítulos 1 a 3) – se presenta y discute el fenómeno de las representaciones sociales en cuanto a su definición, y un breve recuento histórico de sus antecedentes y surgimiento. También se aborda su relación con las prácticas sociales y la cultura, la manera en que impactan en el desempeño docente.

El capítulo 2, bajo el nombre de praxis pedagógica del inglés como lengua extranjera, indaga primeramente sobre el estatus de la lengua (L1, L2, LE y LF) para ubicar la manera en que estamos abordándola. También considera la posición del inglés en la estructura de la política lingüística en el sistema educativo de nuestro país, México; así también, informa sobre los diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza del inglés para fundamentar y discutir la actual práctica docente de los actores involucrados en este estudio.

El capítulo 3 emprende una discusión y análisis del concepto de competencia para tratar de comprender el objeto central de este estudio: la competencia sociocultural. Presenta de manera general el sentido de competencia brindado por teóricos que se han encargado de estudiarlas (Tobón, 2010; Illeris, 2012 y Argudín 2005); posteriormente, se dirige de manera particular hacia la competencia comunicativa y, finalmente, hacia la competencia sociocultural como una de sus componentes elementales.

En el capítulo 4, se presenta el proceso metodológico que orientó este trabajo de investigación. Se describe el paradigma y el método adoptado para esta investigación; es decir, el paradigma cualitativo y la investigación acción, respectivamente; el contexto; las características de los participantes; Así como las técnicas de recolección de datos que nos ayudaron a recopilar información valiosa sobre las prácticas docentes de los participantes. Estas técnicas fueron elegidas de acuerdo con los objetivos y necesidades de nuestro trabajo. Se describe también el proceso de codificación preliminar a partir de la información recuperada en el primer ciclo de acción (ciclo de exploración de las representaciones sociales que los profesores participantes tienen sobre la competencia comunicativa y la sociocultural tanto en su enseñanza como su aprendizaje); posteriormente, se describe el proceso de triangulación de la información y el de

categorización que permitieron encontrar nuestros hallazgos en cada ciclo de acción (ciclos 1 y 2).

El capítulo 5 presenta el análisis de la información y hallazgos relacionados con las representaciones sociales en la enseñanza de la competencia sociocultural del inglés como lengua extranjera, así como sus vínculos con las prácticas pedagógicas de los participantes. Se discuten las estrategias docentes utilizadas para la enseñanza de esta competencia, los materiales que se usan para este fin y la importancia que tiene para los participantes el incluir esta competencia dentro de su enseñanza.

En el capítulo 6 presentamos nuestras conclusiones y recomendaciones hacia este objeto de estudio, así como las respuestas a nuestras preguntas de investigación. Se presentan también las fichas pedagógicas encaminadas a la autoformación docente y las fichas para actividades de clase como nuestra propuesta pedagógica que, desde nuestra perspectiva, podría contribuir de manera positiva en la concientización y promoción de dicha competencia en el salón de clases de inglés. Aclaremos que todas las traducciones de las fuentes que apoyan este estudio han sido hechas por el autor, por lo que podrían encontrarse detalles de interpretación.

Capítulo 1. Las representaciones sociales (RS) y sus vínculos con la competencia sociocultural

En este capítulo se argumenta en torno al papel que juegan las representaciones sociales y la relación que guardan con la competencia sociocultural. Aunque la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera envuelve una gama de competencias y procesos que, por una parte, se espera que los aprendientes desarrollen; y por la otra, los profesores cuenten con los recursos metodológicos y didácticos para enseñarlos, reiteramos nuestro interés por abordar su estudio desde el campo de las representaciones sociales porque, dentro de esta perspectiva, se exploran las significaciones del fenómeno de enseñanza de los actores involucrados. Desde esta óptica, de acuerdo con Abric (2001), se hace posible “la identificación de la ‘visión del mundo’ que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición. Además, es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (p. 11). Es por eso que en nuestro estudio hemos considerado relevante, abordar este concepto.

1.1 Las representaciones

La teoría de las representaciones sociales abarca el amplio ámbito del conocimiento social mediante el cual las sociedades y los individuos relacionan con el mundo real, dándole sentido y significados que les permiten interactuar con el mismo; por ello, su definición también resulta amplia debido a este carácter social. Los estudios de las representaciones sociales provienen de los campos de la sociología y de la psicología social; por consiguiente, han sido diversos los teóricos que las han abordado, entre los cuales se encuentran Moscovici (en Moscovici y Duveen, 2001), Durkheim (en Pickering, 2002), Jodelet (2011), Abric (2001), entre otros. Particularmente se han desarrollado en las escuelas francesas pero se han adaptado en diversas latitudes. Cabe entonces hacer breve un recorrido por estas concepciones para tratar de comprenderlas.

En primer lugar, conviene iniciar por el concepto *de representación*. Durkheim (en Pickering, 2002) declara que “las representaciones constituyen la clave del conocimiento, para la lógica y la comprensión del ser humano” (p. 12). Se puede inferir de esta definición que las representaciones son como una forma de cognición que rige a la existencia de los sujetos en su

diario vivir, considerando que, como sujetos, no solamente estamos en interacción con el mundo material sino de igual manera con el abstracto. Por ello, podría decirse que al centrar nuestra atención sobre las representaciones se puede acceder a los elementos cognitivos que rigen estos mundos para los individuos, en forma de lo que se conoce como realidad. Al respecto, Pickering (2002) concuerda con esta idea al declarar que “las representaciones relacionan a las ideas, las formas de evaluar, ver e imaginar objetos o personas” (p. 12). Así, las representaciones podrían apreciarse como esquemas mentales en los cuales los individuos se apoyan para percibir y decodificar esta realidad e interactuar con ella (Poggi en Pickering, 2002:12).

Desde la perspectiva de Bower (en Duveen y Lloyd 1990), una representación es “una variedad de estímulos artificiales intencionados que sirven como un sustituto de la vista o de un sonido que pueda ocurrir naturalmente” (p. 20). Retomando esta aportación, las representaciones, o esquemas mentales, son constructos del ser humano que establecen una relación entre el sujeto-objeto. Asimismo, Moscovici (en Duveen, 1990) agrega que tanto nuestro sistema cognitivo y perceptual están ajustados por las representaciones para interpretar el mundo natural. En otros términos, las representaciones son vistas como un puente entre los sujetos y todos los objetos de la naturaleza o mundo real. De manera similar, podríamos comparar a las representaciones con el concepto del signo lingüístico, de forma que éste no une a un objeto con un nombre sino une a un concepto a una imagen acústica (Saussure, Bally, Riedlinger y Sechehaye, 1959; p. 66). Se trata de una construcción psicológica que permite una interacción entre los objetos y las significaciones. De forma similar, las representaciones no son las informaciones que recibimos directamente del mundo natural (objetos, personas, fenómenos sociales, etc.) sino son adecuaciones de nuestros sistemas perceptual y cognitivo.

Análogamente, Abric (2001) declara que “por sí mismo un objeto no existe. Es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos [...] Una representación siempre es la representación de algo para alguien” (p. 12). No debe mal interpretarse el hecho de que el mundo material no exista; tomando en cuenta la afirmación del autor, no existirá solamente para ese individuo o de igual manera para un grupo específico. En el sentido inverso de esta relación, tampoco las representaciones existirían sin los objetos (Jodelet en Rodríguez, García, Jodelet, 2007, p. 59). De ahí que las representaciones no deberían confundirse con el planteamiento del signo lingüístico mencionado anteriormente, ya que, aunque un individuo desconozca el

significante de los objetos (significado) al ser expuesto en un idioma el cual desconoce, las representaciones son las que lo relacionan de acuerdo con su sistema cognitivo y perceptual, es entonces el significado lo que se toma como realidad. Esto podría confirmarse con la arbitrariedad de este signo, éste mismo se limita a esa imagen acústica en los individuos en particular; mientras que las representaciones sobrepasan la dicha limitante porque se encarga de la relación entre los objetos del mundo natural con los significados que las interpreta como realidad, no importando de que idioma se trate, siempre y cuando los individuos tengan establecida esa interacción con un objeto en particular.

Esto nos lleva a la cuestión de qué pasa con las relaciones no establecidas entre la realidad del mundo natural y el sujeto. Al respecto, Abric (2001) agrega lo siguiente:

A priori no existe realidad objetiva, pero toda realidad es presentada, apropiada por el individuo o grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Y es esa realidad apropiada y reestructurada para el individuo o el grupo la que constituye la realidad misma. (p. 12).

Por consiguiente, las representaciones toman ahora un sentido de integración de nuevas realidades, así como la resignificación de realidades ya existentes. Desde este punto de vista, las representaciones son productos del pensamiento y, por lo tanto, operan en el sistema cognitivo de los sujetos en la manera en que procesan la información que reciben del ambiente natural en relación con la realidad ya construida.

Esto nos lleva al problema de la manera en que las representaciones operan en nuestro sistema cognitivo y perceptual para interpretar el ambiente natural como realidad. Moscovici (en Duvéen y Lloyd, 1990) trata de explicar este cuestionamiento al plantear dos funciones que cumplen las representaciones; por una parte, cuentan con un carácter convencional asignando a los objetos, personas, fenómenos, etc., configurándolos y categorizándolos en modelos específicos y distintos que son compartidos por un grupo; también se considera como un proceso de asimilación, en donde nuevos elementos se integran para la resignificación. Por otra parte, cuentan con un carácter preceptivo, el cual se encarga de dictarnos –de acuerdo a una estructura ya internalizada en nuestro esquema, influido por una tradición– cómo deberíamos pensar. El autor trata de mostrarnos cómo las representaciones son elementos del pensamiento que construyen nuestra realidad. Ahora bien, como parte de nuestra realidad, la vida social juega un papel crucial en esos esquemas de conocimiento y percepción. Dicho de otro modo, las

representaciones tienen un carácter compartido por grupos sociales específicos, que como vimos anteriormente, para alguno de ellos puede la realidad ser interpretada de forma similar o diferente, y aún más, podría resultar inexistente; no obstante, para un individuo o un grupo, las representaciones podrían resignificarse o integrarse a sus esquemas de interpretación. A continuación, discutiremos brevemente el carácter social de las representaciones.

1.2 Las representaciones sociales

El término *representaciones sociales* fue propuesto por Moscovici y Duveen (2001), sin embargo, el autor reconoce que las retoma de la propuesta de *las representaciones colectivas* de Durkheim (en Pickering, 2002). Así lo declara Moscovici (en Duveen y Lloyd, 1990) “el concepto de las representaciones sociales proviene [de las aportaciones] de Durkheim” (p. 14). Como bien lo plantea el autor, una de las diferencias principales entre estas posturas del conocimiento social reside en los campos en que se han abordado. Las concepciones de las representaciones colectivas de Durkheim pertenecen a la sociología, mientras que las representaciones sociales de Moscovici provienen de la psicología social. Las conceptualizaciones de ambas posturas son cercanas; por ejemplo, convergen en la noción de las representaciones como conocimientos compartidos que controlan la realidad de un grupo social. No obstante, la teoría de las representaciones sociales es una respuesta crítica hacia las representaciones colectivas.

Aunque en este trabajo no tratamos de hacer un análisis exhaustivo de las diferencias entre las posturas de Durkheim y Moscovici en cuanto a las representaciones, indagamos brevemente algunas de las perspectivas que difieren entre ambas. La concepción de las *representaciones colectivas* considera que tanto la vida individual y colectiva está formada de representaciones (Pickering, 2002, p. 14). En cambio, Moscovici (en Moscovici y Duveen, 2001) aclara que “la sociología mira o ha visto a las representaciones sociales como artefactos explicativos, mismos que no pueden ser sometidos a un análisis más profundo (p. 30). Es decir, las representaciones colectivas se refieren a un tipo de conocimiento generalizado para todas las sociedades. Se pueden interpretar como formas intelectuales generales tales como la religión, el mito, la ciencia, las modalidades del espacio y el tiempo; en otras palabras, toda clase de ideas,

emociones y creencias que pudieran ocurrir en una comunidad conformaban este tipo de representaciones (Moscovici, en Moscovici y Duveen, 2001, p. 30).

En sentido contrario, las representaciones sociales, según Moscovici (en Moscovici y Duveen, 2001) son “fenómenos específicos relacionados con la manera particular de comprensión y comunicación –un modo que crea tanto la realidad como el sentido común” (p. 33). Vistas de esta manera, dichas representaciones tienen ahora no esta visión generalizadora sino más bien existen divisiones de estos conocimientos sobre los mismos fenómenos en función de las particularidades sociales donde éstas llegan a ocurrir. Jodelet (2011), una de las sucesoras de esta concepción de las representaciones, coincide en que éstas “corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos (p. 134).

Tanto Farr (1993) y Jodelet (en Abric, 2001) convergen en que las representaciones sociales no son únicamente ideas u opiniones acerca de la realidad para un conjunto social, sino que forman parte del conocimiento que organizan y crean la realidad común. Por su parte Moscovici (en Duveen, 1990) señalando que:

Todos los sistemas de clasificaciones, todas las imágenes y todas las descripciones que circulan dentro de la sociedad, incluso las científicas, establecen un vínculo con sistemas previos e imágenes, una estratificación en la memoria colectiva y una producción en la lengua que invariablemente refleja conocimiento previo, y que rompe los límites de la información actual (p. 24).

Aunque el conocimiento científico está basado también en representaciones se diferencia por su afán de la objetivación o reificación de la realidad. En este sentido, se puede interpretar a las representaciones sociales como el tipo de conocimiento llamado sentido común, tal como lo señala Moscovici (en Duveen, 1990):

Como personas ordinarias, sin el beneficio de instrumentos científicos, tendemos a considerar y analizar el mundo de una manera muy similar; especialmente porque el mundo con el que tenemos que lidiar es social de pies a cabeza, lo que significa que nunca se nos provee con ninguna información que no haya sido distorsionada por las representaciones ‘super-impuesta’ sobre objetos o personas que les brindan cierta imprecisión y los vuelven parcialmente incomprensibles (p. 21).

Dicho de otro modo, tomando en cuenta que aún el conocimiento científico está formado por las representaciones de la realidad de una manera particular a través de la objetivación, éste

puede generar sentido común de la misma. Tomemos como ejemplo las diversas teorías del aprendizaje; cada uno de los teóricos genera sus propias representaciones para comprender este proceso, posteriormente se trasmite a los grupos sociales, mismos que harán una interpretación y significación a partir de sus propios recursos sociocognitivos. Así, la representación del aprendizaje puede variar para un grupo de profesores, alumnos, padres de familia, casas editoras de libros de texto, entre otros. Aún más, si se toman en cuenta los diferentes contextos socioeducativos, esta representación es susceptible de tener modificaciones. Ante tales situaciones, nos parece importante retomar dos componentes de las representaciones sociales propuestas por Moscovici y Jodelet (en Jodelet, 1984), ambos coinciden en que la “representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura” (p. 8).

Como se puede apreciar, las aproximaciones a la definición de las representaciones sociales son diversas, sin embargo, para este trabajo retomamos las ideas presentadas por los teóricos expuestos en este apartado para guiar al lector a visualizar desde qué visión estamos comprendiendo a las representaciones. Por consiguiente, adoptamos las ideas de una forma de conocimiento socialmente compartido e influido por las representaciones sociales sobre el objeto de estudio, la promoción de la competencia sociocultural. Coincidimos con Moscovici y Duveen (2001) en que “las representaciones sociales deberían ser vistas como formas específicas de comprender y comunicar lo que ya sabemos” (p. 31). En otras palabras, retomamos las representaciones establecidas por las áreas disciplinarias brindadas en forma de teorías respecto a esta competencia; y por otra parte, las representaciones consensadas de nuestros participantes, sus representaciones sociales sobre esta competencia que a la vez impactan en sus actitudes y comportamientos hacia la misma. Por estas razones, conviene en el siguiente apartado indagar brevemente sobre la forma en que estas representaciones se relacionan con las prácticas de los grupos sociales, en este caso a los profesores participantes.

1.3 Las representaciones y las prácticas sociales

En este apartado nos interesamos por indagar sobre el concepto de las representaciones sociales y la relación que guardan con las prácticas sociales. Consideramos de importancia la relación que éstas guardan con nuestro estudio, ya que coincidimos con los postulados de las teorías cognoscitivas de los aprendizajes (Vygosky y Luria en Valsiner y Rosa 2007) en que la

manera de interpretar y actuar con la realidad se lleva a cabo con las informaciones que los individuos poseen en sus esquemas mentales y que al mismo tiempo se trata de un fenómeno sociocultural.

1.3.1 Las prácticas sociales

Reckwitz (en Shove, Pantzar y Watson, 2012) sugiere que la concepción de:

práctica, entendida como un patrón, consiste en interdependencias entre diversos elementos que incluyen ‘formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, los objetos y sus usos, conocimientos previos en el sentido de comprensión, saber hacer y conocimiento de los estados emocionales y motivacionales (p. 7).

Sin duda alguna, de esta contribución podemos observar que las prácticas sociales indiscutiblemente posicionan al factor sociocognitivo en el centro de toda actividad humana; en esencia, la socio-cognición, parte fundamental de las representaciones sociales, se trata de la interacción entre el sujeto y objeto y también con otro sujeto; desde nuestra perspectiva, son las bases para estas acciones y comportamientos.

Esta definición se puede aclarar un poco mejor con las aportaciones de Bourdieu y Geertz (en Grubits, Rodríguez y Vera; 2009) al coincidir en que “la acción social o práctica se entiende como acciones y productos provistos de sentido, y partícipes de la producción, reproducción y transformación de los sistemas de significación” (p. 100). Productos de la relación causa-efecto de la interacción simbólica y la agencia social (Castellani y Hafferty, 2010, p. 38).

Estos últimos autores, enlistan una serie de cinco elementos que conforman a las prácticas sociales: (1) la interacción, incluye los movimientos, comportamientos, procesos, acciones interdependientes de las prácticas sociales con las acciones de los agentes a través de las estrategias de comunicación de las cuales se componen dicha práctica social; (2) los agentes, la práctica social incluye todo tipo de agentes sociales, desde grupos pequeños, compañías comerciales, sistemas educativos, etc.; (3) la comunicación, la lengua es un instrumento de la comunicación –la más pequeña unidad de comunicación es llamada estrategia de comunicación, la cual puede ser una letra aislada, palabra, un gesto, un código mecánico o de manera más extensa, puede ser una monografía, un manual, etc.; (4) el conocimiento social, considerado como el elemento humano de las prácticas sociales, el trabajo del conocimiento social –definido como la mente social en acción– es asegurarse que cada práctica, desde una perspectiva

pragmática, trabaje; (5) el enganche (*coupling*), se refiere a la plasticidad de las prácticas sociales (son buenas para conectarse, ligarse, adjuntarse, fusionarse, unirse con otras prácticas sociales) – las interacciones, los agentes sociales, los patrones de interacción y el conocimiento social de una práctica social son fácilmente enganchadas con las de las otras.

En suma, las actividades de los agentes sociales no pueden tomar lugar sin la interacción simbólica; es decir, esta serie de significaciones en relación con los objetos del mundo donde se desarrollan y viven dichos agentes sociales y que, además, les permite realizar acciones que dependen de la misma construcción e interpretación de su realidad; dicho de otro modo, estas actuaciones están regidas y controladas por las representaciones sociales; estableciendo así una relación entre las prácticas sociales con las representaciones.

Apoyamos nuestro punto de vista con las declaraciones de Abric (2001) en cuanto a que “las prácticas sociales son, de algún modo, la interface entre circunstancias externas y prescriptores internos de la representación social” (p. 45). Desde el punto de vista de Abric (2001), “la representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí. (p. 13). Por lo tanto, las representaciones sociales son concebidas como guías para la acción y la forma en que los sujetos se posicionan en las interacciones sociales, determinando sus comportamientos y prácticas (Abric, 2001, p. 13).

1.4 El papel de la cultura en las representaciones sociales

Cómo habíamos planteado con anterioridad, los individuos hacen uso de sus esquemas cognoscitivos, y a la vez sociales y culturales, para interpretar y actuar con la realidad que les es dada, además estos conocimientos y actuaciones están normados por convenciones sociales de un grupo sociocultural en general, como lo son los estados-nación, así como las diferentes particularidades dentro de este grupo; es necesario entonces ofrecer una pequeña descripción del término cultura para acercarnos a sus vínculos con las representaciones sociales.

1.4.1 Cultura

El concepto de cultura es también ampliamente debatido por las diferentes áreas de estudio desde las que se ha estudiado. Tal como lo menciona García Canclini (2005) “hace décadas que quienes estudian la cultura experimentan el vértigo de las imprecisiones” (p. 29). Él mismo señala que para llegar a una definición del concepto de cultura, desde una visión antropológica, se compara con la información que obtendríamos de los informantes en un trabajo de campo sobre este concepto.

Una de las primeras definiciones tiene sus bases en la filosofía idealista, al considerar que la cultura es equivalente a la atribución de ser culto. Dicha atribución califica y circunscribe únicamente a los individuos con un alto nivel educativo, aquellos que se involucran o tienen relación estrecha con las bellas artes (música clásica, teatro, la lectura, etc.) y ser poseedor de un amplio conocimiento del mundo –eruditos, sabios y artistas (García Canclini, 2005, p. 30). Por su parte Busquet (2006) retomando las ideas de Mathew Arnold (como se cita en Busquet, 2006) “la cultura se considera la máxima expresión del talento humano: la perfección, la excelencia y la creatividad” (p. 18).

Una importante contribución a esta visión de cultura como la alta cultura podría estar estrechamente relacionada con su sentido etimológico. Según Busquet (2006) “cultura” “proviene de la palabra latina *colo* (de *colere*) y significaba cultivo de la tierra. Más adelante –y en sentido metafórico– pasó a significar el cultivo de la mente y el espíritu” (p. 8). Así, una persona con cultura sería aquella relacionada con el concepto y palabra “educación” para el acceso a un tipo de alta sociedad; en otras palabras, se excluye a todos los individuos o grupos nativos o no civilizados (Busquet, 2006; Jenks, 2003).

Ante esta concepción idealista del concepto, toma ahora un sentido estricto de análisis científico. De acuerdo con García Canclini (2005), principalmente, se aborda desde los campos de la antropología y la filosofía a través de una distinción entre la relación cultura-naturaleza. Así mismo, este autor señala que la cultura ahora es vista como todo aquello producido por el hombre y, por ende, es todo lo que no es naturaleza. Dicho de otro modo, todos los grupos humanos son poseedores de cultura. El sentido positivo de esta perspectiva recae en que pone un alto al sentido etnocentrista. Al sentido político se le denominó relativismo cultural –reconocer que estos diferentes grupos tienen sus propias formas de vida.

Más tarde, menciona García Canclini (2005), surge un par de oposiciones para explicar el concepto de cultura: cultura y sociedad. Por una parte, en esta oposición, las prácticas económicas, políticas y sociales están prescritas por la manera en que los medios de producción y del poder de los grupos sociales se organizan y se distribuyen. No obstante, se argumenta que no es posible considerar a la cultura desde las prácticas socioeconómicas y políticas, sino que existen dentro de estas prácticas de la vida social significados simbólicos que deberían ser considerados.

Esta descripción y planteamiento queda mejor explicada en las consideraciones de Baudrillard (como se cita en García Canclini, 2005) con la división de la cultura en cuatro tipos de valores: (i) valor de uso de los objetos; (ii) valor de cambio, medido por el tiempo de producción de los objetos; (iii) valor de signo, conjunto de significaciones de implicaciones simbólicas, que difieren de los dos primeros de esta lista –por ejemplo, si consideramos la comparación entre dos autos con un mismo valor de uso (su función de transportarnos) y posiblemente con un mismo valor de cambio (tiempo de producción), agreguemos ahora marcas diferentes donde una goza de mayor prestigio, entonces, el propietario adquiere un estatus diferente en la estructura social– y el (iv) valor de símbolo, se trata de las significaciones obtenidas en la manera en que este producto se adquiere –por ejemplo, si me regalan el coche o se gana dentro de un sorteo, dichas significaciones toman un sentido que no pueden ser reemplazadas por los otros valores, significa algo especial y particular que diferencia a este producto en particular con su semejante, intercambiable.

Al respecto de la clasificación realizada previamente, García Canclini (2005) declara que:

permite diferenciar lo socioeconómico de lo cultural [...] Las primeras dos clases de valor [el de uso y el de cambio] tienen que ver principalmente, no únicamente, con la materialidad del objeto, con la base material de la vida social. Los dos últimos tipos de valor [el de signo y el de símbolo] se refieren a la cultura, a los procesos de significación (pp. 33-34).

Bourdieu (en García Canclini, 2005) considera que más que una oposición en el sentido estricto de la palabra, entre el valor de uso y de cambio –a los que llama relación de fuerza– se origina una relación de significaciones (posiblemente asociadas al valor de signo y de símbolo) que rigen el curso de vida de las sociedades. A esta relación de significaciones le llama relación de sentido, misma que conforma a la cultura. De esa manera, la concepción de cultura no separa a estos valores, sino que los integra.

A partir de este breve recorrido a través de las diferentes disciplinas y diversos planteamientos teóricos (mismos que no son estudiados de manera particular sino de manera conjunta y general, de acuerdo con su área disciplinaria) que han tratado de conceptualizar el término de cultura, nos apoyamos en la consideración de una

posible definición operativa, compartida por varias disciplinas o por autores que pertenecen a diferentes disciplinas. Se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (García Canclini, 2005, p. 34).

En otros términos, de estos conjuntos procesuales de significación social, según García Canclini (2005), tiene que considerarse cómo las diversas sociedades o grupos sociales representan y resignifican los mismos objetos del componente material de la sociedad dentro de una dinámica de interacción entre diferentes grupos culturales. Consecuentemente “llegamos a la necesidad de contar con una definición ‘socio-semiótica’ de la cultura que abarca [los procesos mencionados previamente] el [...] de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social” (García Canclini, 2005, p. 35).

Una última consideración de lo que significa cultura, vista desde los fenómenos procesuales de significación que emergen de la interacción entre las culturas en los fenómenos de las relaciones políticas, económicas y comerciales internacionales, interacción de la cual los grupos sociales no están exentos: la globalización. Así pues, “tenemos que hacernos cargo no solamente de las definiciones múltiples sobre lo cultural dadas por las humanidades y las ciencias sociales, sino también de las conceptualizaciones hechas, los mercados y los movimientos sociales” (García Canclini, 2005, p. 40). A saber, el mismo autor considera estas interacciones como procesos interculturales “puesto que el pasaje [que trata]... es de identidades culturales más o menos contenidas a procesos de interacción, confrontación y negociación entre sistemas socioculturales diversos” (García Canclini, 2005, p. 40). Encontramos que la perspectiva de cultura ahora no únicamente se centra en grupos sociales y culturales específicos sino en lo que significa cultura y cómo se comporta, delimita o cohesiona a los diversos grupos que por naturaleza entran en contacto, y mayormente en los procesos actuales de estas relaciones globalizadoras.

Esta es la visión semiótica de cultura de Geertz (en García Canclini, 2005), que sugiere considerar a este concepto como: el choque de significados en las fronteras; como la cultura pública que tiene su coherencia textual, pero es localmente interpretada: como redes frágiles de relatos y significados tramados por actores vulnerables en situaciones inquietantes como base de la agencia y la intencionalidad de las prácticas sociales corrientes.

Cabe señalar que la comprensión asumida por los autores tomados en consideración en este trabajo domina gran parte de la literatura en el campo del estudio científico de la cultura, son éstas últimas las que más nos acercan a nuestro objeto de estudio: la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Éstas últimas concepciones establecen la confrontación, no antagónica, de las culturas que cada una de las lenguas representa dentro de un salón de clases de lenguas; mismas que generan una dinámica de comunicación intercultural. Aclaremos que no se trata de un trabajo con fines pedagógicos puramente interculturales, no obstante, se pretende crear la consciencia de la dimensión sociocultural con la que los alumnos entrarán en contacto desde los primeros usos con el inglés, ya sea en una interacción cara a cara o con cualquier otra manifestación de la interacción con la lengua meta que contenga significaciones que serán interpretadas a partir de la cultura propia de los alumnos.

1.4.2 Influencia de la cultura en las representaciones sociales

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, dirigimos ahora nuestra atención a la relación establecida entre la cultura y las representaciones sociales. Con respecto a la cultura, Geertz (como se cita en Fernández y Barbosa, 2009) la considera [...] como estructuras o esquemas de significación socialmente establecidos e históricamente transmitidos en forma de símbolos necesarios para la comunicación, el desarrollo del conocimiento y las actitudes frente a la vida” (p. 68). Encontramos en esta definición elementos que convergen con la conceptualización de las representaciones sociales; primeramente, se considera un sistema de interpretación compartida de manera social que funciona como un puente entre la realidad y los sujetos, y que no solamente tiene este carácter social sino dependen de la historia de estas relaciones; posteriormente, se considera que contribuye a la creación de conocimientos y posiblemente a la resignificación de dicha estructura sociocognitiva trasladadas a la pragmática.

Considerando la concepción de las representaciones sociales como un sistema interpretativo de la realidad expresada en un tipo de conocimiento sociocognitivo, asociamos a estas representaciones como el conocimiento llamado sentido común. No se excluye al conocimiento científico puesto que también es un sistema de interpretación de la realidad, no obstante, la diferencia reside en que trata de objetivar al mundo natural de manera más puntual que las representaciones sociales de las colectividades. Por su parte, Abric (2001) menciona que las representaciones sociales “están sometidas a una lógica doble: la lógica cognitiva y la lógica social [...]. La coexistencia de ambas permite dar cuenta y comprender por ejemplo por qué la representación integra a la vez la racional y lo irracional” (p. 14).

Retomando la idea de que toda realidad es distorsionada por las representaciones, las preguntas aquí son: ¿Cómo y de dónde surgen dichas desviaciones? Y en su sentido dinámico, ¿de dónde parte para su posible transformación o resignificación? En otras palabras, de dónde toman los sujetos los recursos necesarios para apropiarse, crear o transformar dichas representaciones. Al respecto, coincidimos con la idea de que:

Las representaciones tienen un carácter a la vez estable y dinámico, son al mismo tiempo estructuras y procesos, pensamiento social constituido y constituyente. Su carácter histórico cultural, implica que ellas no surgen de la nada, sino que están ancladas en una cultura, con sus saberes populares, mitos, tradiciones, y por lo tanto responden a las características particulares de cada tradición histórica cultural (Herner, 2010, p. 161).

Ante todo, volvemos a encontrar que las representaciones tienen esta particularidad de estable, por una parte, pero por la otra tiene un carácter de dinámico. Entonces, asumimos que los grupos humanos hacen uso de los referentes del sistema de representaciones preestablecidas, lo cultural, para la integración, establecimiento y evolución de las representaciones sociales específicas.

Por su parte Duveen (en Valsiner y Rosa, 2007) declara que:

la cultura puede ser tomada como un amplio sistema de representaciones unidas y organizadas como un todo por una comunidad. Las representaciones sociales en este sentido pueden ser vistas como formas particulares culturales y el análisis de estas representaciones siempre remitirá, de alguna manera, al contexto cultural en los que se desarrollan. (p. 545).

Asimismo, Duveen (en Valsiner y Rosa, 2007) añade que “[...] en la construcción de representaciones sociales específicas los grupos podrían también usar elementos de su amplio repertorio de sus recursos culturales (p. 557). De ello resulta necesario admitir entonces a la

relación cultura-representaciones como una relación de interacción que establecen y construyen un andamiaje de conocimientos sociales para la interacción con la realidad, brindándole sentido y delimitando las identidades de dichos grupos. Al considerar una posible delimitación de las identidades de los grupos humanos, no nos referimos a una visión etnocentrista, sino a las maneras en que estos grupos modifican la manera de interpretar un mismo objeto o sujeto en función, a través de las representaciones sociales mismas que están influidas por un sistema más amplio de representaciones consideradas “cultura” (mitos, costumbres, religión, etc.) –por ejemplo, al involucrarse en una interacción intercultural vista como una constante negociación de significados e identidades.

Retomando las ideas del núcleo central de las representaciones sociales propuestas por Moscovici, Abric (2001) considera que “toda representación está organizada alrededor de un núcleo central [...] puesto que a la vez determina la significación y la organización [de la misma]” (p. 20). Asimismo, “el núcleo es simple, concreto, gráfico y coherente, corresponde igualmente al sistema de valores al cual se refiere el individuo, es decir que lleva la marca de la cultura y de las normas del entorno social” (Abric, 2001, p. 20). De acuerdo con este mismo autor Abric (2001), las representaciones sociales cuentan con características:

[...] estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; movibles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y las prácticas sociales en las que los individuos o los grupos están inscritos. (p. 27).

Podríamos inferir que el núcleo central de las representaciones es dictado por los sistemas ya establecidos y compartidos de representaciones de los grupos humanos al cual nos referimos como cultura, es decir, los conocimientos con los cuales los individuos enfrentan las realidades en diferentes situaciones; mismas que pueden ser modificadas a través de un sistema de elementos periféricos. Flament (en Abric, 2001) afirma:

el análisis del sistema periférico (por ejemplo, la identificación de los ‘esquemas extraños’ y de los ‘esquemas condicionales’) constituye un elemento esencial en la identificación de las transformaciones de las representaciones en curso. Puede constituir un fuerte indicador de las modificaciones futuras de la representación. Un síntoma indiscutible de una evolución en las situaciones en que la representación está en proceso de transformación. (p. 27).

En este sentido, “ciertamente, podríamos ir más lejos y sugerir que es a través del cambio de las representaciones sociales que la cultura experimenta cambios y transformación” (Valsiner

y Rosa, 2007, p. 545). De esa manera, expresamos la manera en que inferimos el papel o, más bien, la influencia de la cultura sobre las representaciones sociales a la manera de núcleos centrales y viceversa, así como la manera en que la cultura es susceptible de cambios y resignificaciones de las representaciones sociales.

1.5 Las representaciones sociales en la praxis pedagógica

Retomando la idea de que la representación es “informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales [...] y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Por eso es un elemento esencial en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales” (Abric, 2001, p. 18); Así, en el ámbito de las prácticas educativas, toda práctica pedagógica se considera la parte tangible de la relación entre profesores y el proceso de enseñanza-aprendizaje (sus representaciones). Por su parte Moscovici (en Ansión y Villacorta, 2004) “señala que las representaciones constituyen un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la comunicación social” (p. 83).

De ahí la importancia de “comprender los procesos del pensamiento del profesor [...] pues gran parte de los trabajos en esta línea de investigación coincide en señalar que las concepciones de los profesores frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje influyen en su práctica pedagógica” (Álvarez y Moreno, 2012, p. 46). Al respecto, Gimeno (en Álvarez y Moreno, 2012) señala que “el profesor no tiene la oportunidad de reflexionar aspectos construidos e interiorizados durante su historia personal y profesional; por tanto, desconoce las concepciones y creencias explícitas o implícitas que mediatizan su acción cotidiana en el aula” (p. 46). Entonces, las representaciones de los profesores sobre su quehacer en el aula están construidas por la formalidad de su perfil, es decir, todos los principios teóricos y empíricos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, encontramos que estas concepciones pueden estar distorsionadas de dicha objetivación. Esta visión parcial podría estar influida por diversos factores dependientes de su trayectoria de formación, de la manera en que se ha apropiado de dichas concepciones.

Los profesores “generalmente adoptan estrategias de enseñanza basadas en la transmisión verbal del conocimiento [...] o sencillamente no tienen concepciones definidas y se guían por las orientaciones y tendencias dominantes” (Álvarez y Moreno, 2012, p. 46). Inferimos que los

profesores, quizás, prefieren una manera más sencilla y práctica de promover sus objetivos de enseñanza; normalmente, en la búsqueda de esta practicidad, terminan por adquirir una versión reducida y posiblemente parcial de los modelos educativos, consejos y experiencias de colegas, su propia experiencia de lo que le ha funcionado mejor o no, etc.; tal como lo afirma Buchmann (en Liston y Zeichner, 2003) al aseverar que “las costumbres docentes tienen el carácter práctico del sentido común: prudencia y astucia para sopesar a personas y situaciones y para adoptar ciertos medios en relación con unos fines (dados) sin pensar demasiado”, p. 87). En un estudio sobre el desempeño docente hecho por Jackson (1990) encontró que la intuición predomina en el desarrollo de las actividades docentes y en menor grado los procesos de análisis reflexivos. Podríamos decir que los profesores reflejarán en su práctica dentro del aula, de cierta manera, sus propias concepciones y preferencias de enseñanza.

En este mismo sentido, concordamos con la idea que “la modalidad en la que los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción ‘correcta’ de formación, tiende a crear los estilos ‘pedagógicos’, que inevitablemente se incorporan en las historias escolares” (Ansión y Villacorta, 2004, p. 84). Por su parte Jodelet (2011) considera que:

Estas disciplinas toman en cuenta el rol que juegan las representaciones socialmente compartidas en los procesos de comprensión y de asimilación del saber erudito, y el hecho de que las representaciones retenidas por los destinatarios de la enseñanza puedan facilitar estos procesos o por el contrario obstaculizarlos (p. 137).

Así, “las representaciones de los docentes acerca de la docencia constituyen un núcleo de significaciones que influyen en las prácticas y en los procesos de interacción en el aula” (Kaplan, como se cita en Aguilar, Mazzitelli, Chacoma y Aparicio, 2008, p. 8). Por su parte, Basabe de Quintale y Vivanco de Uribe (2008) afirman que:

En el análisis teórico-práctico y basado en los estudios sobre los saberes realizados por autores como Carr y Kemmis (1988), Díaz (2000), Freire (1999), y considerando la multiplicidad de interacciones y percepciones en el aula, se develaron diversos saberes que, de una manera u otra, forman parte de una red de significados que maestros y alumnos le otorgan a su mundo real (p. 272). (Ver tabla 1).

Saberes manifestados en la interacción social del aula	
Saber académico	Son las interpretaciones sociales que los actores construyen dependientes del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica del momento, en torno a un saber o conocimiento formal, institucionalizado y legitimado por la cultura dominante, y el cual está representado por el currículum escolar.
Saber experiencial	Son las interpretaciones sociales profundamente arraigadas en la práctica cultural de las personas en sus comunidades, en su mundo cotidiano del hacer social diario, en donde los sujetos perciben y se perciben dentro de esa realidad de manera más directa, inmediata y natural, y el cual es expresado socialmente por el lenguaje.
Saber mágico	Son las interpretaciones o significados sociales que le dan los sujetos al mundo cargado de intersubjetividad (pasiones, emociones, misticismos, espiritualismo, leyendas y creencias), que aun siendo cotidiano no pertenece a la realidad objetiva, por lo tanto, para ser entendido debe basarse en los principios de la razón comprensiva.
Saber moral	Son las interpretaciones sociales que los sujetos les dan a las normas regulativas que rigen las conductas sociales, las cuales deben surgir dentro de los límites socioculturales y consensuales de los actores, haciendo estas relaciones más justas, igualitarias y humanas.

Tabla 1. Saberes de interacción social dentro del aula. Adaptado de Basabe de Quintale y Vivanco de Uribe (2008)

Tomando en cuenta estas aportaciones, lo preocupante sería que las posibles prácticas pedagógicas y estilos de enseñanza crean realidades que podrían resultar desviadas de los propósitos académicos; por ende, los estudiantes recibirían así una enseñanza quizás parcial y deficiente; esto podría afectar negativamente en su aprendizaje, por ejemplo, hacer más difícil los procesos de aprendizaje, formación de estereotipos, etcétera.

De acuerdo con las aportaciones presentadas en esta sección, podemos apreciar que más allá del saber académico, científico y disciplinar del quehacer docente, las representaciones sociales son predominantes. Asimismo, son el producto de las trayectorias de los profesores en cuanto a la manera en que se hayan formado, es decir, se trata de la reproducción de representaciones derivadas de los estilos pedagógicos no analizados o más bien son producto del sentido común. La importancia de su comprensión y exploración reside en que “una situación va

a tener efectos sobre las identidades sociales de los alumnos, implican un cuestionamiento de la imagen que los propios docentes tienen del trabajo” (Jodelet, 2011, p.148).

Estas representaciones enmarcadas por las diferentes trayectorias, como discutimos anteriormente, en la siguiente sección discutimos de manera no exhaustiva una de las posibles fuentes de las representaciones sociales de los profesores de lenguas asociados a sus prácticas docentes; en otras palabras, la forma en que los profesores tratan de profesionalizarse para mejorar o certificarse como profesores legítimos –las representaciones sociales subyacentes en la formación de profesores de lenguas.

1.5.1 Las representaciones sociales en la formación de profesores

Tomando en cuenta que la teoría de las representaciones sociales sugiere la interpretación de la realidad desde un plano de percepción socialmente compartido, y que tienen repercusiones en el plano práctico, dichas representaciones tendrán una repercusión en la formación de profesores de lenguas. De la misma manera en que los profesores de lenguas actúan de acuerdo a sus estructuras sociocognitivas en el salón de clases –esto a través de su cultura, creencias particulares o estructuras más estrechas dentro de su cultura y círculo social, los programas de formación docente en esta disciplina, desde nuestra perspectiva, también tendrán sus propias formas de concebir a un profesor de lenguas y la manera de formarlo. No obstante, compartimos las ideas de Dreyfus y Dreyfus (en Martínez, 2014) en que “durante el curso de su carrera, los profesores de lenguas se mueven a través de una serie de etapas de desarrollo profesional: principiante, principiante avanzado, trabajador competente, competente y profesional experto (p. 99). Al respecto, apoyamos nuestras declaraciones al compartir las ideas de Martínez (2014) al considerar modelos a la manera de formar profesores de lenguas:

Esencialmente un modelo provee una manera de representar una manera de pensar, una manera de razonar sobre un proceso complejo o de presentarlo esquemáticamente [...]. Son instrumentos de exploración que proveen una base para la toma de decisiones instruidas, a pesar de que permanecen abiertas la adaptación y la evolución de acuerdo con los avances teóricos y el cambio de ideas con respecto a las necesidades educativas de los profesores de lenguas (p. 85).

Martínez (2014) enlista dichos modelos de la siguiente manera: (i) el modelo conductista fue adoptado en los Estados Unidos de Norteamérica, y la instrucción orientada en tareas ha tenido fuerte influencia; (ii) el modelo artesanal (*kraftwork model*) enfatiza la observación y la

imitación; dedica mucho tiempo a la práctica y menos a las teorías de la educación. Busca la adquisición de habilidades de conocimiento; (iii) el modelo aplicado o práctico; se brinda a los estudiantes información sobre teorías de la educación que se asume pondrán en práctica una vez que entren al mundo laboral [conocimiento más que la práctica]; (iv) el modelo del practicante reflexivo, centrado en las capacidades de los profesores para la autopercepción y la concientización crítica; (v) el modelo empírico, extiende el enfoque reflexivo de los profesores más allá del paradigma observacional, incrementando el nivel de *input* externo. Los profesores se benefician de los trabajos de investigación aplicados a su campo.

Asimismo, el mismo Martínez (2014) señala que estos modelos de profesores de lenguas “comprende(n) desde cursos intensivos cortos hasta los cursos universitarios, así como las licenciaturas y las maestrías y formación docente dentro de sus propias instituciones y todo lo que se encuentra relacionado con ello” (p. 85). En nuestro contexto mexicano, podemos observar los cursos llevado a cabo por las distintas casas editoras que también ofrecen cursos para que los docentes se familiaricen con el libro de texto, adopten técnicas de enseñanza apegadas a las creencias de enseñanza aprendizaje promovidas a través de sus materiales didácticos para este propósito.

Por otra parte, debemos considerar también acciones específicas como los diferentes talleres que se ofrecen en eventos académicos como congresos y foros temáticos y de investigación de lenguas extranjeras; así como las licenciaturas ofrecidas por universidades públicas y privadas recientemente. Normalmente estos cursos tratan de equipar a los docentes en formación con herramientas inmediatas para la actuación dentro del salón de clases, aún más, parecen (o creen) estar sujetas a las principales tendencias metodológicas de la enseñanza de lenguas.

En este orden de ideas, Johnson y Golombek (2011) señalan que “El reto para los programas de desarrollo profesional para profesores de segundas lenguas es mover a los alumnos más allá de sus historias de aprendizaje y nociones tácitas de enseñanza [...]” (p. 67). En muchos de los casos, los profesores tienden a reproducir en su práctica docente los modelos que han inferido por la manera que recibieron su propia enseñanza de lenguas segundas, por otra parte, aun teniendo una formación académica –digamos grados universitarios para este fin– no reflexionan de manera crítica sobre su propia práctica. Concordamos con Martínez (2014) al

señalar el vacío entre las experiencias de enseñanza de la vida real y los métodos usados en los cursos de formación docente, los cuales necesitan ser revisados. Los programas deberían no solamente atender a los profesores de lenguas que se han formado bajo estas visiones parciales en cuanto a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, sino también revisar la manera en que estos mismos programas los están formando; por ejemplo, revisar si a los profesores en formación solamente se les está preparando de manera superficial a nivel de la puesta en práctica de técnicas de enseñanza derivadas de la poca comprensión de las tendencias metodológicas. Concordamos con Martínez (2014) también al señalar que “el problema parece estar vinculado con la manera en que el conocimiento es presentado. Esto podría ser por un malentendido en la manera en que los profesores aprenden (p. 94).

Asimismo, estamos de acuerdo con Trappes-Lomax y Ferguson (2002) en que “ser un profesor de lenguas envuelve un número de procesos relacionados, particularmente aprender para crear conexiones entre los aspectos lingüísticos o de contenidos y los metodológicos o de enseñanza propios de la enseñanza de lenguas” (p. 113). Aunque los cursos cortos y talleres que normalmente tratan de equipar a los profesores de lenguas con herramientas prácticas para emplearlas de manera inmediata en el salón de clases, deberían especificar también que se trata de técnicas que están sujetas o articuladas en representaciones de la enseñanza de lenguas bajo principios característicos de algún método o enfoque, especialmente para los profesores y profesores en formación menos instruidos o con poca experiencia para relacionar los constructos teóricos y la práctica real en el salón de clases. Tal como lo señalan Trappes-Lomax y Ferguson (2002):

Una respuesta alternativa podría ser que esta es una visión excesivamente funcional de la enseñanza de lengua, la cual se divorcia de las consideraciones más amplias del rol de la lengua en el pensamiento y comunicación humana. Los profesores sin la comprensión de estos aspectos tienen deficiencia en la experiencia y una concientización en áreas que podrían ser críticas para la comprensión de su rol (p. 116).

Por su parte Brumfit (en Trappes-Lomax y Ferguson, 2002) señala que pueden ser formulados los siguientes constructos para la educación de profesores de lenguas: (i) la descripción de los contenidos de conocimiento para los profesores; es decir, qué necesitan saber los profesores sobre la lengua, qué serán capaces de hacer con la lengua, así como las actitudes hacia la lengua que los profesores tienen y se espera desarrollen. (ii) el vínculo entre los contenidos de conocimiento con la experiencia, de tal manera que los contenidos de

conocimiento son activamente usados como base para los planes de enseñanza y los contenidos de los planes de clase. (iii) y precisamente cómo estas conexiones entre los conocimientos teóricos y la metodología del salón de clases en la formación de profesores serán hechos.

Podríamos decir que las maneras de formar profesores de lenguas demuestran que se trata de representaciones sociales y que también algunos de estos cursos e instituciones podrían no ser conscientes de los recursos y herramientas que un profesor de lenguas realmente necesita para ejercer una práctica docente idónea, de manera crítica y en formación continua. Cabe señalar que al calificarla de idónea, tomamos como base de dicha concepción las representaciones sociales, las cuales se apoyan en las bases de la naturaleza de la lengua, la adquisición de lenguas, teorías de enseñanza-aprendizaje, entre otros tantos factores.

1.6 Re capitulación

En este primer capítulo presentamos y discutimos de manera breve los aportes teóricos de la conceptualización de las representaciones sociales, que nos ayudan a reflexionar y explicar la enseñanza de la competencia sociocultural desde las perspectivas de los profesores participantes. Los conceptos y discusiones nos guían en la fase de análisis de la información recuperada. Comenzamos con algunas definiciones del concepto general de las representaciones como sistemas cognitivos y perceptivos para la interpretación de la realidad para posteriormente ligarlo al concepto de las representaciones sociales. En la discusión de las representaciones sociales, centramos nuestra atención primeramente en la diferenciación de las representaciones colectivas y las sociales para explicar como un mismo fenómeno colectivo puede representar diferentes significaciones para grupos específicos de dicha colectividad en función de la estratificación social y la cultura de estos grupos específicos. Observamos que estas representaciones forman el sistema de cognición llamado sentido común que impacta en el actuar de dichos grupos e individuos. Se explora la relación entre las representaciones sociales, las prácticas sociales y las prácticas pedagógicas.

Habiendo discutido estos constructos, en el siguiente capítulo abordamos las conceptualizaciones de las generalidades de las competencias, la competencia comunicativa y especialmente el de la competencia sociocultural, precisamente como representaciones objetivas para la interpretación de las representaciones sociales de los profesores participantes y profesor investigador en cuanto a dichas competencias.

Capítulo 2. Entendiendo el concepto de competencia

Debido a que este trabajo está completamente relacionado con el concepto de competencia, es primordial describir las principales definiciones y concepciones de dicho constructo. Ya que en nuestro trabajo consideramos de fundamental importancia las percepciones y representaciones como los ejes de interpretación y posteriormente de acción, brindamos una breve descripción de las acepciones que el concepto de competencia tiene en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y principalmente de una lengua extranjera.

2.1 Concepto general de competencia.

La razón principal de nuestra discusión sobre el concepto de las competencias se debe a que actualmente está presente en el ámbito educativo y, por consiguiente, en el laboral. Desde nuestro punto de vista, puede crearse cierta confusión en cuanto al manejo del término y su conceptualización en ambas áreas; porque en cada uno de éstos podría representar procesos y significados diferentes. Aún más, en la literatura especializada sobre las definiciones de las competencias, en ocasiones, dicho término tiende a usarse para referirse tanto a la competencia como se entiende en la educación escolar, así como para denotar el sentido de competitividad (*competency*), como suele usarse en el ámbito industrial y empresarial. Consecuentemente, creemos que las representaciones que se tengan de este constructo en los contextos a los que aludimos impactarán en las prácticas que se ejecuten para facilitar u obstruir su desarrollo.

A pesar de que las competencias son de alta relevancia para las sociedades actuales, no son de nueva creación, más bien han estado presentes desde las civilizaciones antiguas y “tienen una larga historia porque siempre la humanidad se ha preocupado porque las personas sean capaces de hacer las cosas que les corresponde hacer con calidad” (Tobón, 2010, p. 60). Este mismo autor menciona a la civilización mesopotámica y la griega como ejemplos de civilizaciones antiguas donde las competencias eran consideradas modelo de desarrollo; no obstante, es hasta la primera década del año 2000 cuando las competencias se incluyen en las políticas educativas internacionales. De ahí que por su carácter internacional es común que las competencias se conciban como un producto de los fenómenos de la globalización contemporánea, de dinámicas empresariales transnacionales y el neoliberalismo americano;

derivando esta asociación entre el término de competencias y los fenómenos mercantiles mencionados, a menudo les son atribuidas el significado de competitividad (*competency*).

Vale la pena hacer notar que la “competitividad” (*competency*), como la entienden Van der Klink y Boon (en Kennedy, Hyland y Ryan, 2009), comúnmente se usa para referirse al concepto de competencia porque “complementa el vacío entre la educación y los requerimientos laborales” (p. 9); sin embargo, Mitrani *et al* (en Kennedy, Hyland y Ryan, 2009) aseguran que la competitividad consiste en “las características subyacentes de un individuo que está relacionado con el desempeño efectivo y superior en un empleo” (p. 10). En este sentido puede decirse que la competitividad es la integración del *saber conocer* al *saber práctico* y podría entenderse que se limita al *saber hacer*. Desde nuestro punto de vista, esta conceptualización deja de lado la parte humana de los individuos, la cual se conforma de elementos dictados por su identidad tanto personal como sociocultural; Así lo expresa Tobón (2010), en cuanto a la manera en que se interpreta la competencia como competitividad: es adoptar “la concepción [...] de [...] un simple hacer individual, [...] explicable por el predominio de la cultura del egoísmo, el consumismo y el materialismo” (p. 95), que caracterizan a las dinámicas capitalistas y neoliberales de la actualidad.

En sentido contrario, Illeris (2012) considera que “en nuestro mundo y sociedad moderna compleja, tardía y siempre cambiante [...] los conocimientos y habilidades altamente desarrollados ya no son suficientes para enfrentar los nuevos desafíos, situaciones y problemas con los que constantemente lidian las personas, empresas, organizaciones y países” (p. 1). Por ello, Illeris (2012) señala que el concepto de competencia se ha colocado desde hace aproximadamente 20 años como una palabra clave dentro la educación y la capacitación (*training*). Se necesita de individuos que ocupen puestos laborales que estén a la vanguardia, no solamente competentes en el sentido laboral sino también en las relaciones e interacciones con sus semejantes en un mundo posmoderno que les permita desarrollarse de manera individual y como agentes sociales; es decir, que el sujeto se ubique en este universo y pueda expresarse dentro del mismo con responsabilidad, respeto y tolerancia ante contingencias actitudinales adversas.

Un ejemplo de adopción de las competencias con sentido de desarrollo integral es aquella hecha por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual expresa de la siguiente manera:

Para cosechar los beneficios de las cadenas globales de valor, los países deben invertir en educación y capacitación, aprovechar más las competencias, coordinar mejor las políticas relacionadas con ellas desde las políticas de educación y migración hasta la legislación de protección del empleo— y alinear estas políticas con las de la industria y el comercio. (OCDE, 2017; p. 3).

La OCDE (2017) reconoce la parte integral de las competencias al declarar que para que todas las industrias puedan integrarse y desarrollarse en los mercados globales, “necesitan trabajadores que tengan no solo buenas aptitudes cognitivas [...], sino competencias de administración y comunicación, así como disposición para aprender. [Entonces se necesita de] trabajadores con buenas aptitudes sociales y emocionales [...] que complementen las habilidades cognitivas” (p. 4). Aunque los intereses inferidos de estas declaraciones por parte de dicha organización no pierden de vista al mundo de producción de bienes capitales, por lo menos retoma el sentido humanístico de las competencias. Recalcamos la relevancia que representan estas declaraciones sobre las competencias porque nuestro país, México, figura también como miembro de esta organización internacional y por ende sus políticas influyen en las nuestras.

Ahora bien, respecto a la definición y conceptualización de las competencias en su sentido integral, Argudín (2005) las define como “un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (p. 15). Por su parte, Ortiz Torres (2009) las define de la siguiente manera:

[son] aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de una profesión, así como los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado (p. 60-61).

Entonces, la competencia no solamente consta de un conjunto de conocimientos y saberes acumulados, sino que éstos se deben trasladar al plano de la práctica, del uso; donde conocimiento y capacidad se conjuntan en un hacer coherente en función de las diferentes situaciones contextuales en las que el individuo se encuentre de manera adecuada.

En este mismo orden de ideas, Tobón (2010) menciona que las competencias llegan al ámbito de la instrucción formal escolar “a la par que se posicionan una serie de cambios educativos por la introducción del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la metacognición y las nuevas teorías de la inteligencia” (p. 61). Por su parte, Bacarat y Graziano (en Tobón 2010) asumen que las competencias son actuaciones integrales y razonadas que llevan a los individuos a enfrentar las exigencias de un mundo globalizado. De ahí que Illeris (2012) considere estas características como principales razones para la adopción de este concepto dentro de la educación y capacitación laboral porque no solamente involucra a las habilidades y los conocimientos; sino que incluye potencialidades que emergen únicamente cuando aparecen nuevos retos. Por consiguiente, el concepto de competencia tiene un carácter transdisciplinario.

Compartimos las ideas de Zubiría (en Tobón, 2010) en cuanto a que las competencias en la actualidad están cimentadas no por un solo paradigma teórico, sino que provienen de diversas fuentes y campos como, por ejemplo: la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología, la educación para el trabajo, la pedagogía, la gestión de calidad, la inteligencia emocional, entre otros. Dicho en otras palabras, “se reivindica el humanismo en la educación y la gestión del talento humano, pero sin desconocer el mundo de la producción” (Tobón, 2010; p. 95). Desde esta perspectiva, puede decirse que tanto en el ámbito escolar y en la capacitación laboral, cualquiera que fuera su tipo, ya no se crearán máquinas o robots que se desempeñen con eficacia, sino más bien sujetos que puedan desarrollarse individualmente y socialmente dentro de las diversas comunidades con las que entra en contacto y se espera interactúe.

En ese contexto, compartimos las declaraciones de Ortiz Torres (2009) en cuanto a que “los conceptos de habilidades y valores quedan incluidos dentro del concepto de competencia, lo cual resulta algo favorable porque permite trascender los enfoques didácticos unilaterales que hacían énfasis en las habilidades por un lado y los valores por otro” (p. 61); en otros términos, podríamos decir que se trata de la integración del *saber ser*. Tobón (2010) opina que el desarrollo de las competencias tiene como objetivo que los individuos logren integrar un conjunto de saberes en su actuación en actividades concretas con idoneidad y responsabilidad. Sobre todo la responsabilidad social e interpersonal como se concibe términos del desarrollo de las competencias interculturales.

Luego entonces, desde la óptica de la enseñanza de las competencias, podemos decir que no basta con transmitir a los alumnos conceptos teóricos ni informaciones de cómo desempeñar ciertas tareas, sino que se trata de introducirlos al terreno de la práctica mediante la utilización puntual y específica de la lengua. En otras palabras, involucrarlos en experiencias empíricas tal como lo propone Villoro (1982) en cuanto a las diferentes aristas del conocimiento, porque según este autor “conocer supone haber tenido un contacto directo con el mundo, una experiencia práctica [...] saber, en cambio, no implica tener esa experiencia directa [...]. Por lo tanto, es posible que alguien pueda saber muchas cosas de un objeto sin conocerlo” (p. 199). Por esa razón, dentro de algunos modelos de enseñanza de las competencias, entre ellos el de Tobón, Pimienta y García (2010), los constructos de competencias se articulan en un *saber conocer*, un *saber hacer* y un *saber ser*.

Desde la postura socio-formativa para el desarrollo de las competencias propuesta por Tobón (2010), éste considera que:

desde la formación humana integral es hacer realidad la autorrealización personal desde los proyectos éticos de vida; contribuir al equilibrio ambiental, desempeñar alguna ocupación con idoneidad y ética; trabajar en el tejido social buscando el desarrollo socioeconómico; y emprender proyectos sociales, económicos, comunitarios y/o científicos con base en la creatividad, el sentido crítico-propositivo y la flexibilidad. (p. 95).

Admitiendo esta triada (el *saber conocer/ sobre*, *saber hacer* y *saber ser*) para la promoción de dichas competencias deben favorecerse las condiciones y los recursos que las impulsen; en el caso del contexto áulico, esto va desde la inclusión de un mobiliario específico, un programa de estudios, los materiales didácticos hasta las capacidades esperadas por parte del profesorado, por mencionar sólo algunas. Es sobre este punto que centramos ahora nuestra atención, especialmente porque:

El concepto de competencias llegó a la educación básica formal desde el campo del lenguaje, a partir de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, las cuales apuntan a asumir el estudio de la lengua y de la comunicación humana más allá de la trasmisión de reglas y memorización del significado de las palabras. (Tobón, 2010; p. 80).

Así, por ejemplo, cuando un aprendiz de inglés tiene la posibilidad de poner en práctica esta lengua de manera adecuada a los contextos sociales y culturales –no solamente los lingüísticos– de alguna manera está promoviéndose el uso de la lengua para comunicarse con

otros hablantes y, por lo tanto, podemos decir que se está adquiriendo –o ya se adquirió– una competencia para la comunicación.

El concepto del desarrollo de las competencias como modelo de aprendizaje ha exigido un cambio en los modelos educativos junto con los elementos que los constituyen; por ejemplo, los planes curriculares y de estudios, materiales didácticos, así como las prácticas pedagógicas de los profesores, entre otros. No obstante, la comprensión de este modelo es de crucial importancia cuando se trata de implementarlo en un proyecto educativo masivo como por ejemplo en nuestro país, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A continuación, presentamos algunas consideraciones de este modelo educativo en nuestro actual sistema educativo.

2.2 Las competencias en el actual sistema educativo mexicano

De las generalizaciones anteriores, es de crucial importancia mencionar de manera breve el papel que juegan las competencias en el sistema político y educativo de nuestro país, México. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) en su nuevo modelo educativo que lleva por nombre “*Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*” que se visiona entrará en vigor a partir del año 2018, explicita en su propuesta curricular que:

[...] los objetivos generales y particulares para el desarrollo de los aprendizajes clave y las competencias esenciales que permiten a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones, tal como se plasma en los perfiles de egreso de la educación básica y media superior. (p. 70).

Podemos apreciar entonces que dicha propuesta retoma las características de las competencias de manera transversal y no solamente se limita al desarrollo de conocimientos y habilidades en el plano del saber hacer. La manera en que se visualiza esta conceptualización se ciñe a los estándares y a las teorías para el desarrollo de dichas competencias.

Este nuevo modelo educativo, SEP (2017) se fundamenta sobre cuatro pilares de la educación: (i) aprender a conocer, el cual se trata de una convergencia entre una cultura general amplia y conocimientos profundos de aprendizajes clave vinculados con la capacidad de “aprender a aprender”; en otras palabras, incluye el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de toda la vida; (ii) aprender a ser, implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable.; (iii) saber hacer, involucra la integración de los aprendizajes para

guiar procedimientos para la solución de problemas de la vida, abarcando los programas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y educación media superior; (iv) aprender a convivir, consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios. Es decir, estos cuatro pilares están integrados en el plan curricular del nuevo modelo educativo (ver anexo 1).

Como se observa, en este plan curricular no solamente se toma en cuenta los contenidos académicos sino más bien se complementan y articulan en conjunto con las otras áreas de desarrollo integral, además de que no sólo toma en cuenta los fenómenos interpersonales a nivel local; se menciona en cambio el vivir en plenitud en el siglo XXI, lo cual implica los procesos y relaciones internacionales. Así lo expresa la SEP, (2017): “en un mundo globalizado, plural y en constante cambio, este planteamiento debe aprovechar los avances de la investigación en beneficio de la formación humanista y buscar un equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales” (p. 57).

Por las consideraciones anteriores, Jurado (en Tobón, 2010) declara que el escenario de la pedagogía:

comienza a abordar el tema [el desarrollo de competencias] en el marco de establecimiento de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación [...] buscando superar con ello las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y repetición mecánica de datos, para pasar a privilegiar los procesos cognitivos (percepción, atención, inteligencia y lenguaje), las capacidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes. (p. 80).

Aunque las concepciones del nuevo modelo educativo mexicano son prometedoras y parecen evocar el cambio hacia un futuro educativo ideal, en nuestra opinión, hasta el momento se quedan en propuestas; dicho en otras palabras, su puesta en marcha para la obtención de resultados dependerá de los factores socioeducativos de cada escuela, las representaciones de esta propuesta por parte de las autoridades educativas locales, la infraestructura para poner en marcha sus procesos; pero sobre todo, en el centro de estos elementos se encuentran los profesores como mediadores inmediatos entre los alumnos y el desarrollo de dichas competencias.

Cabe mencionar aquí nuevamente las observaciones de Jodelet (2011), en cuanto que “una situación tal va a tener efectos sobre las identidades sociales de los alumnos, implican un cuestionamiento de la imagen que los propios docentes tienen del trabajo” (p.148). Inferimos que,

por la misma naturaleza de las competencias, el saber declarativo, aunque no lo es todo, es crucial para que los profesores tengan las competencias docentes esperadas y se reflejen en el buen desempeño educativo así como el de enfrentar eventos contingentes que puedan perturbarlo.

Atendiendo a la formación y práctica docente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) a través de este nuevo modelo educativo 2017, también incluye la formación y el desarrollo de las competencias de manera constante a lo largo de toda la vida (académica) para apreciar, analizar, comprender y apropiarse de los principios y prácticas docentes propuestas por dicho modelo con responsabilidad e idoneidad en los diversos contextos socioeducativos de desempeño. Para la SEP, hacer realidad el nuevo planteamiento pedagógico en las aulas del sistema educativo mexicano:

implica apoyar la formación de docentes —el tercer eje del Modelo— no sólo para que estén mejor preparados sino para que sean partícipes en un proceso de desarrollo profesional permanente [...] el objetivo es que los maestros construyan interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad (SEP, 2017; p.53).

Estas propuestas de modelos educativos basados en el desarrollo de competencias no solamente se encuentran plasmadas en el nivel básico de la SEP, también se extiende a los modelos educativos universitarios del Estado de Chiapas. A continuación, presentaremos de manera breve una parte del modelo educativo de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), universidad donde se llevó a cabo nuestro trabajo de investigación, misma que adopta dicho modelo.

2.2.1 Modelo de educación por competencias en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

El modelo educativo de la UNICACH (2011) visión 2025 propone un modelo educativo de desarrollo de competencias para alcanzar sus objetivos profesionales y académicos que le permita estar a la vanguardia de los avances científicos, tecnológicos, sociales, empresariales locales, nacionales e internacionales en un mundo posmoderno.

El enfoque por competencias es clave para impulsar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experiencia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que

frente a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, específicos y conocimientos conceptuales. (UNICACH, 2011; p. 21).

Cabe señalar que una de las características de esta institución es la promoción de las humanidades y las artes y, por consiguiente, este modelo se adapta a sus visiones, objetivos y necesidades. Como podemos apreciar en la siguiente declaración:

La UNICACH desde su origen ha desarrollado una identidad que articula de manera coherente a las ciencias y las artes por lo que ha propiciado un diálogo permanente entre los saberes y conocimientos que ambas generan. Este nexo entre las ciencias y las artes es un buen comienzo y ejercicio de yuxtaposición de disciplinas, pero existe conciencia que no es suficiente para generar una verdadera integración en el conocimiento. (UNICACH, 2011; p. 21).

Esta institución interpreta las cualidades de este modelo educativo de manera certera al considerar que el fenómeno educativo no se ocupa solamente de generar y transmitir conocimientos sino de integrarlos de manera responsable y con idoneidad a la sociedad actual. Por eso esta institución de educación superior adopta dicho modelo, ya que es compatible con las necesidades y características del contexto inmediato, sin perder de vista que se enmarca en un contexto mucho más amplio y global.

Al igual que otros modelos y propuestas educativas a través del desarrollo de competencias (Tobón, 2010), el modelo educativo de la UNICACH retoma los elementos que conforman las competencias en términos de un conjunto de saberes articulados para alcanzar sus objetivos de una educación integral. Esta consideración, puede apreciarse en las siguientes declaraciones:

En el proceso de formación de los estudiantes se promoverá la apropiación crítica y reflexiva de los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors (**saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir**) con la finalidad de formar ciudadanos, generar y afianzar la identidad universitaria, propiciar la generación, socialización y transmisión del conocimiento y la capacidad de gestión desde sus ámbitos disciplinares. (UNICACH, 2011; p. 27).

Centrando nuestra atención en el componente del “saber ser/ convivir” de las competencias, se enfatiza la promoción de los aspectos identitarios culturales a lo largo de la formación académica y profesional tanto de alumnos y profesores. Por ejemplo, la UNICACH (2011) en su modelo educativo reconoce las implicaciones de una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica,

participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural y lograr así una formación integral.

Se presenta a continuación el esquema que ha diseñado la UNICACH (2011) para presentar de manera visual su modelo educativo. (Ver anexo 2). Por consiguiente, todos los programas educativos como las licenciaturas, ingenierías y los posgrados, están sujetos a dicho modelo. Por ejemplo, el programa de Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico (LLET) de la Facultad de Humanidades de esta Universidad, mismo donde desarrollamos nuestro estudio; así lo expresa la UNICACH (2013):

Dentro del marco de la Misión encontramos la parte fundamental que expresa a la letra: formar profesionales con altas competencias y de acuerdo al Modelo Educativo basado en el enfoque por competencias, se fundamenta la construcción del diseño curricular, operación y evaluación. Teniendo siempre la certeza de la ruta a seguir con el desarrollo académico, cultural y profesional de los jóvenes (UNICACH, 2013; p. 11).

Para concluir con las generalidades sobre el concepto de competencia, compartimos la definición de Tobón (2010) al considerarlas como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético” (p. 95). En otras palabras, el desarrollo de las competencias involucra a todos los actores de la sociedad y principalmente en los contextos formales de aprendizaje como los centros de capacitaciones laborales y mayormente en las instituciones académicas de todos los niveles.

Veamos brevemente a continuación cómo se encamina el estudio de la competencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas, de manera específica la competencia comunicativa y su embate con la competencia lingüística fundamentalmente privilegiada en las prácticas docentes en dichos escenarios educativos.

2.3 Competencia comunicativa

Respecto a las conceptualizaciones de la competencia comunicativa, Da Silva y Signoret (2005) coinciden con Hymes (1972) al postular que ésta no solamente consiste en la producción de oraciones y enunciados correctos estructuralmente; sino que ésta debe ser adecuada de acuerdo

al contexto sociocultural en que es usada. Conviene hacer notar que la concepción de la competencia comunicativa de Hymes (1972) se deriva de la propuesta de la gramática universal (Chomsky en Chomsky y Otero, 2005), y según Bustamante (en Tobón, 2010), el término de competencia (*competence*) alude a los conocimientos que el hablante tiene de su lengua tanto para usarla y decodificarla; mientras que la actuación [*performance*] es concebida como el uso real de la lengua en contextos y situaciones determinadas. Ahora bien, vale la pena preguntarse qué elementos implican estos contextos de uso de una lengua en específico; por lo tanto, a continuación, trataremos de acercarnos a dichos elementos contextuales.

Por su parte, Lustig y Koester (2010) describen la competencia comunicativa como “un juicio social sobre qué tan bien las personas interactúan con los otros” (p. 65). No obstante, este juicio social, se lleva a cabo entre ambas partes de los hablantes en términos de interlocutor y receptor que pueden pertenecer a una misma comunidad lingüística o a distintas; es decir, cada uno de los interactuantes tendrá su propia percepción y su propio juicio en concordancia con sus convenciones y reglas de uso de la lengua. En palabras de Romaine (2000) la competencia comunicativa envuelve convenciones compartidas dentro de una comunidad de habla correspondiente a su variedad lingüística. Así que retomando la propuesta de la competencia comunicativa (Hymes en Hymes y Holmes; 1972), Tobón (2010) declara que:

a diferencia de la competencia lingüística, la competencia comunicativa no es ideal ni variable, al contrario: ella tiene en cuenta los contextos específicos donde se da la interacción [...] una persona competente en el lenguaje es aquella que los emplea para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender. (p. 65).

Compartimos la idea de Romaine (2000) en que “las fronteras entre las comunidades de habla son esencialmente sociales más que lingüísticas” (p. 23). Tobón (2010) por su parte, hace referencia a esta distinción de la siguiente manera:

La competencia comunicativa, [...] se desarrolla, no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuándo la persona puede determinar cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma; cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. (p. 65).

Entonces, “la competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; así mismo, busca la

interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa” (Hymes en Tobón, 2010; p. 65).

En lo que se refiere a los códigos de conducta de la comunicación humana que complementan los significados de la estructura lingüística de una lengua, se han formulado diferentes modelos para identificarlos y explicarlos. Algunos de estos modelos llevan por nombre el mismo nombre del constructo de la “competencia comunicativa” y la “competencia comunicativa intercultural”, entre otros. En nuestro caso, para entender los diversos componentes de la competencia comunicativa nos apoyamos por una parte en el modelo propuesto por Van Ek (en Hua, 2014), el cual consiste en la integración de distintas competencias: la competencia lingüística, caracterizada por la producción e interpretación de expresiones significativas y gramaticalmente correctas; la sociolingüística, que se construye por la concientización del impacto del contexto social en la elección de las formas y estilos del uso de lengua. Por otra parte, también admitimos la propuesta de Yano (2003) y hemos revisado el concepto de competencia discursiva, propuesta por este autor, quien la define como el conocimiento de las reglas en función de la cohesión y coherencia de diferentes tipos de discurso.

En cuanto a la competencia estratégica, Yano (2003) afirma que comprende el empleo de las habilidades y de estrategias verbales y no verbales para remediar rupturas de comunicación, como por ejemplo la autocorrección. Este autor también establece una competencia social caracterizada por la habilidad para desenvolverse en situaciones sociales.

Ahora bien, dado que nuestro estudio no tiene como propósito discutir sobre la competencia comunicativa en su totalidad, nos centraremos particularmente en su componente sociocultural porque consideramos que es un elemento clave que determina en gran medida a las demás competencias articuladas en la constitución de la competencia comunicativa. Es por eso que a continuación vamos a discutirla.

2.4 Competencia simbólica

Centrando nuestra atención en los aspectos socioculturales de la competencia comunicativa, creemos que es de importancia brindar un breve acercamiento a la conceptualización de la competencia simbólica, ya que ésta juega un papel relevante para los significados del uso de la lengua, sobre todo porque consideramos las propuestas de la cultura concebida como un sistema de representaciones simbólicas provenientes de la antropológica-simbólica. Así que concordamos con Vallverdú (2008) al declarar que:

[...] el símbolo desempeña un importante papel en las acciones de los seres humanos, al imprimir significado a sus actos en el contexto de su cultura. Y además es el mecanismo que permite ordenar las relaciones sociales, ya sea a través de prohibiciones o regulaciones sustentadas en símbolos y metáforas que se comparten socialmente. (p. 39).

Por su parte Elías y Kilminster (1991) mencionan que todo lo que representa la realidad de los seres humanos tanto de manera individual y la social, están socialmente compartidas y consensuadas por los símbolos, incluso hasta las más simples (los botones de las camisas, bicicletas, etc.), se necesita de dichas representaciones simbólicas para dar paso a la comunicación sobre y entre ellos. Por ejemplo, el sistema simbólico más complejo y eficiente entre los grupos humanos, según Vallverdú (2008), es el lenguaje; para este autor este sistema es el más importante porque es a través de él que ocurre y se sustenta la comunicación de ideas, las tradiciones, la información acumulada en saberes que dan sentido de acuerdo a las normas y patrones culturales y sociales. Por ejemplo, “una forma muy definida de regularización social permite que dentro de la misma sociedad todos los miembros de ésta identifiquen las mismas pautas sonoras con el mismo sentido aproximado, es decir, como símbolos que representan el mismo objeto de conocimiento” (Elias y Kilminster, 1991; p. 35). Hay que mencionar, además, que de acuerdo con estos mismos autores la comunicación no solamente incluye las representaciones de objetos simples, incluye también a todos los conocimientos compartidos de una comunidad lingüística y de la humanidad; incluye funciones, situaciones, procesos y los propios símbolos.

A todo esto, parece quedar claro que la competencia sociocultural está vinculada con la concepción de la realidad y los procesos de una comunidad de habla como un sistema simbólico representativo; no obstante, lo que aquí nos llama la atención es lo que esto implica cuando entramos en contacto con una comunidad de habla diferente a la nuestra; no solamente nos

referimos a una comunidad de habla vista desde las diferentes variedades de una lengua que podrían resultar cercanas; sino que también centramos nuestra atención en las comunidades que son diferentes, e incluso hasta el código lingüístico como en el caso del contacto con una lengua extranjera; en otras palabras, podría ser que los sistemas de representación simbólica puedan ser más lejanas. Tal como lo señalan Elias y Kilminster (1991) al mencionar que “todo lo que no está representado simbólicamente en el idioma de una comunidad lingüística, no es conocido por los miembros: no pueden comunicarse entre ellos” (p. 35). Específicamente en el contacto con una lengua extranjera como el inglés, no solamente se trata de la representación simbólica de elementos lingüísticos, sino que también incluye el uso de dichos y elementos y estructuras para crear los significados adecuados y coherentes para la comunicación.

Entonces, como ya se ha señalado en apartados anteriores, el ser competente en una lengua involucra ciertas competencias que permiten a los usuarios el crear y decodificar significados que rigen y parecen guiar en cierta medida sus comportamientos dentro de su comunidad de habla. Concordamos con Allen y Maxim (2013) al considerar que: “El aprendizaje de una lengua se trata no solamente de comunicarse con otras personas en un contexto ordinario, pero experimentar modelos alternativos de saber, pensar y evaluar que emergen de un compromiso con las dimensiones simbólicas del uso de lengua” (p. 7). Así también lo hace notar Elias y Kilminster (1991) Así, todo lenguaje conocido proporciona a quienes lo usan como medio de comunicación símbolos que les permiten manifestar inequívocamente si las expresiones se dirigen unos a otros” (p.3). En consecuencia, desarrollar la competencia sociocultural implica tener en cuenta esta percepción de la lengua con su carácter simbólico; en otras palabras, atender la competencia simbólica.

Consideremos ahora un acercamiento al concepto de competencia simbólica. En la opinión de Sayer (2012), la competencia simbólica no solamente busca aproximarse o apropiarse de la lengua de alguien, sino adaptarse a los contextos donde la lengua es aprendida y usada; en su interpretación. Por su parte Kramsch (en Allen y Maxim, 2013) declara que:

La competencia simbólica se caracteriza no solamente por la habilidad de comprender el valor de las formas simbólicas sino también la habilidad de aprovechar la diversidad semiótica ofrecida por las diversas lenguas para reformular las maneras de ver eventos familiares, crear realidades alternativas y encontrar una posición apropiada entre las lenguas (p. 6).

Si bien es cierto que las culturas de las lenguas son extensas y resultaría difícil conocerlas en su totalidad por su misma naturaleza, ser sensibles y conscientes del valor simbólico de ambas atenuaría los malos entendidos entre ambas lenguas.

De acuerdo con Kramsch y Whiteside (2008) la competencia simbólica cuenta con una serie de características enlistadas de la siguiente manera: (i) la subjetividad, se refiere a la interacción entre las identidades y la consciencia del valor social pegado al usuario o hablante de una lengua en específico; (ii) la historicidad, considera que el uso de la lengua evoca recuerdos; (iii) la actuación (*performativity*) y las declaraciones (*utterances*) no solamente ejemplifican una identidad en el mundo, sino que permite representar nuestras identidades en el mundo; (iv) resignificación (*reframing*), considera que los actores sociales pueden usar la lengua para re-enmarcar o resignificar el contexto. Visto de esta manera, dicha competencia nos brinda nuevas posibilidades y consideraciones sobre el tratamiento de los aspectos socioculturales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas segundas y extranjeras, los cuales resultan controversiales cuando se trata de lenguas de uso internacional o como una lengua franca en un mundo globalizado –el inglés en la actualidad.

Por estas razones, Baker (2015) señala que, en los diferentes estudios sobre el inglés como lengua franca, se ha sugerido replantear o reinterpretar lo que se entiende por competencia comunicativa para comprender el rango de competencias empleadas en la comunicación intercultural. En este mismo sentido, señala que:

las características de la competencia simbólica se adecuarían muy bien en la comunicación en inglés como lengua franca, en la que la evaluación de la comunicación efectiva se espera que sean igualmente dinámicas, flexibles y contingentes, además donde la negociación y la redefinición de los valores simbólicos de las formas simbólicas se espera que sucedan (Baker, 2015; p. 159).

En este mismo sentido, Kramsch y Whiteside (2008) sostienen que “la competencia simbólica es una forma moderna de concebir tanto a la competencia comunicativa y la intercultural en contextos multilingües” (p. 668). En nuestra opinión, la relación de la competencia simbólica con las teorías interculturales se da en la medida que valoramos nuestra propia cultura y también reconocemos y valoramos las representaciones de la realidad de otras culturas en un mismo tenor. Considerando las aportaciones de Mendoza y Briz (2011) en que “la competencia simbólica [...] es [...] la capacidad de construir significados a través del lenguaje, lo que desde el punto de vista cognitivo y etnolingüístico equivale también a construir la realidad (o

cuando menos a construir su representación) [...]” (p. 295). Luego entonces, este valor simbólico de la lengua, reiteramos, se encuentra en un plano sociocognitivo, cultural y social. Entonces, en cuanto a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras debería complementarse la noción de competencia comunicativa reforzando especialmente a la competencia sociocultural y su dimensión simbólica.

Al respecto del replanteamiento y redefinición de la competencia comunicativa, es sugerida a partir del señalamiento de Kramersch (2006):

[...] en la educación de lengua extranjera bajo la presión de demostrar evidencia y responsabilidad se ha desviado de la búsqueda original de la justicia social a través de la competencia comunicativa como lo concebía Hymes, Breen and Candlin y otros en 1970, y está siendo puesta al servicio de objetivos instrumentales. Pero la comunicación en una era global requiere de competencias [*competences*] más que de eficacia. (p. 250).

Kramersch y Whiteside (2008) consideran que para los profesores de lengua la conceptualización tradicional de la competencia comunicativa complica su enseñanza; porque “los aprendientes de una lengua no son solamente comunicadores y solucionadores de problemas, sino personas completas con corazones, cuerpos y mentes, con recuerdos, fantasías, lealtad e identidades” (Kramersch, 2006; p. 251). La misma autora considera que las formas simbólicas no son únicamente la apropiación y uso de elementos lingüísticos y estrategias de comunicación; involucran repercusiones emocionales e imaginarios morales.

Este carácter simbólico de la competencia comunicativa relacionada estrechamente con la cultura toma mayor relevancia cuando se trata de la interacción entre individuos de lenguas culturas diferentes. Ambos traerán consigo estos esquemas de significación e interpretación de este simbolismo; por esta razón, inferimos que conviene explorar los fenómenos interculturales para acercarnos a los factores que entran en juego en este tipo de encuentros; especialmente porque estamos hablando de estudiantes del inglés como lengua extranjera. En el apartado siguiente abordamos este fenómeno intercultural.

2.5 Competencia intercultural

De acuerdo con los razonamientos que se han venido haciendo, hacemos ahora un acercamiento al constructo de la competencia intercultural. No obstante, como primera instancia creemos necesario centrar la atención sobre la concepción de los encuentros interculturales y los elementos que entran en juego como, por ejemplo, las competencias interpersonales y la

importancia de la lengua en dichos encuentros. En palabras de Huber y Reynolds (2014) “un encuentro intercultural es un encuentro con otra persona (o grupo de personas) que es percibida como poseedora(s) de diferentes afiliaciones culturales de sí mismas (p. 16). Por consiguiente, “el término intercultural [...] denota la presencia de al menos dos individuos que son culturalmente diferentes en atributos importantes como sus valores, sus códigos de comunicación preferidos, sus roles esperados y las reglas percibidas de sus relaciones sociales” (Lustig y Koester, 2010; p. 53).

Por otra parte, la naturaleza de las interacciones humanas nos expone a eventos conflictivos al reconocer que aun cuando un individuo pertenezca a un grupo social, éste tiene sus propios rasgos identitarios que lo particularizan dentro del mismo; así que cuando se piensa en encuentros interculturales, no solamente se trata de individuos a nacionalidades diferentes, sino individuos dentro de una misma nación o grupo sociocultural en específico. Para ambos casos se necesita de competencias que permitan la comunicación entre ellos de manera eficaz y adecuada; es por estas razones que se considere a la competencia intercultural como “tener las actitudes, los conocimientos y las habilidades necesarias para lograr una comunicación exitosa con personas de distintas culturas internacionales o intranacionales con las que deseamos comunicarnos” (Gómez-Schlaikier, 2005; p. 3).

De las declaraciones anteriores, y refiriéndonos a los encuentros e interacciones con miembros de nacionalidades extranjeras, se puede decir que las competencias interculturales toman mucha más importancia dando por sentado que la distancia entre las dimensiones sociales y culturales podrían resultar lejanas o cercanas; por lo tanto atender estos vacíos dentro de la comunicación tendría que verse a través de esta competencia. Nos apoyamos de las declaraciones de Huber y Reynolds (2014) en cuanto a que:

La comunicación y la interacción en los encuentros interculturales cara a cara requiere que los individuos hagan uso de su competencia plurilingüe, es decir, su repertorio de lenguas o variedades adquiridas en la educación formal o de otro tipo. La competencia intercultural por lo tanto involucra la concientización del papel que juegan las competencias de la lengua en los encuentros interculturales (p. 17).

En consecuencia, de lo comentado, inferimos a las competencias de las lenguas en dichos encuentros no solamente en términos de las competencias puramente lingüísticas sino en términos de la concepción de la competencia comunicativa de un grupo sociocultural.

Coincidimos con Huber y Reynolds (2014) “cuando las personas tienen afiliaciones culturales similares, la lengua como medio de comunicación en si no es un problema grave desde el punto de vista de la comunicación entre ellos mismos” (p. 23). Sobre todo, en los elementos que conforman la competencia sociolingüística.

Tratar de desarrollar la competencia intercultural, en palabras de Gómez-Schlaikier (2005):

[...] no es fusionar, asimilar, o un proceso de inclusión de otras culturas, sino romper los mitos y los preconceptos que se tienen sobre éstas. Es reconocer y aprender que existen otras realidades diferentes de la nuestra y que podemos llegar a ellas si las entendemos, sabemos tratarlas, respetarlas, tolerarlas y aceptarlas como son (p. 94).

Esta concepción se relaciona con los objetivos y creencias de la enseñanza-aprendizaje de una lengua con fines de poder relacionarse no solamente con personas nativo hablantes de un idioma en específico (digamos del inglés) sino que esa lengua podría ser usada como un medio de interacción con muchos otros países, sin profundizar o particularizar una cultura.

Según Byram, Nichols y Stevens (2001) “Los componentes de la competencia intercultural son el conocimiento, las habilidades y las actitudes, completados por los valores que uno posee al pertenecer a un grupo social” (p. 5). Estos mismos autores enlistan los componentes de dicha competencia de la siguiente manera: (i) las actitudes interculturales, se refieren a la curiosidad y actitud receptiva, la buena disposición de suspender la desconfianza sobre otras culturas y creer en la propias; (ii) el conocimiento, no solamente incluye el conocimiento sobre una sola cultura en específico, sino más bien se trata del conocimiento de cómo los grupos sociales y las identidades sociales funcionan, es decir, las propias y las ajenas; (iii) habilidades de descubrimiento e interacción, la habilidad de adquirir nuevo conocimiento de una cultura y prácticas culturales, así como el manejo de dicho conocimiento, las actitudes y las habilidades bajo la restricción de la comunicación e interacción en tiempo real.

Puede decirse entonces que el desarrollo y promoción de las competencias interculturales en los contextos de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, según interpretamos la idea de Kearney (2016), reiteramos que no se trata de convertir a los aprendientes en nativo hablantes de la lengua y cultura meta, sino más bien del desarrollo de la concientización de los componentes socioculturales involucrados en la comunicación e interacción con personas de lenguas culturas

diferentes –en la consideración de este trabajo, con nativo hablantes pertenecientes a círculos internos (*inner circles*) del inglés desde el modelo del inglés mundial (*world Englishes*), como por ejemplo: nativo hablantes de las variantes más reconocidas –las variantes norte americanas y las inglesas.

Ahora bien, en lo que se refiere a la lengua en los encuentros interculturales y la competencia intercultural coincidimos con Huber y Reynolds (2014) en que “la lengua tiene un papel privilegiado dentro de los encuentros interculturales porque es el sistema simbólico más importante (aunque no el único) que permite a los miembros compartir sus perspectivas culturales, creencias y valores” (p. 23). Por su parte, Asante, Miike y Yin (2014) agregan que la competencia cultural se trata de la competencia comunicativa intercultural, y ésta a la vez es esencialmente la competencia comunicativa en grupos culturales múltiples. Así que, concebir a la competencia comunicativa de esta manera podría ayudar a todos los involucrados a la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo al cubrir los vacíos en cuanto a la integración de los elementos socioculturales en el salón de clases con el fin de desarrollar las competencias que permitan comprender la dinámica de la interacción intercultural para la comunicación efectiva desde el punto de la negociación de significados sin mirar las dificultades; tal como lo expresan Mauranen (en Matsuda, 2012) al mencionar que:

[...] los malos entendidos han sido estudiados ampliamente en la interacción comunicativa entre nativo y no nativo hablantes [...] y en situaciones reales los nativo hablantes tienden a manifestar su cooperación al orientarse a los contenidos y el flujo de la interacción, más que orientarse a las formas defectivas de sus interlocutores no nativos (p. 51).

De esto es lo que nos habla Chanona (2011), en su modelo de ‘identidades en la interacción intercultural’ (ver figura 1) en que en dichas interacciones los interactuantes no solamente negocian significados a partir del sistema de signos lingüísticos, sino que, negocian los significados a través de su propia identidad dictada por su cultura, entendiendo a esta última como la interacción entre sistema simbólicos. Aún más, atendiendo el supuesto que en la enseñanza de lenguas desde estas perspectivas de la inclusión socioculturales como competencias esenciales se está entrando a un campo de aculturación, nos comenta Chanona (2011), no se trata de una pérdida de identidad, más bien se trata de resignificaciones simbólicas que impactan en la interacción intercultural, se adhieren otros significados a eventos ya establecidos, pero sin perderlos.

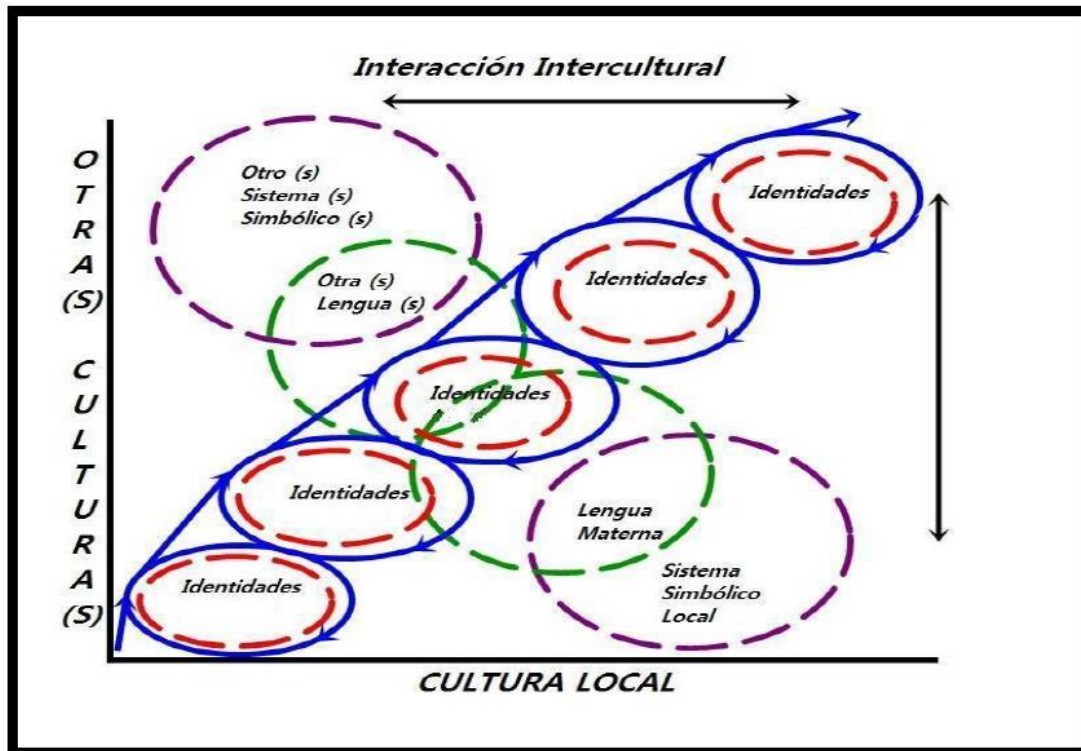


Figura 1. Identidades en la interacción intercultural. Chanona (2011).

Tomando en cuenta que “que los códigos y los criterios de interpretación entre una y otra cultura no son los mismos y, por tanto, se requiere de un amplio criterio para manejar situaciones inesperadas que podrían interferir en la comunicación. (Gómez-Schlaikier, 2005, p. 94). De ahí que en la competencia comunicativa intercultural se considera de crucial importancia la palabra “concientización” de estos elementos. Centrando nuestra atención en las declaraciones de Neuner (2013) en que “en la enseñanza de lenguas extranjeras los aprendientes no encuentran el mundo de la lengua meta tal como es, más bien es un constructo pre-filtrado de dicho mundo” (p. 36). Así mismo, agrega que la enseñanza de los aspectos culturales está caracterizada e inevitablemente influenciada por los materiales didácticos y los medios de comunicación: “cuando se lidia con un mundo extranjero usamos los mismos modos de percepción que han sido en nuestro propio mundo. Esto significa que de una primera impresión no podemos percibir al mundo extranjero más que con nuestros propios anteojos socioculturales” (Neuner, 2003; p. 42).

En este mismo orden de ideas, es evidente que, para comprender los fenómenos de la competencia comunicativa relacionadas con la interculturalidad, es necesario explorar los componentes que integran a esta competencia; es decir, la dimensión social y cultural. A continuación, presentamos una pequeña discusión de la competencia sociocultural.

2.6 Competencia sociocultural

Conviene señalar que “la competencia sociocultural [...] muchas veces es asociada a la competencia sociolingüística” (Santamaría Martínez, 2010; p. 38). Esta consideración es crucial para nuestro trabajo debido a que es ésta competencia donde se centra nuestra atención; es decir, esta diferenciación nos guía a nuestros objetivos de exploración y de propuestas de acción para la práctica docente del profesor investigador, la cual se discutirá en los capítulos 5 y 6. En virtud de las definiciones entre la competencia sociolingüística y la sociocultural, Canale (en Santa María Martínez, 2010) declara que la competencia sociolingüística “es la competencia reguladora de la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación; es el conocimiento apropiado de las normas de uso” (p. 38). En otras palabras, la competencia sociocultural es constitutiva de la competencia sociolingüística, como se discutirá a continuación. Van Ek (1986), define a la competencia sociocultural como “la capacidad que le permite al individuo descubrir, comprender y adoptar las normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada” (p. 71).

Desde esta perspectiva, se considera que el uso de la lengua está en función de todos estos elementos que forman parte la vida cotidiana de los individuos de una comunidad de habla específica. Por su parte El Consejo de Europa (Council of Europe) (2001) en la propuesta metodológica para la enseñanza-aprendizaje y evaluación de lenguas segundas y extranjeras (El Marco Común de Referencia para las Lenguas y Evaluación de Lengua, MCERL), considera que “las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (p. 13). Por lo tanto, no se puede hablar del desarrollo de una competencia sociolingüística sin considerar al mismo tiempo el desarrollo de la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Este mismo consejo europeo enlista ejemplos de algunos elementos presentes en la vida diaria de las comunidades que conforman los amplios aspectos socioculturales, por ejemplo: la comida, las condiciones de vida, las relaciones

interpersonales, los valores, las creencias, las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales –por mencionar algunos (ver anexo 3).

Por estas razones Savignon (2002) señala que “conocer solamente algo sobre la cultura de un país [en este caso] angloparlante no será suficiente” (p. 10). Ahora bien, cabe precisar que la enseñanza de la competencia sociocultural, como la concebimos en este trabajo, no tiene la visión de transformar al aprendiente en una copia exacta de un nativo hablante –digamos, un norteamericano– tal como se pensaba hasta hace unos años. Más bien, desde nuestra perspectiva, se busca sensibilizar a los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre la existencia de estos elementos subyacentes para no crear estereotipos y prejuicios vinculados al uso de la lengua. La presencia de tales elementos provoca con frecuencia rupturas en la comunicación porque genera malentendidos y acrecienta el choque cultural ya que, en palabras de Hua (2014), “aprender otra lengua inevitablemente expone al aprendiente a otras realidades y prácticas de una sociedad o comunidad donde la lengua meta es usada” (p. 4). Visto así, el Consejo de Europa (2001) declara que “el conocimiento sociocultural, estrictamente hablando, es el conocimiento de la sociedad y cultura de la comunidad o comunidades en el que una lengua es hablada es un aspecto del conocimiento del mundo” (p. 102).

Por otra parte, la adquisición de esta competencia por parte del aprendiente, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, representa un reto para los profesores porque, por una parte, estamos frente a una diversidad de contextos socioculturales; y por otra, alejados de todos ellos. No obstante, debemos buscar estrategias didácticas para promover en nuestras clases este tipo de competencia. Así, se vuelve un imperativo comenzar una dinámica de reflexión crítica sobre la búsqueda de alternativas didácticas que permitan un acercamiento a la integración de propuestas pedagógicas que promuevan la internalización de esta competencia entre los aprendientes, desde el salón de clases. No obstante, dicha búsqueda inevitablemente sugiere la exploración de los conocimientos y saberes que los actores inmediatos, los profesores, poseen sobre la competencia sociocultural y su promoción y partir de ahí para las propuestas de alternativas para su enseñanza.

2.7 Recapitulación

En este capítulo presentamos temas relacionados con el concepto de competencia comunicativa, fundamentalmente porque el mismo es para nuestro estudio el eje principal. Debido a que este constructo envuelve el vocablo competencia, creemos de crucial importancia discutir primeramente el concepto de competencia en general e inclinándonos al ámbito educativo. La conceptualización de “competencia” nos orienta a la concientización de la enseñanza y aprendizaje en términos de expectativas del desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas de una forma humanística, significativa e integral, apuntando hacia la interculturalidad necesarias para un mundo social, cultural y global complejo de la actual posmodernidad; en otras palabras, desarrollo de competencias con idoneidad y efectividad en dichos contextos interculturales.

El proceso de enseñanza y aprendizaje visto desde esta perspectiva se ha adoptado e impactado en los modelos educativos como por ejemplo el nuestro. Por ende, incluimos también información sobre este modelo en el sistema de educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en primer lugar, para comprender cómo se interpreta dicho modelo en nuestro contexto; luego, mostramos cómo este mismo modelo impacta en las visiones y objetivos de nuestro campo y contexto de estudio; es decir, el modelo educativo por desarrollo de competencias en la UNICACH y el programa de Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico (LLET).

Una vez hechas estas aproximaciones, dirigimos nuestra atención hacia la competencia en el terreno de la comunicación efectiva, con la discusión del concepto de competencia comunicativa, específicamente en el campo del lenguaje. Luego entonces, discutimos sus componentes bajo las categorizaciones de sub-competencias (la lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística), y especialmente en la sociocultural, que es el foco central de nuestro trabajo de investigación. Abordamos la distinción entre la competencia sociolingüística y la sociocultural para tratar de esclarecer cómo estamos abordando dicho estudio que se refleja a lo largo del proceso investigativo e integra nuestra propuesta pedagógica. Por otra parte, es necesario dirigir la mirada ahora hacia el campo de las lenguas extranjeras para tratar de comprender la naturaleza de la promoción de las dos grandes variedades del inglés en nuestro país (inglés americano y británico), así como las políticas educativas que la favorecen; discusiones que se hacen en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Praxis pedagógica del inglés en México

Sin duda alguna, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera implica retos y desafíos tanto para los aprendientes como para todos aquellos involucrados en su enseñanza; dicho de otra manera, para las instituciones encargadas de que este proceso ocurra, así como para los profesores. Entre los elementos que conforman estos retos y desafíos, se encuentran las percepciones y las actitudes por parte de los partícipes de dicho proceso y que a la vez son influenciados por las políticas públicas e internacionales; normas, reglas y prácticas sociales, por mencionar sólo algunas causas; así como por los elementos culturales. Se hace evidente que, desde nuestro punto de vista, dichas percepciones y actitudes afectarán las prácticas de su enseñanza. Por estas razones, en este apartado, discutimos de manera breve el actual estatus del inglés a nivel global, su presencia en México en el ámbito social a través de las políticas públicas; mayormente dentro del sistema educativo y su enseñanza retomando posturas internacionales y las nacionales. Todo esto recordando que el foco de atención en nuestro trabajo se centra en la competencia sociocultural del inglés.

3.1 Estatus del inglés en la actualidad

Comenzamos nuestros razonamientos y discusiones con el estado del inglés en la actualidad, considerando que en la actualidad dicho idioma ha tomado un papel crucial en los procesos y relaciones económicas-comerciales a nivel global; afectando directamente sus usos y las representaciones de sus diversas variantes en los procesos de interacción y comunicación. Por consiguiente, también afecta los procesos ante la necesidad de su aprendizaje y su enseñanza; así que, creemos que es necesario hacer un acercamiento a su estatus que toma en los escenarios y contextos situacionales donde pierde su estatus de lengua nativa. Con dicho acercamiento, inferimos, puede ser de ayuda para abordar la enseñanza de la competencia comunicativa para un aprendiente del idioma inglés, ya que esta competencia podría comportarse de manera diferente en función de las concepciones y funciones del inglés, sobre todo por los componentes socioculturales que son cuestionados en su enseñanza ante dichas variantes y estatus.

3.1. 1 Lengua franca

El inglés no es solamente importante para la política lingüística y educativa en México sino para otras naciones que se encuentran dentro de una dinámica socioeconómica y política internacional, y aun para aquellas que no tienen una relación estrecha con países de habla inglesa, principalmente con los Estados Unidos de Norteamérica. Por ejemplo, Wallerstein (en Noseworthy, 1995) señala que “el inglés en América Latina sirve para las necesidades de comunicación con las corporaciones multinacionales [...] sirve para el entrenamiento y la obediencia de los recursos humanos para la producción [...]” (p. 5). Entonces, puede decirse que es por el poderío económico, científico, tecnológico y militar de los Estados Unidos, por mencionar algunos factores, hecho mismo que se interpreta como un tipo de imperialismo que implica la promoción de su lengua.

El inglés, por lo tanto, cumple con las características de una lengua franca. Seidlhofer (en Björkman, 2013) menciona que el inglés como lengua franca [ELF por sus siglas en inglés] se define como “cualquier uso del inglés entre hablantes cuya lengua materna es diferente y que el inglés es su medio de comunicación, normalmente su única opción” (p. 1). Por su parte Meierkord (2012) señala que las lenguas:

[...] han sido usadas como lengua franca desde que las personas comenzaron a interactuar con individuos fuera de su comunidad de habla, ya sea cuando emigraron a territorios fuera de su área habitada por su comunidad, o cuando comenzaron a comerciar con individuos que no hablaban su lengua (p. 12).

No obstante, en la actualidad, el inglés como lengua franca toma un papel especial entre ellas; por ejemplo, al considerar que “otras lenguas son usadas como lengua franca centralizadas en regiones particulares del mundo, tales como el ruso y el español; sin embargo, ‘el inglés [...] puede declararse haber llegado a ser una lengua franca global’ (Van Parijs en Björkman, 2013, p. 1). Es precisamente por esta atribución de alcance global que se originan replanteamientos sobre su conceptualización; de ahí que surjan nuevos términos y definiciones como, por ejemplo, el inglés como lengua internacional (*English as an International Language*) y el inglés global (*Global English*) contrastadas con las variedades actualmente reconocidas como el modelo de círculos concéntricos de las variedades del inglés (*World Englishes*) de Kachru 1985 (como se cita en Kachru, B. B., Kachru, Y. y Nelson; 2011) que difieren del concepto básico de las lenguas francas usadas como puente entre hablantes de lenguas-culturas diferentes. Estos

replanteamientos involucran lógicamente elementos y aspectos lingüísticos y extralingüísticos presentes en la negociación de significados entre los usuarios de este idioma; no obstante, son los elementos sociales y culturales los que nos llaman la atención debido a la diversidad de diferentes usuarios del inglés como lengua franca.

Respecto al papel que juegan los elementos socioculturales en el uso del inglés como lengua franca, autores como Archibald, Cogo, y Jenkins (2011) consideran que “ya no está atada a la cultura de los países nativos hablantes del círculo interno [*inner circle*]. En su lugar, la relación de la lengua y la cultura es creada en cualquier ocasión de comunicación dependiendo del contexto y el tema. (p. 38). Entonces, los individuos pueden usar el inglés “sin ajustarse a una variante o norma nativa, y la competencia lingüística de los hablantes del inglés como lengua franca no debería ser calificada comparándola con las competencias de los nativos hablantes del inglés” (Archibald, Cogo, y Jenkins; 2011, p. 252).

Esto genera preocupación si reconocemos que las lenguas también están sujetas a los patrones sociales y culturales de las comunidades de habla; así, por ejemplo, compartimos las declaraciones de Baker (2015) en que la lengua “expresa, personifica y simboliza la realidad cultural [...] es usada para representar experiencias y conocimientos compartidos y crear dichas experiencias [...] significa pertenencia a una comunidad” (p. 572). En este mismo sentido, el autor reafirma que “siempre debe haber referencias culturales, significados y prácticas comunicativas ligadas al nivel individual en cada instancia de la comunicación” (Baker, 2015; p. 573). No obstante, la pregunta es, a qué comunidad y cultura se identificarán los usuarios y aprendientes del inglés como una lengua franca, si se considera que dentro desde esta perspectiva de uso del inglés no existe afiliación alguna a una comunidad nativa hablante del inglés en específico.

Las posiciones expresadas a través de estos argumentos consideran, por una parte, al uso de la lengua franca libre de la cultura de las variedades con mayor prestigio –digamos el inglés americano y el británico– y por otra consideran que toda lengua tiene que estar ligada a los patrones y prácticas socioculturales de las variedades nativas hablantes del inglés; son los debates que actualmente conciernen a los estudios del inglés como lengua franca. Aunque actualmente existen trabajos y posturas que tratan de establecer patrones estandarizados del uso del inglés como lengua franca global a través de la organización y creación de un corpus, Baker (2015)

argumenta que “parece poco probable que la cultura del inglés como lengua franca pueda ser establecida o prescrita debido a la diversa escala de referencias culturales, formas y normas entre una vasta variedad de usuarios” (p. 573).

Esta vasta diversidad de usuarios del inglés se ha originado por los efectos de la globalización y, en lo que nos compete, acarrea consigo fenómenos sociolingüísticos que podrían, desde nuestra perspectiva, orientarnos en cuanto a los elementos socioculturales del uso de este idioma. Cogo y Dewey (2012) declaran que el inglés no se trata solamente de “una lengua de alcance mundial, una lengua franca derivada de la globalización, sino que es el principal medio por el cual operan los procesos de la globalización” (p. 161); entendiendo a este fenómeno como:

el flujo intensificado de capital, bienes, personas, imágenes y discurso alrededor del mundo y a través de las innovaciones tecnológicas, principalmente en el campo de los medios de comunicación de información tecnológica; dando como resultado en un nuevo patrón de actividad global, organización comunitaria y cultural (Castells en Blommaert, 2010).

Desde este punto de vista, interpretamos a dicho fenómeno como un medio de desarrollo económico, político y social; el cual es encabezado por países empoderados como los europeos y, principalmente, los Estados Unidos de Norte América. No obstante, es también parte del imperialismo del cual Nederveen Pieterse (2004) declara que “los episodios imperiales son parte de esta tendencia [globalización], entonces el imperio es parte de la globalización” (p. v). Aún más, “el capitalismo americano ha jugado un papel muy importante en el moldeamiento de la globalización contemporánea [...] como [por ejemplo] la globalización neoliberal [...]” (Nederveen Pieterse, 2004; p. v). Para nosotros, esto podría implicar que aun cuando se hable de que los usuarios del inglés como lengua franca están libres de los patrones sociales y culturales, bien vale la pena considerar estas declaraciones sobre los procesos y dinámicas que conlleva el imperialismo en cuanto a las prácticas socioculturales e ideologías –principalmente transmitidas a través de la lengua.

Algunos ejemplos de la transmisión de prácticas y patrones comerciales e ideológicos imperialistas –principalmente de los Estados Unidos– a través de la globalización son la americanización y la Macdonalización. Winter, Sznajder y Beck (2003) mencionan que la americanización se refiere a “la propagación de las ideas americanas, costumbres, patrones sociales, la industria y el capital alrededor del mundo” (p. 36). Por otra parte, la Macdonalización “es un paradigma tomado de los principios de operatividad e ideología de los restaurantes de

comida rápida que están llegando a dominar más sectores de la sociedad americana, así como al resto del mundo” (Ritzer en Winter, Sznajder y Beck, 2003; p. 36).

Una vez más reiteramos la posible carga de patrones sociales y culturales en el uso de la lengua que conllevan estos principios. Por ejemplo, la americanización considera el aspecto cultural en términos del “dominio del consumidor americano y materiales culturales sobre el escenario mundial” (Winter, Sznajder y Beck, 2003; p.36); y desde la perspectiva de la Macdonalización, involucra al “consumidor cultural, así como a la religión, la educación, justicia, cuidados de la salud, llegan a ser sujetas a la estandarización” (Winter, Sznajder y Beck, 2003; p.36). Con esto, no tratamos de justificar que el uso del inglés como lengua franca esté o debería estar sujeto a los patrones socioculturales de los Estados Unidos, sin embargo, es un fenómeno que está presente en estas transacciones y mercados transnacionales; más bien se trata reconocer el prestigio que posee el inglés americano en estos procesos de la globalización. Winter, Sznajder y Beck (2003) aseveran que “ningún suscriptor con una postura sobre la globalización negaría que los Estados Unidos es una fuerza dominante en el mundo” (p. 42).

Por otra parte, Jenkins (2006) considera que “a pesar de la controversia que rodea a la investigación del inglés como lengua franca, el fenómeno lentamente parece ganar reconocimiento en Asia oriental, Europa y en una menor extensión en América Latina” (p. 162). Por ejemplo, aquellos estudios que intentan reunir un corpus de patrones culturales y lingüísticos únicos de las interacciones a través del inglés como lengua franca, y que busquen interpretarla como una variedad y no como uso. Desde luego, las pocas investigaciones y consideraciones de este estatus impactan en las políticas públicas, lingüísticas y educativas; en particular en su enseñanza.

Ahora bien, Archibald, Cogo, y Jenkins (2011) argumentan que “aunque las descripciones de la comunicación a través del inglés como lengua franca podrían informar a la enseñanza, no es suficiente para formar prácticas de enseñanza” (p. 47); en otras palabras, todavía se necesita de más estudios para poder incidir en sugerencias metodológicas para su enseñanza bajo esta conceptualización del inglés. Por su parte, Cogo y Dewey (2012) afirman que, “para adquirir las competencias en la lengua, se necesita involucrar el uso y desarrollo de los recursos lingüísticos del inglés de manera especial y flexible” (p. 176). Una vez más, recalamos la importancia de estar familiarizado con estas nuevas concepciones y definiciones del inglés como lengua franca,

ya que creemos que ellas incidirán en la comprensión del cómo se pretende desarrollar y adquirir las competencias necesarias para una comunicación efectiva. Por ejemplo, retomamos una vez más la postura de Cogo y Dewey (2012) en cuanto a que “cualquier consideración de las implicaciones pedagógicas de la investigación del inglés como lengua extranjera, por lo tanto, debe tomar como punto de partida la premisa de que la comunicación efectiva no es contingente a la aplicación de formas lingüísticas ya establecidas, así como de normas pragmáticas estandarizadas (p. 169). Citamos esta vez la consideración del inglés como lengua extranjera ya que hasta ahora ha sido el modelo elegido para su enseñanza y evaluación a nivel internacional; por ejemplo, en la mayoría de las metodologías basadas sobre el enfoque comunicativo (Council of Europe, 2001) y las exámenes para certificación internacional como los exámenes TOEFL® (*Test of English as a Foreign Language*) y las de ESOL® examinations (*English for Speakers of Other Languages*).

La exploración y comprensión de las diferentes conceptualizaciones del inglés, entonces, son relevantes en el ámbito de su enseñanza-aprendizaje, sobre todo por los diferentes términos y funciones que han emergido de su expansión global, sin olvidar las variedades propuestas del modelo de los círculos concéntricos de Kachru, 1985 (en Kachru, B. B; Kachru, Y. y Nelson; 2011) –sobre el término de *World Englishes*. Por su parte, Jenkins (2006) observa que:

[...] una de las complicaciones para el inglés en su estatus de lengua franca es el hecho de que el *inglés internacional* es usado algunas veces como abreviatura para referirse al inglés como lengua extranjera; o más bien, *EIL* [*English as an International Language* por sus siglas en inglés], como un término alternativo para el inglés como lengua franca (p. 160).

No obstante, concordamos con los autores aquí expuestos en su señalamiento de que el inglés como lengua franca consiste en la ponderación de su función y uso más que en verla como unidad dentro de su variedad. Debido al alcance internacional del idioma inglés en un mundo posmoderno, nuevos fenómenos en cuanto su uso y estatus han ido emergiendo de acuerdo a las dinámicas políticas y comerciales. A continuación discutimos el estatus del inglés como lengua internacional con el objetivo tener más claro la forma en que estamos abordando nuestro objeto de estudio.

3. 1.2 El inglés como lengua internacional

Debido a los nuevos términos que se adhieren al uso y estatus del inglés a nivel internacional y global, consideramos de importancia revisar el término y concepto de inglés como lengua internacional. A saber, de acuerdo con Seidlhofer (2003) en la conceptualización del inglés como lengua internacional, dicho idioma se no se considera una variedad unitaria y distinguible; más bien, se trata de la manera en que se usa este idioma. Según el mismo autor, se debe tener cuidado con el uso de estos términos y lo que representan ya que, a menudo, el nombre de *inglés internacional* es también usado para referirse al *inglés como lengua internacional*. Hay que hacer notar este punto de convergencia entre la conceptualización del inglés como lengua franca y como lengua internacional; es decir, ambos serían usos y no variedades.

En efecto, estas dos conceptualizaciones divergen en cuanto a que, normalmente, el inglés como lengua franca excluye de las interacciones comunicativas internacionales a los nativohablantes del inglés; por el contrario, según McKay (en Seidlhofer, 2003) el inglés internacional, entendido el inglés como lengua internacional:

[...] es usado por los nativohablantes del inglés y por los usuarios bilingües del inglés para la comunicación entre diferentes culturas [multicultural / intercultural]. El inglés internacional puede ser usado en un sentido local entre hablantes de diversas lenguas y culturas dentro de un país y también desde un sentido global entre hablantes de diferentes países (p. 8).

Así pues, uno de los objetivos del inglés como lengua internacional, según Davies (2013) es:

[...] desafiar las actitudes anticuadas hacia los diferentes tipos de usuarios del inglés. La relevancia de las normas de los nativohablantes está siendo debatida como no se había hecho anteriormente; de hecho, se dice ahora que los nativohablantes también tienen que aprender el inglés como lengua internacional para poder comunicarse de manera más efectiva en contextos internacionales (p. 146).

Las declaraciones de Matsuda (2012) apoyan la visión de la no existencia de una variedad preestablecida cuando se posiciona al inglés como lengua internacional, en otras palabras, “no hay una variedad que pueda ser usada satisfactoriamente en todas las situaciones de la comunicación internacional [...] no puede esperarse que una única variedad de inglés internacional pueda emerger en todas las situaciones” (p.19). Esta misma autora aclara que “lo que pasa cuando usamos una lengua de manera global es que tendemos a imaginar que todo llegue a ser común

[...]” (Matsuda, 2012, p. 47). Por otra parte, ante estas consideraciones, se habla de la conciencia intercultural ya que “tiene más relación con esperar ser tomado por sorpresa y guardar la calma, ser curioso y de actitud abierta hacia las diferencias más que borrar dichas diferencias o, peor aún, ignorarlas” (Matsuda, 2012; p. 47). Entonces, la promoción de la conciencia intercultural en el uso y enseñanza del inglés, desde nuestro punto de vista, llega a tomar un papel fundamental dentro de la conceptualización del inglés como lengua internacional.

Aún más, atendiendo las diferencias entre el inglés como lengua franca y el inglés como lengua internacional, McKay y Brown (2016) mencionan que:

[...] frecuentemente el objetivo de la investigación del inglés como lengua franca es documentar las características de los intercambios que ocurren entre los hablantes del inglés como L2 [...] no aborda muchos asuntos [...] como la base cultural de la enseñanza del inglés, las consecuencias económicas y educativas del aprendizaje del inglés (p. xvii).

En el caso de su enseñanza, Matsuda (2012) declara que “uno de los muchos retos para los cursos de inglés como lengua internacional es, no obstante, [preguntarse] en qué contexto y con quiénes los estudiantes utilizarán la lengua en el futuro, puede ser una idea [...] vaga” (p.23). La autora sustenta que, en el caso de los individuos en un contexto turístico, así como en uno de negocios internacionales establecerán comunicación con hablantes nativos y hablantes no nativos del inglés provenientes de diferentes variedades. Por su parte Leung (en Ranta y Mauranen (2010) discute que en cuanto a la enseñanza del inglés ha habido una deshumanización en la medida que se presenta la idealización del nativo hablante como el modelo objetivo de enseñanza; asimismo, señala que la forma en que dicha enseñanza se aborda dentro del salón de clases limita su naturaleza social dentro de los procesos de la globalización. Al mismo tiempo se debate lo que se entiende por competencia comunicativa de acuerdo con los acontecimientos del inglés en los diversos contextos de alcance global.

Una de las nuevas conceptualizaciones de la competencia comunicativa es la competencia comunicativa intercultural. Corbett (2003) la define como la habilidad de comprender la lengua y el comportamiento de la comunidad objetivo y explicarla a los miembros de la cultura anfitriona y viceversa. Aunque no simplemente se trata de explicar la lengua, sino de saber cómo usarla de manera adecuada cuando se interactúa en diversos escenarios sociales y culturales, tal como lo señala Asante, Miike y Yin (2014) que “para los tradicionalistas la competencia cultural es mejor definida como la competencia comunicativa intercultural y esencialmente se trata de la

competencia comunicativa en grupos culturales múltiples” (p. 68). Lustig y Koester (2010) “definen a la competencia comunicativa intercultural en términos de la competencia comunicativa interpersonal, así que “la competencia comunicativa es un juicio social sobre qué tan bien una persona interactúa con otra [...] envuelve la percepción social, lo cual sugiere que siempre será específica al contexto y las relaciones interpersonales dentro de las cuales ocurren (p. 65). Por el contrario, Chen y Dai (2014) declaran que la integración de la cultura hace más difícil lidiar con el concepto de competencia en el contexto intercultural; y a medida de los fenómenos de globalización, señalan los mismos autores, ya no solo será necesario hablar de la competencia comunicativa intercultural, sino de una competencia comunicativa global. Este último término se refiere a la integración de dos extradimensiones a la competencia comunicativa intercultural: se trata de una mentalidad o actitud global (*global mind-set*) y el acto de desplegarse o liberarse de uno mismo (*unfolding the self*).

Ahora bien, ante estas posturas, compartimos el mismo cuestionamiento de Manara y Zacharias (2013) en cuanto a “qué es lo que involucra la competencia en inglés en un mundo posmoderno” (p. 6). Estos autores creen que ser competente en este contexto significa tener la habilidad de trasladarse a diferentes variedades del inglés, así como a diferentes comunidades de habla. Así mismo, encaminar una orientación hacia la globalización no significa que los hablantes del inglés posmodernos tengan que ser competentes en todas las variedades, más bien, los autores sugieren centrar la atención en la competencia pragmática; por ejemplo, poner en práctica habilidades sociolingüísticas para la diferenciación dialectal, cambio de estilo, comunicación interpersonal, manejo conversacional y estrategias discursivas.

En este orden de ideas, Manara y Zacharias (2013) también señalan la importancia de centrar nuestra atención sobre el cuestionamiento de qué normas del inglés deben enseñarse, tomando en cuenta que la competencia tiene que estar ligada no solamente a una comunidad lingüística, en este caso, a diversas comunidades –digamos de los hablantes del inglés nigeriano, el hindú, el británico o el americano; ¿las normas nativas o las normas de las nuevas variedades del inglés? Al respecto, discuten que los hablantes del inglés posmodernos necesitan la concientización (*awareness*) para el reconocimiento de las diferentes normas en las diferentes variedades legitimadas del inglés.

Desde el punto de vista de Matsuda (2012) respecto a la enseñanza del inglés como lengua internacional, considera que:

[...] típicamente, las clases de inglés en el círculo expandido [*expanding circle*] adoptan el inglés americano o el británico como la variedad de instrucción, y eso, en sí mismo, no es un problema. Estas variedades son lo que consideraríamos variedades establecidas del inglés y no hay nada malo en sí mismo con estas variedades (p. 23).

Aún más, considera que “no importa la variedad que se seleccione como la variedad instruccional dominante, los estudiantes deben comprender que la variedad que están aprendiendo es una de otras tantas y podría diferir con la que sus interlocutores en el futuro puedan usar (Matsuda ,2012; p. 24). Desde nuestro punto de vista, por ejemplo, elegir la variante americana del inglés para su enseñanza en México sería la más apropiada debido a diversos factores sociolingüísticos que lo favorecen, como veremos en la sección próxima. No obstante, durante su enseñanza, tiene que promoverse dicha concientización sobre las diferentes funciones, usos y variedades de este idioma; así como la toma de conciencia sobre los recursos para poder lidiar con la negociación de significados en las interacciones con diferentes hablantes del inglés a un nivel internacional. Por estas razones, en la siguiente sección brindamos aportaciones teóricas sobre el inglés como lengua extranjera con la finalidad de orientar a nuestro lector del porqué en nuestro estudio estamos tomando dicho estatus.

3. 1.3 El Inglés como lengua extranjera

En nuestro país, México, la lengua inglesa no solamente toma el estatus de lengua franca, sino también es una lengua extranjera; en primer lugar, porque se desarrolla fuera de su contexto sociocultural, así como por su ubicación en el círculo expandido (*expanding circle*) del modelo de círculos concéntricos en torno al concepto *World Englishes* propuesto por Kachru, 1985 (en Kachru, B. B., Kachru, Y. y Nelson; 2011) y por sus funciones y roles dentro de la dinámica económica-política global. Coincidimos con Polyudova y The Pacific Ancient and Modern Language Association. (2014), en que:

[...] el inglés como lengua extranjera es aplicado en países no hablantes del inglés [...]. En esos países el inglés no es la lengua materna ni una lengua para la comunicación social interna. Las personas estudian el inglés para su uso fuera de lugar de origen y para razones especiales: pasar un examen, para continuar su educación en un país de habla inglesa, para viajar, o para obtener un mejor puesto de trabajo para los negocios internacionales (p. 8).

Por una parte, la motivación para su aprendizaje tiene una fuerte carga instrumental. En nuestro contexto, por ejemplo, el inglés se implementa a través del sistema educativo mexicano con el propósito de elevar la calidad educativa a los estándares internacionales y, por ende, posicionar al país en una dinámica de desarrollo; por otra parte, en cuanto a los aprendientes de este idioma, como bien lo comenta el mismo autor, esperan tener acceso a mejores condiciones laborales, y esto a través de su desarrollo académico –solo por mencionar algunos ejemplos. No obstante, en el transcurso de la vida diaria, e incluso dentro de las instituciones educativas, las transacciones e interacciones entre los individuos ocurren en la lengua materna. Aún más, las interacciones que ocurran con nativo hablantes del inglés, así como hablantes de otras lenguas-culturas que hacen uso del inglés como medio de comunicación (lengua franca) es muy reducida y se llevan a cabo en contextos específicos –digamos, aquellas que se generan en los negocios internacionales, relaciones políticas y en el sector turístico.

Estas características y elementos tienen implicaciones en cuanto a su enseñanza y aprendizaje; es decir, las conceptualizaciones y representaciones que se tengan de dicho estatus, desde nuestra perspectiva, debería determinar la práctica docente dentro del salón de clases. Por ejemplo, al considerar que la enseñanza de una lengua extranjera no solamente envuelve la internalización y ejercitación de elementos y estructuras lingüísticas, sino que también incluye la comprensión e implementación de factores extralingüísticos que completan los significados dentro de la comunidad de habla nativa. En este sentido, coincidimos con Broughton, Brumfit, Flavell, Hill y Pincas (1980) al declarar que:

[...] el inglés, por su composición, envuelve ciertas maneras de pensar sobre el tiempo, el espacio y la cantidad, las actitudes hacia los animales, los deportes, el mar, la relación entre los sexos; envuelve una visión generalizada del mundo de un hablante del inglés (p. 10).

Por lo tanto, la cultura “es una parte integral de la interacción entre lengua y pensamiento. Los patrones culturales, costumbres y formas de vida son expresados a través de la lengua; formas específicas de ver el mundo son reflejadas a través de la lengua. (Brown, 1986); p. 45). Luego entonces, la enseñanza de los elementos socioculturales de la lengua meta son cruciales desde esta conceptualización; no obstante, se tiene que ser consciente de las variedades existentes del inglés; dando por sentado que cada una de ellas tendrá particularidades específicas.

Respecto a las variedades, el inglés, al igual que otras lenguas europeas, se extendió a otros países a través de los procesos de colonización en un primer momento, en la actualidad existen diferentes variedades, variedades que tienen patrones sociales y culturales particulares. En cuanto a las variedades del inglés, en este momento, se trata de los países que conforman el círculo interno (*Inner Circle*) desde la perspectiva de los círculos concéntricos del concepto denominado “*World Englishes*”¹ propuesto por Krachru, 1985 (en Kachru, B. B., Kachru, Y. y Nelson; 2011), el cual considera a las variedades del inglés desde las comunidades de habla de donde “emergió originalmente y que más tarde se esparció por el mundo a través de su primera diáspora” (Kachru y Nelson, 2006; p.28). Este sentido heterogéneo del inglés coincide con la idea de que “el término ‘lengua’ representa una idealización. Los individuos no hablan una lengua, hablan una variedad de una lengua o un dialecto” (Kachru y Nelson, 2006; p.11). Hay que hacer notar que, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés, tendríamos que considerar la variedad a seleccionar, sobre todo si se adopta a dicho idioma como una lengua extranjera.

De acuerdo con Kachru y Nelson (2006) “las variedades de inglés que son comúnmente aceptadas y son consideradas legítimas para propósitos educativos alrededor del mundo son el [inglés] americano y el británico” (p. 12). En nuestro país, a través de nuestro sistema educativo, consideramos las aportaciones de Broughton, Brumfit, Flavell, Hill y Pincas (1980) en cuanto a la elección de las variedades:

[...] en parte está influida por la disposición de los profesores, por la ubicación geográfica y la influencia política. Los estudiantes de inglés como lengua extranjera en México y las Filipinas tienden a aprender inglés americano; los europeos tienden a aprender inglés británico, mientras que en Papua Nueva Guinea, el inglés australiano es la variedad meta (p. 7).

En México, la variante americana parece ser la más favorecida. Aunque estos autores no mencionan a la variedad británica para México, esta variedad es también promovida a través de materiales didácticos y la preparación para exámenes oficiales en nivel de competencia por parte de los exámenes de ESOL (Inglés para Hablantes de Otras lenguas por sus siglas en inglés) de la Universidad de Cambridge; no obstante, la variedad americana tiene mayor prestigio.

¹ Los tres círculos concéntricos corresponden al *Inner-circle*, conformado por las variedades del inglés donde es hablada como lengua materna como por ejemplo en los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, entre otros. El *Outer Circle*, está conformado por las fases tempranas del esparcimiento del inglés y que ha tomado el papel de una segunda lengua; por ejemplo, Malasia, Singapur, la India, entre otros. Finalmente, el *Expanding Circle* se refiere a los lugares donde el inglés es aprendido como lengua extranjera.

Respecto a su aprendizaje y adquisición, actualmente se discute de acuerdo con su propagación gracias a los fenómenos que acompañan a la globalización; principalmente porque las interacciones no se llevan a cabo solamente con nativo hablantes del inglés sino con otros usuarios de este idioma, cuya lengua y cultura materna son diferentes –digamos como una lengua franca. Por consiguiente, discutimos en la siguiente sección el papel que el inglés juega dentro de las políticas lingüísticas y educativas en nuestro país.

3.2 La política lingüística del inglés en México

Tratándose de la lengua de mayor influencia dentro del contexto internacional, es relevante centrar nuestra atención en la relación que mantiene particularmente con nuestro país. Estas relaciones no solamente se dan por los fenómenos sociolingüísticos como resultado de la cercanía geográfica y, quizás, culturales entre estos dos países, sino por otro tipo de relaciones como los políticos y los económicos. Compartimos las ideas de Noseworthy (1995) en su afirmación de que:

El inglés llega a México a través de los contactos económicos bilaterales, la cultura pop y por la literatura académica [con los Estados Unidos]. Debido a las relaciones económicas y geográficas entre México y los Estados Unidos, y por el crecimiento económico de México, el idioma inglés tiene un lugar prominente (p. 3).

Así que el vínculo entre el idioma inglés con nuestro país se relaciona con los procesos y modelos políticos y económicos derivados del fenómeno de globalización, donde dicho idioma tiene la mayor utilidad y prestigio; reflejada en las políticas lingüísticas y educativas internacionales. Por lo antes expresado, en este apartado discutimos algunos conceptos y temas relevantes de las políticas lingüísticas y educativas de nuestro país correspondientes al uso, aprendizaje y enseñanza del inglés.

3.2.1 Política lingüística

Comenzamos por revisar algunas definiciones del concepto de “política lingüística” para indagar sobre la manera en que la estamos abordando en nuestro trabajo. McCarty (2011) considera que la política lingüística es construida en el curso de la vida diaria y “no se trata únicamente de actos oficiales sino de maneras de regulación de la lengua para la interacción

humana, la negociación y la producción mediada por la relación de poder” (p. 8). Desde esta visión etnográfica, las decisiones en cuanto a la elección de uso de lengua dentro de comunidades multiculturales y multilingüísticas son necesarias para la cohesión y la organización social de un Estado-nación. Asimismo, desde nuestra perspectiva, la lengua que se impone será la del grupo dominante, y depende de estos grupos la manera en la que se consideran las otras lenguas circundantes o de los grupos minoritarios. En otras palabras, esta postura refleja la afirmación de que la política lingüística de un Estado-nación favorecerá a la lengua dominante en función de su prestigio y utilidad, tal como lo expresa Barry (2002) al mencionar que “todo lo concerniente al uso de lengua está relacionado con todas las áreas de función pública como, por ejemplo, la ley, el gobierno y los medios de comunicación [...]” (p. 213).

Por su parte, Spolky (2004) afirma que “la política lingüística se refiere a todas las prácticas de la lengua, creencias y las decisiones de gestión de una comunidad lingüística o una política” (p. 9). Un ejemplo de las políticas lingüísticas en nuestro país –y en otro orden de ideas– se refleja en la promulgación de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) en 2003. López Sánchez (2013) señala que, con esta ley,

Las lenguas indígenas se reconocen jurídicamente como lenguas nacionales, al igual que el español y la lengua de señas mexicana, de manera que todas ellas tienen la misma validez, y eso significa que deben utilizarse en las oficinas de gobierno en cualquier trámite, y deben difundirse en diversos medios de comunicación para su conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio por la sociedad mexicana (20).

Aunque estas políticas benefician a los hablantes y culturas originarias, en la práctica, todavía se observa un avance lento en cuanto a la consideración del uso de las lenguas en los ámbitos de la vida diaria, es decir, se está trabajando para que estas lenguas logren integrarse en los espacios gubernamentales.

Actualmente existen instituciones encargadas del manejo de las políticas lingüísticas indígenas como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Nuestro objetivo aquí no es profundizar en las políticas lingüísticas ni en el proceso que éstas han tenido que experimentar para llegar a los documentos oficiales, sino tomarlas como ejemplo de dicha planeación del uso de las lenguas en contacto.

Del mismo modo, las lenguas extranjeras toman parte de los fenómenos lingüísticos en México. La promoción de las lenguas extranjeras ha sido planteada desde el Porfiriato; según Bazant (1993):

La enseñanza del idioma inglés y francés sería voluntaria a partir de la primaria superior. En 1896 se declaró que ambas lenguas serían obligatorias en este nivel educativo. En 1908 sólo se declaró obligatoria “una lengua viva extranjera”. El programa para la enseñanza del inglés había sido formulado por la señora Carmen Krauze de Álvarez de la Rosa (p. 75).

El mismo autor menciona que, a pesar de la formulación de la enseñanza de estas lenguas extranjeras, fueron muy pocas las entidades federativas que la implementaron. Solo estados como Chihuahua, Coahuila, Sonora, Tabasco, Morelos y Puebla atendieron en algunos casos la promoción de ambas lenguas y en otros prefirieron solamente al inglés. Se resalta que fueron muy pocos los estados fronterizos que atendieron estas promulgaciones, aun guardando cercanía con los Estados Unidos. “El criterio en los planes de estudios de escuelas primarias superiores era precisamente su carácter útil y práctico; entonces era obvio que la enseñanza del inglés era necesaria, mas no se difundió lo suficiente” (Bazant, 1993, p. 76). Se aprecia que la influencia de las lenguas extranjeras en México, por una parte, guarda estrecha relación con el francés, que para ese entonces era la lengua franca, y por la otra, una relación política económica de los Estados Unidos con su crecimiento industrial; en otras palabras, las políticas lingüísticas para las lenguas extranjeras ya en este periodo se vinculan específicamente con la educación como visión de desarrollo académico.

Al respecto, Barry (2002) coincide en que las políticas lingüísticas impactan de manera importante en el sistema educativo de los Estados-nación. Tal como se pudo observar en el párrafo anterior, en este periodo (el Porfiriato) se considera la política de las lenguas extranjeras en el sector educativo, influido por los procesos y relaciones internacionales que guarda México con las políticas internacionales. En este mismo sentido, “en México, el inglés se enseña de manera obligatoria desde 1926 en las escuelas secundarias públicas. A partir de 1992, algunos estados comenzaron a desarrollar programas de inglés en escuelas primarias bajo su propia iniciativa” (Reyes, Murrieta y Hernández, 2011 p. 168). Noseworthy (1995) señala que el “esparcimiento del inglés en México [toma mayor importancia en] [...] 1990: en esta década México incrementó sus relaciones internacionales con la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos [NAFTA, por sus siglas en inglés] en 1994” (p. 168). De esta manera,

nuestro país se enrola en el fenómeno de la Globalización y su participación dentro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Por consiguiente, Noseworthy (1995) afirma que el inglés se vuelve vital para los países que se integran en esta dinámica de los comercios transnacionales, y que no solamente corresponde a México, sino que es el inglés la lengua de mayor uso por los países latinoamericanos para estos fines.

Reyes Cruz, Murrieta Loyo y Hernández Méndez (2011) observan la importancia y relevancia del idioma inglés dentro de dicha organización internacional, declaran que:

[La] OCDE estima que por ser el inglés la lengua más usada en las transacciones económicas es un factor de competitividad que puede ser determinante para iniciar negocios. Esta organización no cuenta aún con documentos que establezcan explícitamente su política lingüística. No obstante, en 2008, organizó en Japón la conferencia *Globalization and Linguistic Competencies: responding to diversity in Language Environments*, producto del proyecto del Centro para la Investigación Educativa y la Innovación, CERI —siglas en inglés—, llamado ‘Globalización y competencias lingüísticas’ (p. 175).

Por su parte, Noseworthy (1995) argumenta que para “los países en vías de desarrollo [el inglés no es un lujo sino] una necesidad” (p. 15). Como hemos venido comentando sobre la presencia del inglés en nuestro país y del porqué de su elección como lengua extranjera de mayor promoción, es necesario reconocer los lazos que nos unen con el país del norte: por una parte son imperialistas, debido a las relaciones de poder entre las naciones dominantes y, por la otra, toman un sentido de desarrollo; entonces dentro del sistema educativo debería crearse la conciencia de su importancia y su utilidad, más que verlo como una materia para la acreditación de certificados y grados académicos o tomar actitudes antagónicas hacia su aprendizaje. En este mismo orden de ideas, presentamos más adelante la relación del inglés en las políticas educativas de en México.

3.2.2 Política educativa

Como hemos abordado en las secciones anteriores sobre las políticas lingüísticas del inglés en nuestro país, su implementación en el sistema educativo data de un poco más de un siglo. Hasta hace unas décadas solamente se consideraba su enseñanza a partir del nivel de las escuelas secundarias en adelante. No obstante, de acuerdo con Reyes Cruz, Murrieta Loyo y Hernández Méndez (2011), como resultado del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), el gobierno federal atiende las recomendaciones de la OCDE para el mejoramiento de la educación de nivel básico en México. “Dentro de ese contexto,

los diversos documentos de política educativa han considerado la necesidad de reformar, reforzar y articular la enseñanza de una lengua extranjera en toda la educación básica” (Hopkins, Ahtaridou, Matthews y Poster en Reyes *et. al*, 2012, p. 178).

Recientemente, con la propuesta del Nuevo Modelo Educativo 2017, se implementa el Programa Nacional de Inglés, que busca “el fortalecimiento de la enseñanza del inglés en la educación obligatoria y normal” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 21). Esta propuesta ha sido ya iniciada con el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en el periodo 2009-2010, en escuelas de tiempo completo seleccionadas para el piloteo del mismo. Este programa “impulsa el dominio de esta lengua extranjera en los estudiantes desde su formación básica (preescolar, primaria y secundaria) y considera una propuesta curricular alineada a estándares internacionales” (SEP, 2017, p. 21). Se observa entonces el favorecimiento y la necesidad de la implementación de este idioma en las políticas lingüísticas para las lenguas extranjeras en México.

En estas declaraciones hechas por la SEP (2017) también se aprecia la iniciativa de no solamente la implementación del inglés, sino del mejoramiento en cuanto a la calidad de su enseñanza, al considerar su alineamiento con los currículos internacionales. Es decir, se reconoce la carencia pedagógica de su enseñanza; no solamente debido a la falta de profesores con la capacitación adecuada sino a la falta de propuestas metodológicas que se ajusten a las necesidades contextuales de las instituciones, así como de materiales didácticos adecuados, factores que han sido un obstáculo para su implementación. Tal como lo declara la SEP (2011):

El hecho de que la Reforma de Educación Primaria –que entró en vigencia en el ciclo escolar 2009-2010– contemple la enseñanza del inglés, representa un avance; sin embargo, la posibilidad de realizar dicha enseñanza se ve limitada por diversas condiciones, en particular la escasez de docentes formados para este fin (p. 13).

Por estas razones, en los apartados siguientes abordaremos de manera breve la forma en que se ha llevado a cabo la enseñanza de esta lengua extranjera en el sistema educativo mexicano.

3.3 La enseñanza del inglés como lengua extranjera en México

Aunque se ha mencionado principalmente la enseñanza del inglés en el sistema de educación básica (educación primaria, secundaria y preparatoria) para mostrar el impacto que este idioma tiene en las políticas educativas y precursores del contexto socioeducativo de nivel superior donde se desarrolló nuestro trabajo de investigación –el programa de Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico (LLET) de la UNICACH.

3.3.1 En el sector educativo público

La forma en que se ha enseñado el inglés en las escuelas públicas, en su gran mayoría, es muy pobre. Esta condición se refleja en la necesidad del fortalecimiento desde los niveles básicos, así como en las múltiples carencias de los alumnos que llegan a las universidades en cuanto a las dificultades de poder expandir su conocimiento por la falta de dominio del inglés. Como es bien sabido, en nuestro sistema deberíamos contar con seis años de instrucción en este idioma, sin embargo, no se logra el dominio de éste, aun en los niveles básicos de competencia. Así lo declara Sayer (2012): “sin lugar a duda, a pesar de la importancia del inglés en México y su presencia en muchos de los aspectos de la vida diaria, el nivel de dominio del inglés de la mayoría de los mexicanos, aun las personas con educación universitaria, es mínimo” (p. 14).

Los factores del problema son diversos y están relacionados en su mayor parte con los factores contextuales donde se pretende promocionar porque su importancia y utilidad sigue ocupando un lugar secundario. Por otra parte, el mismo Sayer (2012) considera que:

El mayor de los problemas reside en el perfil de los docentes porque en muchas escuelas se necesita completar el número de horas a los profesores como parte de su contrato, se termina por completarles dichas horas con horas para la enseñanza del inglés sin tener ningún tipo de conocimiento de los métodos o dominio de TESOL (Enseñanza del Inglés a Hablantes de Otras Lenguas por sus siglas en inglés) (p. 14).

Este es el caso de los profesores de las escuelas preparatorias y universidades, quienes en su mayoría pertenecen a otros perfiles, y basta con su poco conocimiento del inglés para que ocupen el puesto. En algunos casos tampoco ellos cuentan con un nivel adecuado de competencia lingüística y pedagógica para impartir el idioma; lo mismo pasa en las universidades. Sayer (2012) asevera que “[...] la enseñanza del inglés es en las escuelas secundarias debido a las políticas entre el sindicato de los profesores, y estos lugares son reservados para los graduados de las escuelas normales, que de igual manera podrían o no hablar inglés” (p. 15). En este sentido,

Mexicanos Primero y O'Donoghú (2015) “Concluye[n] que las universidades públicas mexicanas [así como las escuelas secundarias y preparatorias] están fallando en proporcionar a sus alumnos todas las herramientas que les permitan acceder a un mejor futuro (p. 29).

En este mismo orden de ideas, Satya (2008) menciona que “de manera general, el requerimiento mínimo para ocupar los puestos en la enseñanza del inglés en México es tener un grado universitario [cualquiera que éste sea] y los certificados de Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas [TESOL por sus siglas en inglés]” (p. 258).

Estos certificados son revalidados por la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni), misma que se pide como requisito para ocupar los empleos como profesores de inglés en el sistema público educativo. La implementación de estas iniciativas muestra una vez más la búsqueda del mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje, en este caso del inglés. Cabe señalar que esta certificación no es exclusiva para profesores de inglés, abarca todos los ámbitos de las lenguas extranjeras y para propósitos diversos (laborales y académicos, entre otros.). Así, en muchos casos se otorga el puesto de profesores de inglés con tan solo tener una licenciatura u otro grado universitario con esta certificación, aunque no se cuente con una certificación pedagógica para estos fines.

3.3.2 En el sector educativo privado

Podría pensarse que el sector privado es la solución en cuanto a la poca efectividad de la enseñanza del inglés en la educación pública, no obstante, aunque ofrece ventajas visibles, dicho sector también tiene algunas carencias en la mayoría de los casos. En un reporte sobre las diferencias en cuanto al aprovechamiento del aprendizaje de inglés entre escuelas públicas y privadas, Mexicanos Primero y O'Donoghú (2015) exponen que “El principal hallazgo de este trabajo fue que los alumnos con mayor nivel socioeconómico –los de las universidades privadas– obtenían mucho mejores puntajes en la prueba de inglés que los alumnos de menores recursos” (p. 29).

Cuando hablamos de escuelas privadas nos referimos a dos tipos de ellas: aquellas que se dedican a la venta de cursos de inglés –como las instituciones que ofrecen “computación e inglés”–, y programas en universidades públicas que operan a través de una de estas instituciones

privadas. En Chiapas, México, contamos con los Departamentos y Centros de Lenguas, mediante los cuales se ofrecen cursos de inglés para un público tanto universitario como externo. Estas instituciones venden únicamente clases de lenguas extranjeras y recientemente algunas lenguas originarias como el Tsotsil y el Tseltal. Al respecto, Nelson (2000) menciona que en los países latinoamericanos existen muchas instituciones de enseñanza de lenguas, algunas son pequeñas y otras establecen cadenas. Por otra parte, encuentra que lo único en lo que están interesados es obtener ganancias económicas, sin preocuparse por la calidad académica en el aprovechamiento de los alumnos. Estas escuelas regularmente venden cursos de inglés.

Respecto a la contratación de los profesores en estas escuelas, coincidimos con Satya (2008) al notar que “algunas escuelas privadas contratan únicamente a los profesores que cuentan con un certificado y otras solamente requieren la fluidez de nativohablante [del idioma inglés]” (p. 258). En muchas ocasiones se contrata a nativohablantes del inglés sin tener ningún tipo de conocimiento o formación pedagógica. Por nuestra parte, no cuestionamos el nivel de competencia en el idioma sino la falta de compromiso por buscar una enseñanza de calidad o efectiva.

Por otra parte, Noseworthy (1995) observa que muchas de estas instituciones “usan títulos con nombres americanos solamente para dar prestigio a su escuela” (p. 10). Este argumento tiene fundamento porque podríamos pensar que las escuelas podrían estar administradas por inversionistas americanos u extranjeros con una buena calidad educativa, sin embargo, se trata simplemente de una estrategia mercadotécnica. Lo mismo parece ocurrir con las escuelas privadas que ofrecen educación básica y media superior bajo el término de ser colegios que promueven una educación bilingüe. En la mayor parte de estos colegios se promociona el inglés como una materia más en el plan de estudios, con una hora o dos diarias de instrucción en inglés, no obstante, el resto de las materias son impartidas en español, de manera muy similar a las escuelas públicas.

Cabe señalar que, en las últimas décadas, al menos en el Estado de Chiapas, tanto en las escuelas públicas como privadas se han ido integrando profesores con formación en la Enseñanza del inglés (ELT por sus siglas en inglés). En los últimos años es notable un crecimiento de programas de licenciaturas que tienen como objetivo formar profesores de inglés en dicho estado. Se trata de instituciones universitarias públicas como: la Facultad de Lenguas de la Universidad

Autónoma de Chiapas, con sus tres sedes en las ciudades de Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y San Cristóbal de las Casas, mismas que son las pioneras en la materia; y otras escuelas creadas recientemente en universidades privadas como la Universidad Pablo Guardado Chávez, la Universidad Salazar y la Universidad del Pacífico de Chiapas. Se espera que la enseñanza del inglés mejore en la región y en el sistema de educación en el sector privado; no obstante, dicha calidad de enseñanza dependerá de los formadores de estos profesores, de los programas de estudio y de la toma de consciencia de los futuros profesionales sobre la importancia de su compromiso profesional en este campo de la educación en nuestro país.

A continuación, damos inicio a una pequeña discusión sobre los enfoques metodológicos sobre la enseñanza del inglés que se han propuesto a través del tiempo y que, desde nuestra opinión, han sido adoptados por las instituciones educativas de manera objetiva o motivadas por tendencias de las épocas. Quizás sigan prevaleciendo en las prácticas pedagógicas de los profesores, en la propia formación docente, los programas de estudio o materiales didácticos, entre otros factores.

3.4 Enfoques en la enseñanza del inglés

Como se ha expresado en los apartados previos, la efectividad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera dependerá en mayor parte de las acciones pedagógicas promovidas por los profesores y por ende de sus interlocutores en el aula. Nos referimos a las percepciones y creencias en torno a las acciones que constituyen la enseñanza y el aprendizaje que estos profesores compartan y que se verán reflejadas en su práctica pedagógica. Ahora bien, con el propósito de acercarnos tanto a las tendencias tradicionales como a las actuales en la enseñanza del inglés, es pertinente indagar sobre las principales corrientes y fundamentos metodológicos que han conformado esta disciplina y que forman parte de las representaciones de este público compuesto por profesores. De acuerdo con Renandya y Widodo (2016) “los métodos de enseñanza difundidos por los gurús metodológicos que sugieren ser efectivos han probado tener ciertas deficiencias al momento de ser implementados en las condiciones reales del salón de clases” (p. 4). Richards and Renandya (en Renandya y Widodo, 2016) coinciden en que “los métodos minimizan el rol individual del profesor y requieren que de manera religiosa sigan el método de enseñanza sin tomar en cuenta su estilo de enseñanza [...] [También] fallan en tomar

en cuenta los complejos contextos del aprendizaje, “enfocándose solamente en partes reducidas de esos elementos complejos” (p. 4).

3.4.1 Enfoque lingüístico

Estos métodos, según Richards and Rogers (1986), comparten la visión estructural de la lengua, la cual es vista como un sistema de elementos relacionados estructuralmente. El más representativo de estos métodos es el Método Clásico de la enseñanza de lenguas; también llamado método de gramática-traducción. Éste favorecía “el uso de la lengua materna como la lengua de instrucción para construir el conocimiento de la lengua meta. Celce-Murcia” (en Brown, 2007, p. 19) brinda una serie de características de este método: las clases eran principalmente en la lengua materna; enseñanza basada en la revisión y elaboración de listas de vocabulario; explicaciones extensas de reglas gramaticales; lectura de textos especializados y clásicos son presentados en los niveles de principiantes; no se pone atención a los contenidos que proveen los textos, únicamente se interesa por la ejercitación lingüística; traducciones de la lengua meta a la lengua materna y no se atendía la pronunciación.

Otros métodos que conservan principios lingüísticos son el método audiolingual. Richards y Rogers (1986) aseveran que “la teoría de lengua que subyace en el método audiolingual se derivó de las propuestas de los lingüistas americanos en 1950 –una visión que se conoció como lingüística estructural” (p. 48). Aunque este método no se centra en la traducción de textos y explicaciones extensas de la estructura gramatical de la lengua meta, presenta una secuencia puramente lingüística, de manera que Brooks (en Richards y Rogers, 1986) menciona que “los objetivos a corto plazo incluyen la ejercitación de la comprensión auditiva, pronunciación correcta, el reconocimiento de símbolos discursivos como los signos gráficos de manera escrita, así como de reproducirlos en la expresión escrita” (p. 52).

Otros métodos con una visión lingüística son el método de Respuesta Física Total (TPR, por sus siglas en inglés) y el Método silencioso (*Silent Way*). Nuevamente, citando a Richards y Rogers (1986), éstos consideran que en el primero de estos métodos (TPR), por su forma de organizar las repeticiones y patrones de comandos (*drills*), enuncian una tendencia estructuralista o una visión basada en la gramática de la lengua; sin embargo, la gramática es enseñada de

manera inductiva. Esto mismo parece suceder con el Método silencioso, no se toma en cuenta el contexto social del uso de la lengua y se trata de internalizar en el alumno, a través de cadenas de oraciones de manera organizada respetando las reglas gramaticales; “la oración es la unidad básica de enseñanza y el profesor se enfoca en significados proposicionales en vez del valor comunicativo” (Richards and Rogers, 1986, p. 101).

Tucker y Corson (1997) declaran que “la lingüística tuvo su fortaleza [...] [de] 1950 a 1960, con el método audiolingual, que está basado en la lingüística estructuralista (y con la psicología conductista), fue el método más influyente” (p. 1). De acuerdo con Lado (en Tucker y Corson, 1997), señalan que a través de este método se trataba de desarrollar los hábitos a través “de repeticiones orales tales como la sustitución, la conversión y la memorización mimética se esperaba que los alumnos desarrollaran los hábitos de la estructura de la L2 y, al mismo tiempo, superar las interferencias provenientes de la L1” (p. 1).

Ante este tipo de metodologías, surge la necesidad de un enfoque integrador de los aspectos lingüísticos aislados con la parte funcional de la lengua, así como de las cuatro habilidades de la lengua (redacción, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora); así llegan las metodologías bajo el enfoque comunicativo, mismo que se presenta de manera breve en el siguiente apartado.

3.4.2 Enfoques comunicativos

Recordemos que en la década de 1970 –justamente en el declive de los estudios contrastivos, según Richards y Rodgers (1986) surge el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, influido por varias visiones cognitivas y comunicativas propuestas por el Consejo Británico. Por su parte, Larsen-Freeman (2000) señala que: El objetivo es permitir a los alumnos comunicarse en la lengua meta. Para lograrlo los alumnos necesitan el conocimiento de la estructura lingüística de la lengua objetivo, sus significados y sus funciones. [...] La comunicación es un proceso, [solamente] el conocimiento de las estructuras lingüísticas de la lengua meta es insuficiente (p. 128).

Este tipo de métodos, según Richards y Rogers (1986), reconocen a la lengua como funcional, en la que “la lengua es un vehículo para la expresión de significados funcionales” (p.

17). Krashen y Terrell (en Richards y Rogers, 1986) “consideran al Enfoque Natural [*Natural Approach*] como ejemplo de enfoque comunicativo” (p. 129).

En el mismo sentido, Tucker y Corson (1997) postularon que la adquisición de segundas lenguas ocurre cuando los aprendientes comprenden el *input* de la lengua con una baja ansiedad, situación con alta carga de motivación, y proponen que el papel del profesor es proveer a los estudiantes tales condiciones de aprendizaje en el salón de clases. Por otra parte, estos mismos autores consideran la presencia y papel de dos escuelas o tipos de enfoques comunicativos que son considerados como una buena fuente de modelos de la enseñanza de segundas lenguas: el modelo del *Input* (p. ej. el método natural) y el modelo de *Input-interacción* (p. ej. el enfoque comunicativo).

Cabe señalar que el enfoque comunicativo tal y como lo conocemos hoy fue desarrollado por el Consejo de Europa a partir de la década de 1970, y su mayor énfasis era el desarrollo de la competencia comunicativa –la competencia lingüística y las competencias que permiten el uso del código. Tucker y Corson (1997) aseveran que:

Se originó un Proyecto por el Consejo de Europa y su objetivo fue desarrollar una metodología de enseñanza de lenguas segundas que atendiera la creciente necesidad de la comunicación en una segunda lengua en la internacionalización rápida de Europa. El resultado fue el programa nomencl-funcional, el cual enfatizaba la enseñanza de funciones comunicativas (p. ej., realizar peticiones, disculparse, estar de acuerdo con) más que solamente las estructuras lingüísticas. (p. 4).

El enfoque comunicativo fue una reacción hacia el modelo clásico de la enseñanza de lenguas y los modelos lingüísticos como los métodos de gramática-traducción y, posteriormente, el método audiolingual. Esta respuesta considera un balance entre la enseñanza de las estructuras lingüísticas de manera inductiva y con explicaciones directas; se usa la lengua materna para dar las explicaciones complejas o difíciles de comprender por los aprendientes, se considera dichas estructuras junto con su función comunicativa y el rol del profesor es el de un promotor de actividades que propicien la comunicación en el salón de clases.

Luego entonces, en palabras de Shafaei (2010) “el enfoque comunicativo [*Communicative Language Teaching*] ha sido un parteaguas en la historia de la profesión de la enseñanza de lenguas” (p. 329). El autor discute que, mediante la mayoría de los materiales didácticos, principalmente los libros de texto, los programas de estudios proclaman el favorecimiento de la

competencia comunicativa. Sin embargo, en la actualidad se argumenta el significado de dicha competencia, sobre todo cuando se habla de la enseñanza del inglés como una lengua adicional, la cual se espera usar no solamente con nativo hablantes sino con usuarios provenientes de diferentes nacionalidades en un mundo globalizado. En otras palabras, las acciones de enseñanza más avanzadas han tomado como objetivo alcanzar la competencia comunicativa del nativo-hablante. Aun cuando la innovación de tomar en cuenta la enseñanza de los aspectos socioculturales que complementan los significados de esta lengua, dichos aspectos únicamente se centran en la cultura meta.

Por su parte, Bax (en Shafaei, 2010) recalca que “el enfoque comunicativo [*Communicative Language Teaching*] siempre ha ignorado un aspecto clave en la enseñanza de lenguas, es decir, el contexto en el que se lleva a cabo” (p. 330). Según estas declaraciones, este enfoque opaca el papel de la cultura de los aprendientes y solo valora a los patrones y prácticas socioculturales de la comunidad nativo-hablante del inglés. Este enfoque “pone muy poca atención sobre la reflexión de la identidad cultural de los aprendientes, las diferencias culturales o sobre cómo las culturas se relacionan y afectan unas con otras” (Sercu y Bandura, 2005; p. 19).

Por otra parte, Berns (2013). sugiere que no debería verse al enfoque comunicativo desde una perspectiva monolítica, sino más bien como la búsqueda de los enfoques apropiados de enseñanza de lenguas para contextos diversos. El cambio de dicha perspectiva podría favorecerse, según el mismo Berns (2013), con la capacidad de modificar materiales didácticos existentes, así como la comprensión del enfoque comunicativo de acuerdo con las siguientes características: (i) cuando la lengua es vista como una herramienta social que los hablantes usan para crear significados –la lengua vista como comunicación; (ii) cuando la diversidad es reconocida y aceptada como parte del desarrollo de la lengua; (iii) cuando la competencia de los aprendientes es considerada relativa, no absolutamente en términos de corrección; (iv) cuando se reconoce a más de una variedad de una lengua como modelo viable para su enseñanza y aprendizaje; (v) cuando se reconoce el papel instrumental que juega la cultura en el moldeamiento de la competencia comunicativa de los hablantes, en tanto en su primera lengua como en las subsecuentes; (vi) cuando ninguna metodología o conjunto de técnicas puede ser prescrita, (vii) cuando el uso de lengua es reconocida para las funciones adicionales, interpersonales y textuales y es relacionado con el desarrollo de la competencia de los aprendientes; (viii) cuando es

necesario que los aprendientes se involucren con el uso de la lengua para una variedad de propósitos en todas las fases del aprendizaje.

De las ideas expuestas, se considera a los diferentes enfoques de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. No obstante, los aspectos metodológicos para la enseñanza de la competencia sociocultural, en nuestra opinión, se abordan de manera general y, a veces, se reducen en el supuesto de la consideración de los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y socio-pragmáticos sin profundizar las posibles particularidades e integración de cómo promover la competencia sociocultural dentro del salón de clases, sobre todo en el caso del inglés en nuestro contexto socioeducativo, que le otorga el estatus de una lengua extranjera; aún más, cuando se consideran dichos aspectos socioculturales de acuerdo con las funciones que los aprendientes harán de dicho idioma, y ante las variantes existentes. Como una reacción a este tipo de metodologías, surgen planteamientos de una visión de enseñanza que tomará en cuenta elementos que complementan y gobiernan los significados de las competencias puramente lingüísticas; en otras palabras, enfoques que integrarán la carga social y cultural de dichos elementos y estructuras lingüísticas y su uso de manera más profunda. Ejemplos de estos enfoques se presentan a continuación.

3.4. 3 Enfoque sociolingüístico

A pesar de que los enfoques que surgieron como una respuesta contraria a los enfoques lingüísticos, es decir, los enfoques de interacción y comunicación, según algunos teóricos, todavía se mantiene una visión parcial de lo que la naturaleza de la parte comunicativa de una lengua involucra. Tal como lo sugiere Corbett (2003), “el término competencia comunicativa se volvió popular entre los profesionales en la enseñanza de lenguas en 1970; sin embargo, esto no impidió que los aspectos culturales de la competencia comunicativa fueran relativamente desatendidos (p. 10). Por su parte Loveday (en Corbett, 2003) agrega lo siguiente:

Desafortunadamente, muchos teóricos y profesores han adecuado el concepto de competencia comunicativa con una auto expresión espontánea, probablemente porque han tomado [de manera] absolutamente literal el término como la habilidad de comunicar. Esta interpretación no es solamente trivial, sino que también muestra una grave carencia de comprensión de lo que involucra (p. 21).

Estas representaciones se ven reflejadas en la formación y actuación docente y llegan como las nuevas tendencias parcialmente comprendidas y puestas en práctica, por ejemplo, en los libros de textos comerciales y producidos para un público internacional, las maneras de evaluar el aprendizaje e incluso la propia visión de los aprendientes sobre las lenguas que estudian. Esto es, en la mayoría de los casos esta visión comunicativa de la lengua se reduce a la habilidad de poder articular palabras, frases y oraciones en la lengua meta sin la comprensión de sus funciones y significados propios de la comunidad de habla de dicha lengua. Al respecto, compartimos las declaraciones de Loveday (en Corbett, 2003), quien señala que “al enfocarse solamente al nivel transaccional, un curso basado en el enfoque comunicativo descuida información cultural importante que puede ayudar a anticipar y hacer lógica de las diferencias en cómo las transacciones simples operan en países diferentes (p. 23).

Así, consideramos que se necesita centrar más la atención en enfoques que consideren la comprensión de lo que el proceso de comunicación implica, como por ejemplo los significados que conllevan las mismas estructuras léxicas y sintácticas determinadas en contextos diferentes, en el plano pragmático-semántico del interlocutor, que tome en cuenta el valor simbólico de la lengua y que ayudaría en gran manera a la negociación de significados en una lengua extranjera o segunda.

Stern (en Corbett 2003) señala que: “una lengua extranjera debería ser estudiada sociolingüísticamente, es decir, la enseñanza debería hacer la conexión entre los elementos lingüísticos y los eventos sociales, la estructura social y la estratificación social. (p. 10). No se quiere decir que en los enfoques comunicativos no se haya tomado en cuenta la participación de las aportaciones de la sociolingüística, sino más bien, que se ha tomado de manera parcial. Para nosotros, ejemplos de ello son: la ejercitación de estrategias de comunicación y conversación a través de diferentes contextos situacionales donde se llevarán a cabo las interacciones (restaurantes, hoteles, instituciones escolares, oficinas, entre otros), y que, dichos contextos e interacciones traen consigo patrones y reglas socioculturales; no obstante, las dimensiones sociales y culturales que las gobiernan no se exploran para llegar a su comprensión. En este tenor, Corbett (2003) declara que:

Mientras la influencia sociolingüística en la enseñanza del inglés ha acogido algunas temáticas que resultan relevantes de las diferentes culturas –por ejemplo, el estudio, la descripción y

enseñanza de las fórmulas de cortesía– existen otros tópicos tales como la construcción del yo y de los otros, mismos que han sido comparadamente negligentes (p. 10).

Ante tal situación, también se han propuesto diferentes enfoques que tratan de atender este valor simbólico, social y cultural de la lengua. Se han abordado estas visiones a través de la enseñanza de lenguas y la cultura, por ejemplo: el aprendizaje de una lengua como proceso de aculturación, aprendizaje de lenguas como enculturación, usando la cultura para motivar la comunicación. No obstante, hasta ahora no solamente se ha promovido centrar la mirada en el aprendizaje de los aspectos socioculturales de la lengua meta sino también en los principios metodológicos comparativos entre la lengua materna de los aprendientes y la lengua meta, con el fin de llevarlos hacia una mejor comprensión de los significados que facilitan la comunicación y, desde luego, a un aprendizaje óptimo de una lengua extranjera o segunda. Por ejemplo, en palabras de Corbett (2003) “el enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas difiere de los primeros enfoques para la enseñanza de la cultura al mover del centro del escenario las habilidades y conocimientos interculturales volviéndolos parte integral del currículo (p. 31).

Ahora bien, parece ser que estos enfoques son poco usados y conocidos por la mayor parte de los profesores de lenguas segundas y extranjeras. Las razones podrían ser variadas ya que, en muchos casos, aunque se tenga el conocimiento de ellos, por motivos personales y estilos de cada profesor, lineamientos institucionales, etc.; podrían moldear la actual práctica pedagógica de los mismos profesores. Por otra parte, también podría tratarse de la concepción parcial o las imprecisiones de estos enfoques metodológicos puestos en práctica por los profesores.

En pos de los sustentos teóricos de los enfoques socioculturales de la enseñanza de lenguas extranjeras, como es de esperarse, existen dudas de las estrategias y metodologías más adecuadas para lograr los objetivos que se propongan; de ahí que emerjan algunos procesos metodológicos que tratan de orientar a los profesores y diseñadores de currículo y materiales didácticos, los cuales se presentan en seguida.

3.5 Enfoques de enseñanza de la competencia sociocultural del inglés

La práctica común de favorecer la promoción de los aspectos lingüísticos en el trabajo docente de los profesores de lenguas, antes que los comunicativos, no solamente parece suceder en contextos educativos de nuestro país, también se da en países latinoamericanos, como en el caso de Colombia, del cual Valencia en (Byram y Parmenter, 2002) declaran que:

Este énfasis del enfoque comunicativo en concordancia con el enfoque teórico adoptado en el [Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas] MCERL, no es nuevo en Colombia, por lo menos en teoría [...] investigaciones han demostrado que, a pesar de las reformas de las políticas lingüísticas, la orientación pedagógica en la enseñanza del inglés [ELT por sus siglas en inglés] (p. ej. la gramática traducción) todavía prevalece. Lo que es oficial es la adopción de las nociones de lingüística, sociolingüística y la competencia pragmática [...]” (p. 151).

Integrar la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera resulta imperativa, sin embargo, podría resultar una labor compleja entre las actividades del salón de clases. Coincidimos con las opiniones de Crawford-lange y Lange (2009) en cuanto a que:

los profesores podrían no haber sido entrenados adecuadamente para la enseñanza de la cultura. Están familiarizados con una variedad de estrategias, pero no saben cómo integrar esas estrategias dentro de un estudio sistemático de la cultura; tampoco cómo integrar el estudio de la cultura con el aprendizaje de lenguas (p. 258).

En este mismo sentido, también nos apoyamos en las aportaciones de Gómez y Chanona (2017) en un estudio realizado en el Programa *English Access Microscholarships*² en cuanto a la promoción del componente cultural en la clase de inglés, en las que reportan

el trabajo docente no es nulo en el sentido de buscar esa relación entre lengua y cultura, sin embargo, no dejó de evidenciarse que la falta de consensos conduce a esa toma de decisiones un tanto subjetivas, lo que no permite visualizar de manera sistemática el logro de los objetivos de *Access*. (p.200).

Normalmente los cursos de preparación para profesores de lenguas segundas y extranjeras, como se vio en el apartado 1.5.1, son un tipo de entrenamiento de corto tiempo en los que se abordan los aspectos metodológicos de la enseñanza de lenguas de manera general;

² El programa *English Access Microscholarship*, es un proyecto auspiciado por el Departamento de Estado de Los Estados Unidos de América a través de sus Embajadas en distintos países. Llega a México en el 2009 como una iniciativa para apoyar las relaciones entre México y Estados Unidos; y brindar opciones de educación a poblaciones poco favorecidas. Access en México, inicia en Tehuantepec, Oaxaca; Naucalpan y Atlacomulco en el Estado de México y en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Actualmente tienen presencia en 14 estados de la república mexicana

inferimos que dejan muchos vacíos e interrogantes en cuanto al porqué del uso de esas estrategias dentro del salón de clases; en este tenor, quizás, se dicta a los profesores una manera de llevar a cabo dichas actividades sin que ellos tengan la oportunidad de reflexionar y analizar la efectividad de estas estrategias en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa y, por consiguiente, de la competencia sociocultural.

Por otra parte, debido primero a sus experiencias como aprendientes de una lengua, después dentro de la misma práctica docente, donde comparten conocimientos y experiencias con colegas o durante la asistencia a congresos y talleres, aumentan su repertorio de estrategias didácticas que posiblemente incluyan aquellas para promover dichos aspectos socioculturales; no obstante, dicha práctica docente podría carecer de organización y de propósitos específicos para la promoción de esta competencia imprescindible para un desarrollo de la competencia comunicativa más adecuada.

Luego de esta serie de reflexiones, presentamos algunos ejemplos de modelos y propuestas metodológicas, con el propósito de llevar a nuestro lector a indagar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y al establecimiento de creencias sobre la promoción de los aspectos socioculturales. Esta acción y reflexión resultan de mucha utilidad para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación.

3.5.1 Modelo de proceso de aprendizaje de lengua

Este modelo es propuesto por Crawford-Lange y Lange (2009), y su proceso consta de ocho fases que pretenden integrar el componente cultural en la metodología de enseñanza de lenguas. Las primeras cinco fases están orientadas hacia el profesor, se encargan principalmente de la presentación de materiales con temáticas culturales, la verbalización de percepciones y desarrollo del lenguaje. Las tres fases finales están dirigidas a los estudiantes, relacionadas principalmente con el uso del lenguaje, asuntos de la conciencia cultural y la demostración de competencia de lengua cultura.

Crawford-Lange y Lange (2009) retoman y parten del supuesto de que la cultura y la lengua son inseparables, por ende, la enseñanza de lenguas debería verse así en ese contexto, como un proceso de integración de ambos constructos indisolubles. Así pues, su argumentación se basa en el supuesto de que para la comprensión de la cultura, más que la acumulación de datos

e informaciones, es más importante ver a ésta como “una constelación en un proceso continuo de cambio” (p. 258).

Aunque los materiales didácticos como los libros de texto incluyen pequeñas notas culturales y temáticas culturales en sus contenidos, profundizar en la comprensión de estos elementos dependerá de la sensibilización y las actitudes hacia el componente cultural por parte del profesor. De lo contrario estaríamos, como argumentan los autores, simplemente ante la presentación de estos fenómenos sin ahondar en las significaciones que conllevan tanto para los estudiantes como para los miembros de la lengua-cultura meta. El modelo que estos autores proponen está constituido de las siguientes fases (ver Crawford-Lange y Lange, 2001):

- Identificación de los temas culturales.
- Presentación de fenómenos culturales
- Diálogo (lengua nativa/ meta)
- Transición hacia el aprendizaje de lengua.
- Aprendizaje de lengua
- Verificaciones de percepciones (lengua nativa/ lengua meta).
- Conciencia cultural

Cabe señalar que, en palabras de los mismos autores, Crawford-Lange y Lange (2001), este modelo del proceso y sus fases “ofrecen un marco para la toma de decisiones de los profesores en consideración de un estudio integrado de la lengua y la cultura, no es una formula prescriptiva” (p. 259).

Otro modelo propuesto por Moran (2001), guarda cierta relación con el presentado previamente en cuanto a que hacen énfasis en el uso de la lengua meta para verbalizar la comprensión de los fenómenos culturales que gobiernan los significados del uso de la lengua meta, aunque la consideración de la cultura nativa de los aprendientes es resaltada en menor grado. Luego entonces, este autor fundamenta su modelo sobre el supuesto de que “la lengua que usamos para aprender cultura es especializada. Es la lengua del salón de clases donde la cultura es la temática y la lengua es el medio para comprenderla y analizarla” (Moran, 2001; p. 39). Dicho de otro modo, este modelo está basado en las visiones funcionales de la lengua, para sus propósitos comunicativos y expresivos (Ver anexo 4).

3.5.2 Enfoques interculturales para la enseñanza del componente cultural

Los enfoques interculturales de enseñanza de lenguas hacen alusión a la concientización a través del análisis y comprensión de los elementos que conforman la cultura nativa de los aprendientes y los elementos de la cultura meta. Bajo este tenor, coincidimos con Byram, Gribkova y Starkey (s.f) en cuanto a que:

los asuntos a los que debe darse prioridad no es la adquisición de más conocimiento sobre un país o países, sino cómo organizar el trabajo del salón de clases y sus procesos para permitir a los alumnos desarrollar nuevas actitudes (saber ser), nuevas habilidades (saber aprender/ hacer) y nueva conciencia crítica (saber participar). (p. 27).

En este sentido se comprende que “un conjunto de programas de estudio puede ser modificado y estimulado por técnicas simples que hacen a los aprendientes conscientes de los valores implícitos y significados en los materiales que están usando” (Byram, Gribkova y Starkey, s.f; p. 17). Compartimos estas ideas en cuanto al replanteamiento de los materiales que normalmente se usan dentro del salón de clases; esto sugiere un cambio de actitud por parte de los profesores hacia la promoción de la competencia sociocultural; en la medida que nos volvemos más conscientes de estos elementos, nuestra práctica se volverá una transición en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Si bien no se puede poner en práctica un currículo por factores institucionales o normativos, este cambio de actitud del profesor lo guiará a la adaptación de los contenidos y materiales, así como a la distribución del tiempo requerido dentro de las sesiones para tratar debidamente los aspectos interculturales. Se puede decir, cuando los profesores se apropian de esta concientización, que tratarán de incluir estos contenidos y técnicas para completar su desempeño para el buen logro de objetivos. Tal como lo expresa Valdez (2010):

Una visión intercultural inevitablemente puede estar implícita en los materiales utilizados para propósito de enseñanza. Pero más allá de estos medios explícitos e implícitos de la enseñanza de la competencia intercultural, el elemento vital que le da a los cursos de lengua, el tono de comprensión intercultural es la propia actitud del profesor hacia el trasfondo contextual y experiencia de sus estudiantes, así como hacia los materiales utilizados (p.148).

Atendiendo a esta supuesta falta de consciencia de la integración activa de la competencia sociocultural en el salón de clases por parte de los profesores, en su libro titulado “*Culture Bound*” Valdez (2010) expone una serie de estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia comunicativa al incluir actividades que favorezcan la promoción del componente sociocultural mediante su tratamiento en clase (Ver anexo 5).

No debemos olvidar que, desde la perspectiva de este autor, el aspecto primordial reside inicialmente en los cambios de los profesores a favor de la promoción de la competencia sociocultural. De manera que:

No importa la cantidad de actitudes interculturales que pueda incluir un curso de inglés como lengua extranjera, todos los profesionales involucrados –los profesores y administradores – deben tener una comprensión básica sobre lengua y cultura. Si ellos tienen esta sensibilidad, los programas que planean, los cursos que crean, el currículo que construyen y el material que diseñan pueden promover un punto de vista intercultural (Valdez, 2010; p. 148).

Por su parte Chlopek (2008) propone su modelo llamado “Enfoque intercultural para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Consiste en una serie de fases que comienza con la exploración de aspectos de la cultura nativa de los aprendientes para, más tarde, ser analizada y comparada con otros pertenecientes a la cultura meta (ver Chlopek 2008). Por ejemplo, los profesores pueden:

(a) Conducir parte de las actividades en la lengua materna de los estudiantes; (b) usar actividades introductorias donde se requiere de enseñar de manera previa recursos lingüísticos como vocabulario y estructuras relevantes y la introducción de conceptos clave; (c) textos simples o diseñar actividades de manera que los estudiantes puedan lidiar con textos más difíciles; y (d) adaptar actividades concordando con el nivel de desarrollo cognitivo. Es esencial que el entrenamiento intercultural comience desde el principio y lo más pronto posible; no debemos posponerlo hasta que los estudiantes estén en niveles avanzados (Chlopek, 2008; p. 12).

Finalmente, tomamos en cuenta el supuesto de que es posible abordar las prácticas socioculturales que acompañan a la lengua dentro de un contexto áulico, donde se sugiere a los profesores ser sensibles a los factores que impulsen la competencia sociocultural que acompaña a la lengua en uso. Tal como lo señala Hua (2014):

La competencia comunicativa intercultural se desarrolla de manera progresiva a través del tiempo con el aprendizaje en el salón de clases y de manera simultánea con el aprendizaje del mundo real [...]. El aprendizaje dentro del salón de clases permite a los aprendientes adquirir conocimientos de otra cultura, así como su proceso de comunicación y reflejarlo dentro de su propia práctica bajo la instrucción del profesor. (p.158).

3.6 Recapitulación

En este apartado presentamos los fenómenos relacionados con la enseñanza del inglés en nuestro contexto socioeducativo, desde las perspectivas sociolingüísticas como el estatus y su consideración en las políticas lingüísticas y educativas; así como desde aspectos teóricos y

metodológicos de su enseñanza. En la primera sección intentamos esclarecer términos y conceptos relacionados al inglés cuando se usa, aprende y enseña en contextos ajenos a aquellos en las que se considera lengua nativa (lengua franca, internacional y lengua extranjera). Esto con el propósito de ubicar al lector sobre la manera en que estamos abordando el inglés en nuestro estudio con relación a las variedades y su elección (inglés americano) en el sistema educativo mexicano a través de las políticas lingüísticas para el inglés como lengua extranjera.

Otra de las consideraciones relevantes para nuestro estudio es abordar la manera en que se enseña en los sectores público y privado. Esto nos lleva a una pequeña discusión y exploración de las metodologías y enfoques más conocidos en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, así como los enfoques que han surgido de la búsqueda de mejores propuestas para alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa. Por consiguiente, no olvidando que el foco de nuestro trabajo es la promoción de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés, y preferentemente de la variedad americana, en el último apartado enseñamos algunas propuestas metodológicas que tratan de favorecerla.

Esta última sección, sobre los enfoques metodológicos para la promoción de la competencia sociocultural del inglés, es de particular interés para nuestro estudio, ya que desde nuestra perspectiva es uno de los eslabones para su implementación. Por tales razones, nuestro estudio se encaminó hacia promover dicha sensibilización entre los estudiantes y a la búsqueda de una propuesta pedagógica que considere la implementación de la competencia sociocultural en los contenidos, que dote además a los alumnos de las herramientas necesarias para una interacción intercultural con los usuarios de la lengua meta en posibles situaciones de intercambio que impliquen una amplia ejecución de su competencia comunicativa. En el siguiente capítulo describimos el proceso metodológico de recolección de la información en nuestro estudio para luego contrastarlo con estos constructos teóricos.

Capítulo 4. Estructura del estudio

En este capítulo hacemos la descripción metodológica de este estudio. Describe desde el paradigma que hemos adoptado, la metodología y las diferentes técnicas de recolección de la información, así como el proceso de análisis de ésta.

4.1 Paradigma cualitativo

La elección del paradigma de investigación para nuestro estudio se llevó a cabo tomando en cuenta recordando que uno de los propósitos principales de nuestro estudio es la intervención para la mejora de la práctica profesional del investigador a través de la reflexión crítica de esta misma. Además, este paradigma nos permite explorar los distintos significados de los actores que atribuyen al objeto de estudio su relación e interacción con éste mismo; ya que sus significados están cargados de subjetividad dictada por parte de los factores individuales y socioculturales de los sujetos involucrados con el objeto de estudio. Por ello concordamos con Bautista (2011) al declarar que:

el paradigma cualitativo-interpretativo se asocia fundamentalmente con la Investigación Cualitativa. Metodológicamente se caracteriza por el énfasis que hace en la aplicación de las técnicas de descripción, clasificación y significación. En la tradición interpretativa se sustituyen los ideales teóricos de explicación, predicción y control por los de comprensión, significado y acción (p. 15).

En este mismo sentido, Denzin y Lincoln (2018) declaran que la investigación cualitativa involucra “un enfoque naturalista interpretativo del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su escenario natural e intenta hacer sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les atribuyen” (p. 3). De ahí que el paradigma cualitativo de investigación puede entenderse como el “tipo de investigación que produce datos descriptivos –las propias palabras escritas o habladas de las personas y el comportamiento observable” (Taylor, DeVault y Bogdan, 2016; p. 7), y a partir de dichos datos interpretar los significados. No obstante, se debe tener cuidado al momento de hacer dichas interpretaciones, considerando que “el forastero es un aprendiz, con fuertes tendencias a interpretar lo que está viendo a la luz de sus propios esquemas culturales y, por tanto, tentado de imputar calificaciones y descalificaciones” (Mejía y Sandoval, 1999; p. 26).

Este paradigma nos brinda una visión holística del objeto de estudio, misma que nos ayuda a reducir la subjetividad en la interpretación de la información recolectada, tal como lo afirma Bautista (2011) al señalar que una de las características de este paradigma es su carácter holístico, el cual “admite la mirada naturalista, constructivista, realista, dialógica, inductiva, particular y profunda” (p. 19). No solamente se trata de tomar en consideración las representaciones de los informantes sobre dicho objeto, sino la consideración de los factores circundantes que pueden estar relacionados con dichas representaciones, por ejemplo: el equipo de trabajo, el objetivo de enseñanza, incluso los fenómenos internacionales actuales, así como los trabajos que se han realizado en referencia a dicho objeto de estudio.

No olvidemos que la finalidad de la investigación cualitativa “no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre (Bautista, 2011; p. 15). En ese tenor, nuestro estudio describe la posible relación entre los significados de los participantes y la manera en que se desarrolla la enseñanza de dicha competencia, y es a partir de esa reflexión y análisis que buscamos y queremos propiciar un cambio en las prácticas docentes del investigador, el cual posiblemente impacte en los otros informantes (ver 4.2). En cuanto al investigador cualitativo “parte de la subjetividad para encontrar el significado social, entendiéndose el investigador como parte de la realidad” (Bautista, 2011; p. 17).

Otra de las cualidades del paradigma cualitativo es que, para llegar a los significados del objeto de estudio desde la perspectiva de los informantes, es vital la comprensión y la interpretación de dicho fenómeno. Al respecto, nos apoyamos en las ideas de Dilthey (en Willis, Jost, y Nilakanta, 2009), quien considera que “el propósito de la investigación en las ciencias naturales como explicativas, a diferencia del objetivo de las ciencias sociales centrado en la comprensión” (p. 100). Lo anteriormente expuesto corresponde a las consideraciones del enfoque denominado *Verstehen*, que significa comprensión, tal como lo expresan Willis, Jost, y Nilakanta (2009):

el enfoque [denominado] *Emic* mira las cosas a través de los ojos de los miembros de una cultura que están siendo estudiados. [...] [Por el contrario,] el enfoque [denominado] *Etic*, usa estructuras y criterios desarrollados fuera de la cultura como un marco para estudiar la cultura (p. 100).

Por su parte, Schwandt (en Willis, Jost, y Nilakanta, 2009) “comparte el propósito de comprender el mundo complejo de experiencias vividas desde el punto de vista de aquellos que la viven” (p. 100). Lo que significa que es un enfoque flexible, que permite elegir uno de estos métodos enfocados en el análisis de datos de los informantes en su contexto natural. En términos de Tracy (2013):

en la investigación cualitativa se trata de sumergirse uno mismo en una escena y tratar de hacer lógica de la misma; ya sea en una asamblea, en una empresa, en un festival comunitario o durante una entrevista. Los investigadores cualitativos intencionalmente examinan y toman notas de pequeñas pistas para tomar una decisión de cómo comportarse, así como para hacer lógica del contexto y construir grandes afirmaciones de conocimiento acerca de la cultura (p. 3).

En este mismo sentido, Taylor, DeVault y Bogdan (2016) señalan que:

Cuando reducimos las palabras de las personas y sus actos a ecuaciones estadísticas, podemos perder la visión del lado humano de la vida social. Cuando estudiamos a las personas de manera cualitativa, logramos conocerlas personalmente y vivimos lo que ellos viven en sus luchas en su sociedad (p. 9).

Tracy (2013) afirma que “La auto-reflexión se refiere a la consideración cuidadosa de las maneras en que la experiencia del investigador, puntos de vista y roles pasados impactan tanto en estas mismas interacciones con, e interpretaciones de la escena de investigación” (p. 2). De acuerdo con Willis, Jost, y Nilakanta (2009), los investigadores cualitativos creen que la comprensión del contexto, donde cada una de las formas de investigación es conducida, es crítica para la interpretación de la información recolectada” (p. 98). Esto se complementa con la aseveración de Bautista (2011) quien señala que, en cuanto al análisis de los datos, “la cualitativa hace registros narrativos de los fenómenos, trabaja con el discurso de la gente, es decir, la comunicación verbal y no verbal, y los estudia mediante técnicas como la observación participante, entrevistas no estructuradas, entre otras, que difieren en sus objetivos del método cuantificable (p. 16).

Además, este enfoque utiliza una gran variedad de técnicas de recolección de información que privilegian el discurso original de los informantes, quienes manifiestan las problemáticas y significados de las situaciones de la vida de las personas. Por estas razones, consideramos que este estudio se inscribe bien en dicho enfoque, debido a que la investigación es de carácter descriptivo por su intención de observar, analizar y reflexionar sobre la enseñanza de las prácticas socioculturales que acompañan a la lengua extranjera dentro del salón de clases.

Debido a que los significados provienen de los informantes, este paradigma no trata con formas preestablecidas para la recolección de datos, desde nuestro punto de vista esta característica es una de las maneras de evitar los desvíos prejuiciados de la interpretación de la información recolectada, por ende, de las interpretaciones. Taylor, DeVault y Bogdan (2016) indican que “los investigadores cualitativos comienzan su estudio con preguntas de intereses generales; usualmente no tienen un plan rígido en consideración de la naturaleza y número de casos –los escenarios o los informantes que serán estudiados” (p. 32).

Entonces en el apartado siguiente, describimos la naturaleza del método que más se ajusta a las necesidades y objetivos de nuestro estudio. Recalcamos que dicho estudio se encuentra dentro del ámbito educativo y particularmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este método, como se presenta a continuación, nos brinda muchas ventajas para poder desarrollar dicho estudio debido a que no solamente tratamos de describir e indagar sobre el objeto de estudio, sino de hacer una propuesta de cambio en la actual práctica docente del profesor investigador derivada de la información y datos recolectados a través de una serie de técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos.

4.2 Investigación-acción

Debido a la naturaleza del estudio, Pollard *et al* (en Costello, 2011) en cuanto a que la enseñanza reflexiva, “requiere de competencia en métodos de investigación basados en la evidencia para respaldar el desarrollo progresivo de altos estándares de pensamiento” (p. 17). De ahí que hayamos adoptado como método la investigación-acción.

Desde esta perspectiva, concordamos con Elliot (1993) en su afirmación de que una “condición necesaria, antecedente de la investigación-acción, es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios e innovar” (p. 71). A partir de este factor, determinante en la elección de este procedimiento investigativo, exponemos que uno de los motivos por emprender nuestro estudio desde esta metodología es porque en esta etapa de formación docente en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras de nivel posgrado, se tiene como objetivo emprender cambios que favorezcan la actual praxis pedagógica del idioma inglés en términos de promoción de la competencia comunicativa. Luego entonces, centramos nuestra atención en que “cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los

productos” (Elliot, 1993; p. 68). Así que nos parece pertinente brindar un breve acercamiento a la conceptualización y a las características de este método con el objetivo de explicar el proceso desarrollado de nuestro estudio.

Coincidimos nuevamente con Elliot (1993) al declarar que “este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Schön ha denominado práctica reflexiva y otros, entre los que me incluyo, investigación-acción (p. 68). A partir de estas generalidades, entendemos que para poder acercarnos a nuestros objetivos de manera significativa se necesita de la sistematización del proceso de la práctica reflexiva sobre nuestro objeto de estudio; por ende, los planteamientos metodológicos de la investigación-acción se ajustan a nuestras necesidades, enfoque y objetivos, de manera que este método “es un tipo de investigación que se lleva a cabo para comprender, evaluar y hacer cambios” (Bassey, 1999; p. 40).

Cabe señalar que la metodología de la investigación-acción, en un primer momento, no se desarrolló exclusivamente en el campo educativo; comenzó dentro del campo de la investigación de la sociología con los trabajos de Kurt Lewin a mediados de 1940. De acuerdo con Herr y Anderson (2005), Lewin “fue el primero en desarrollar una teoría de la investigación-acción que la convirtió en una forma respetable de investigación en las ciencias sociales” (p. 11). Esto porque, según estos mismos autores, Lewin no fue el único en hacer uso de esta metodología o en proponerla. La postura de Lewin respecto a la creación de conocimiento era hacerlo a través de la resolución de problemas de la vida diaria, es decir, en contextos reales. Asimismo, “dentro de los que él estudió resaltan los problemas relacionados en las fábricas y la discriminación hacia los grupos minoritarios” (p. 11); todo esto con el objetivo de hacer cambios organizacionales y sociales de manera positiva en las relaciones humanas.

Posteriormente, la investigación-acción toma un lugar importante en la investigación educativa, la cual es la que nos compete en este estudio. Según Elliot (2000):

Una de las principales influencias que favorecieron el desarrollo del movimiento fue la noción de ‘profesores como investigadores’ propugnada por Lawrence STENHOUSE, en sus últimos años de vida, en el *Centre for Applied Research in Education* (‘Centro para la investigación aplicada a la educación’), de la Universidad de East Anglia [...]. Los primeros ejemplos de la idea de STENHOUSE fueron su propio *Humanities Curriculum Project...* y el *Ford Teaching Project*. (p. 7).

De acuerdo con este mismo autor, Elliot (1993), en 1975 Stenhouse “diseñó de manera explícita su *Humanities Project*, sobre la base de lo que denominaba ‘modelo de proceso’ de desarrollo de currículo, en agudo contraste con el ‘modelo de objetivos’, predominante en el campo curricular en los últimos años 60 en el Reino Unido” (p. 8). En este proyecto, Stenhouse cuestionaba la eficacia de este modelo para resolver los problemas de dicho currículo, es decir, “cómo se puede ayudar a los profesores a manejar los problemas humanos controvertibles de una manera educativa con los estudiantes adolescentes de las escuelas” (Elliot, 1993; p. 8).

Elliot pensaba que el contenido del currículo debería estar en sintonía con las condiciones actuales en materia de las humanidades y la dinámica social, y que se necesitaba de un modelo de aprendizaje centrado en el proceso, que permitiera un tipo de aprendizaje significativo y transdisciplinario, para la exploración y reflexión holística de los significados atribuidos a cada uno de los fenómenos a estudiar. De manera que “los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje (Elliot, 1993; 8). Así que “cuando se considera este objetivo como producto extrínseco del aprendizaje, la selección de las estrategias docentes se rige de acuerdo con las cuestiones referentes a su eficacia para lograr el objetivo, más que por su coherencia lógica con el mismo” (Elliot, 1993, p. 9).

Lo antes expuesto ilustra cómo Stenhouse (en Elliot, 1993) lleva a la investigación-acción al ámbito educativo donde no solamente observa una problemática, sino que existe una necesidad de intervención y de cambio en la práctica educativa a través del análisis, reflexión y acción para modificar un modelo por medio de una propuesta centrada en el proceso, que ayude a los profesores a poner su práctica pedagógica a la vanguardia; reflejada en el aprendizaje de sus estudiantes.

En nuestro caso, de lo expuesto anteriormente tomamos estas experiencias y trabajos como razones fundamentales por las cuales inscribimos nuestro estudio dentro de este campo metodológico, ya que coincidimos con Elliot (1993) al plantear que “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y la utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p. 67). En otras palabras, nuestro propósito es incidir en la actual práctica pedagógica del profesor investigador en torno a la enseñanza de la competencia sociocultural del inglés como lengua extranjera dentro de su contexto socioeducativo y laboral. Por lo tanto, “optar

por la investigación acción tiene que involucrar razonamiento intencionado y crítico de parte del investigador: es una elección deliberada de un tipo particular de investigación (Costello, 2011; 13).

Por otra parte, centramos nuestra atención en las ideas de Kemmis y McTaggart (2008) respecto a que la investigación-acción en el aula “típicamente involucra el uso de modos de investigación cualitativos interpretativos y recolección de datos por los profesores (a menudo con la ayuda de académicos) con una visión de los profesores haciendo juicios del cómo mejorar su práctica” (274). Por su parte, Da Silva, Colín, Alfaro y Herrera (2008) declaran que:

La investigación-acción se caracteriza por promover espacios flexibles para la planeación, la participación, la experimentación y reflexión del profesor. Es una oportunidad para poner en práctica la dimensión intelectual del trabajo docente, más allá del cumplimiento del programa escolar, porque el docente conoce la materia y las condiciones en que se lleva una práctica educativa. Su práctica en el aula es generadora de insumos que orientaran teóricamente sus procedimientos de intervención (p. 57).

Esta estrategia investigativa en particular se ajusta a nuestro trabajo de investigación en la medida que decidimos primero, como ya se ha mencionado, indagar sobre nuestras representaciones en cuanto a la competencia comunicativa y en particular el componente sociocultural de la misma y su enseñanza; para posteriormente crear entre nosotros una reflexión que nos permita replantear y valorar nuestra actual práctica docente respecto a estas competencias; y finalmente visualizarnos para intentar realizar actos de modificación, si fuere necesario, que impacten una propuesta didáctica que permita favorecer la enseñanza y aprendizaje de tales competencias.

Coincidimos con Latorre (2005) al considerar que “en este marco, la investigación en el aula es, la estrategia metodológica más adecuada para hacer realidad esta nueva concepción del profesorado investigador y de la enseñanza como actividad investigadora” (p. 21). Así, “la investigación acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes partes: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2005; p. 32).

Para nuestro diseño metodológico desde este sistema de ciclos de acción, adaptamos este modelo presentado por McKernan (1988) (ver figura2), tomando en cuenta las necesidades contextuales de nuestro estudio, así como la observación hecha por Latorre (2005) en cuanto a que los modelos siguen un mismo patrón en las fases de acción y son bastante similares en su proceso, ya que todos ellos parten de y se inspiran en el modelo matriz lewiniano.

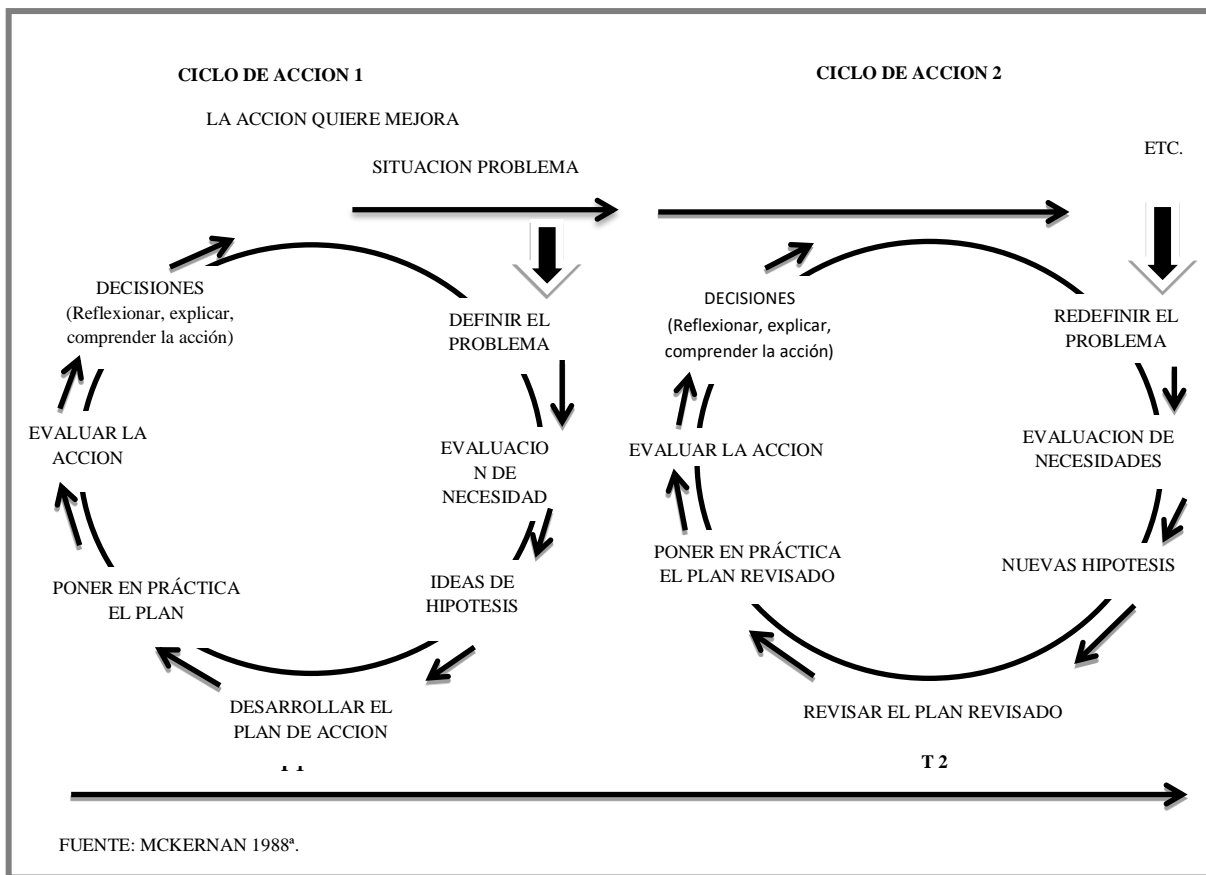


Figura 2. Modelo de investigación-acción: modelo de proceso temporal. Adaptado de McKernan 1988. (1988).

A continuación, describimos de manera breve los componentes de los ciclos de nuestra investigación-acción para guiar a nuestro lector sobre cómo hemos desarrollado nuestro estudio y sobre la manera en que hemos entendido dicho proceso. Atendiendo el carácter cíclico de la investigación-acción, según Latorre (2005) “realizar una investigación puede llevar un solo ciclo, pero la mayoría de las veces consume varios; todo dependerá del problema y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto” (p. 39). Por el contrario, podría argumentarse que “es algo normal y de sentido común, que cada persona práctica, el profesorado, planifique, actúe, observe y reflexione; este proceso en la investigación-acción se hace de manera más cuidadosa, sistemática y con mayor rigor que en la vida cotidiana” (Latorre, 2005; p. 39). Por lo tanto, nuestro estudio solamente comprende dos ciclos, siguiendo esta característica de dicho método – proceso que se explicará en la siguiente sección.

4. 3 Diseño de la investigación

En este apartado, brindamos una descripción del proceso metodológico sobre el cual se desarrolló nuestra investigación. Atendiendo a estos diferentes modelos de espirales, nos apoyaremos en el modelo de Kemmis y McTaggart (2008) para explicar cada uno de los elementos constitutivos de dicho proceso, con el propósito de ilustrar la serie de actividades hechas. De ahí que la estructuramos tomando las recomendaciones de Latorre (2005) en cuanto a que un ciclo de la investigación acción sugiere iniciar con una “situación o problema práctico, se analiza y se revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o la intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (p. 39).

4. 3.1 Estructuración metodológica del estudio

Siguiendo las fases de este modelo de espirales, explicamos la manera en que las hemos abordado en nuestro estudio.

El contexto: el contexto está constituido por el propio contexto socioeducativo, como por ejemplo la institución; el programa de licenciatura. Nuestro estudio se desarrolló dentro de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICAH) en Tuxtla Gutiérrez, contexto socioeducativo y laboral de profesores participantes en el estudio (Ver figura 4: ubicación del contexto socioeducativo). Se trata de una universidad pública y una de las más representativas del estado³ (ver fotografía 1), generalmente atiende a estudiantes de clase media y de clase baja (ver fotografías 2).

Este programa de licenciatura es de nueva creación, hasta este momento se ha graduado la primera generación. La licenciatura cuenta con solo cuatro años de antigüedad. Tanto profesores, autoridades universitarias, personal administrativo y alumnos se enfrentan a una dinámica nueva en donde los procesos irán madurando al paso de las generaciones.

³ El programa educativo correspondiente a la Licenciatura en Idiomas con enfoque turístico, con dos salidas formativas: Turismo Arqueológico y Ecoturismo, ha sido concebido con la intención de brindar una formación integral y de alta calidad a los futuros profesionales de la disciplina, ofreciendo una sólida capacitación para el desarrollo de su labor en diversos ámbitos académicos, sociales y culturales. Las áreas que destacan son el estudio de un idioma internacional como inglés, francés y alemán, al mismo tiempo de rescatar su propio idioma a través de la escritura. (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, SP).

Los participantes: aunque nuestro propósito al desarrollar este estudio es la mejora de nuestra práctica pedagógica a través de la puesta en práctica y comprensión de este proceso metodológico, fue necesario el apoyo de profesores participantes para reforzar el proceso de análisis y de reflexión del objeto de estudio.

El equipo incluyó cinco profesores que imparten las clases de inglés como lengua extranjera: dos mujeres y tres hombres. Tres de ellos cuentan con una Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (incluyendo al profesor investigador) con una experiencia frente a grupo de aproximadamente 6 años; una con Licenciatura en Lengua Inglesa y una Maestría en Traducción-interpretación (español-inglés), con 8 años de experiencia impartiendo clases de inglés en niveles de educación secundaria, preparatoria y nivel universitario. Finalmente, uno de nuestros informantes cuenta con una licenciatura en español, con una experiencia laboral aproximada de 17 años como profesor de inglés. Todos los profesores contamos con la categoría de profesor de asignatura “A” en la institución mencionada. Se conformó este grupo de profesores adscritos al programa de licenciatura debido a que hemos estado laborando más tiempo en el mismo. En nuestro apartado de análisis de datos, usamos nombres ficticios para referirnos a cada uno de los nosotros con el objetivo de mantener la participación en anonimato.

Entre nuestros participantes, también incluimos a alumnos que están en las clases de los profesores participantes. Esta decisión se debe a que nos parece pertinente recabar también información sobre las representaciones que los alumnos tienen sobre su aprendizaje del inglés y más específicamente sobre la competencia sociocultural dentro de este programa de licenciatura; así mismo, analizamos esta información para enriquecer aquella brindada por los profesores participantes. Es claro que la elección de estos alumnos estuvo dictada por la selección de su profesor para este estudio. Optamos por incluir de 12 a 15 alumnos tanto para las entrevistas grupales como para las individuales para aprovechar de mejor manera el tiempo y turno de participación de cada uno de ellos y no provocarles estrés. Además, se tomó en consideración la equidad de género al cuidar que en las entrevistas participaran un número equitativo de hombres y de mujeres.

Los alumnos pertenecen al primero, segundo, tercero y quinto semestre. Cada grupo está conformado por un promedio de 15 a 30 estudiantes. Los grupos de primer semestre son los más numerosos y los de grados avanzados disminuyen esa cantidad debido a diversas razones y dificultades de los alumnos para mantenerse dentro de este programa.

Respecto a su experiencia con el inglés, derivado de su estatus socioeconómico, la mayoría de ellos ha expresado haber hecho estudios de inglés solamente en los programas que les ofreció la educación básica y media superior. Un menor porcentaje de ellos afirma haber llevado cursos básicos de inglés en instituciones privadas que operan en esta ciudad capital; una cantidad mínima de ellos vivieron en Los Estados Unidos durante su infancia, así que tienen mayor experiencia con dicho idioma.

En el proceso de análisis de la información asignamos números en lugar de nombres ficticios, ya que muchos de los nombres coinciden y resultaría confuso hacer referencia a información relevante con los mismos nombres. Además, fue más práctico para nosotros poder categorizar y organizar la información obtenida de las entrevistas.

4.3.2 Estrategia metodológica

A continuación exponemos los diferentes procedimientos utilizados para la recolección de la información. Dichas técnicas fueron elegidas de acuerdo con las necesidades del proyecto y porque se ajustan al paradigma cualitativo de la investigación. A continuación, proseguimos con la elección de las técnicas de recolección de la información –entrevistas individuales con profesores y alumnos; entrevistas grupales con profesores y alumnos observaciones de clase y el diario de campo.

Las entrevistas grupales: Se llevaron a cabo entrevistas a profesores de inglés como lengua extranjera y a alumnos. En el caso de los profesores, con la finalidad de recuperar a través de sus representaciones sociales lo que para ellos significan estas competencias y el cómo creen promoverlas en el salón de clases poniéndolas como tema de discusión; en el caso de los estudiantes, con el propósito de recuperar también las representaciones sociales sobre el idioma inglés, sobre sus percepciones de aprendizaje, utilidad e importancia de la competencia sociocultural del inglés; es decir, la forma en que la perciben dentro de la práctica pedagógica de los profesores. Para esto nos apoyamos en las aportaciones de Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) en cuanto a que:

Muchas entrevistas se dan con sólo una persona; donde las personas pueden hablar con mayor o menor libertad; sin embargo, las entrevistas grupales son muy útiles, especialmente porque el entrevistador anima a los participantes a expresar y a oír diferentes puntos de vista; es importante considerar otras opiniones que surgen en una discusión grupal, para explorar diferencias de perspectivas (p. 182).



Figura 4. Ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez en el Estado de Chiapas, zona sur de México y estado fronterizo con Guatemala.



Fotografía 1: Ciudad Universitaria UNICACH.



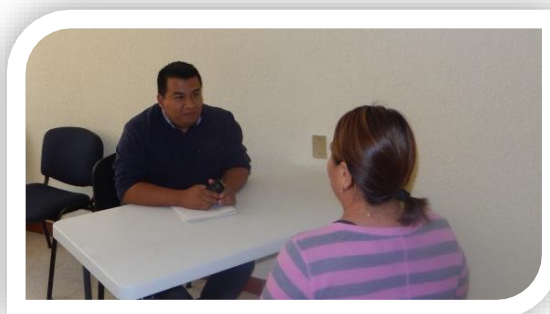
Fotografía 2. Alumnos tomando su clase de inglés.



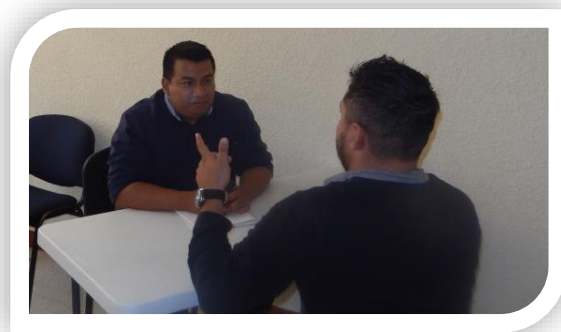
Fotografía 3: Entrevista grupal con profesores.



Fotografía 4: Interacción entre profesores durante las entrevistas grupales.



Fotografía 5: Entrevista individual con profesora participante.



Fotografía 6: Entrevista individual con profesor participante.

Es evidente que al tratar de acercarnos a las representaciones sociales sobre la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés en este contexto socio-educativo y su enseñanza por parte de los profesores, las características de este tipo de entrevistas se ajustaron de manera adecuada, lo cual nos permitió acercarnos a las representaciones actuales sobre el mismo objeto de estudio de los profesores y consecutivamente nos permitió el análisis y la reflexión en cuestión (ver fotografías 3 y 4).

Las entrevistas individuales: Hicimos entrevistas de manera individual tanto a los profesores como a los alumnos para corroborar y profundizar en sus declaraciones y significaciones, obtenidas mediante las entrevistas grupales sobre sus representaciones sobre el tema en discusión (ver fotografías 5 y 6). Por su parte, Latorre (2005) señala que “gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como hechos que ya acontecieron” (p. 70).

Resaltamos que tanto las entrevistas grupales e individuales se desarrollaron de manera formal y libre. Estas no siguen un formato a priori; concordando con Agar (en Rodríguez *et al*, 1999) en que:

el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano” (p. 168).

Por su parte, Taylor, DeVault, y Bogdan (2016) indican que el contraste entre este tipo de entrevistas y las entrevistas estructuradas radica en que las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Asimismo, “las entrevistas cualitativas han sido referidas como entrevistas no dirigidas, no estructuradas, no estandarizadas o inconclusas [*open-ended*] [...]. [En otras palabras], usamos la frase *entrevistas a profundidad*” (p. 102). Por tal razón, en nuestras entrevistas, tanto grupales como individuales, no hacemos uso de un patrón o listado de preguntas; más bien, comenzamos con preguntas detonadoras que giran alrededor de dicho objeto de estudio.

La información analizada a partir de las entrevistas grupales nos permitió identificar aspectos teóricos vinculados con el concepto de competencia, competencia comunicativa y su relación con el contexto socioeducativo en estudio. Nuestros docentes informantes mencionaron aspectos relevantes sobre las características que conforman los conceptos de competencia y competencia comunicativa, relacionándolos con la enseñanza de lenguas extranjeras. También fueron mencionadas una serie de actividades pedagógicas, recursos y materiales didácticos con los que consideran promover dichas competencias dentro del salón de clases. Por otra parte, se obtuvo información sobre el estatus del idioma inglés, el cual resulta crucial para comprender las percepciones sobre la variedad del inglés que promueven en el aula en los planos lingüístico y sociocultural. Así que dicha información fue útil para ir construyendo nuestros parámetros de análisis.

Análisis grupales e individuales con alumnos

Del mismo modo, a medida que se recolectaba la información mediante las entrevistas con los alumnos, se obtuvo información valiosa en torno a sus representaciones sociales respecto a su aprendizaje del idioma inglés dentro de la institución escolar. Por ejemplo, fueron agrupados los discursos que enseñaban la asociación de los productos culturales del inglés con más impacto en sus percepciones como hablantes y aprendientes de dicha lengua; igualmente se agrupó la información perteneciente a las alusiones de las prácticas socioculturales que impactan en dicha percepción. Cabe señalar que dentro de dichas percepciones, se mencionaron aquellas relacionadas con su aprendizaje del inglés en su carrera universitaria, al mencionar las diferentes experiencias asociadas con la enseñanza por parte de los profesores, las actividades de los libros de texto y aquellas relacionadas con la experiencia de los profesores en cuanto al contacto con la cultura meta, dejando en claro la importancia que confieren a *este idioma dentro de su proyecto de vida profesional y laboral*.

Observaciones y autoobservaciones de clase: Este procedimiento fue esencial para tener un acercamiento más al objeto de estudio desde la praxis directa de los profesores. Optamos por dicha técnica porque, según Latorre (2005), las técnicas de observación son “procedimientos en los que el investigador presencia en directo al fenómeno de estudio” (p. 56). Seleccionamos la

observación participante ya que, desde la perspectiva de DeWalt y DeWalt (2011), ésta es una forma de recolectar información en un marco natural por los etnógrafos, quienes observan o toman parte en actividades comunes y no comunes de las personas estudiadas. En este mismo sentido, Latorre (2005) señala que “la observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (p. 57).

En nuestro caso, este tipo de observación se ajusta a los propósitos metodológicos de nuestro estudio, en el cual se procedió a hacer observaciones de los docentes informantes así como al mismo autor investigador, en este último caso en forma de auto-observaciones reflexivas (ver fotografías 7, 8 y 9).

Notas de campo: Mediante esta técnica se registraron notas de campo que nos ayudaron a recoger información de acuerdo a lo ocurrido durante las clases. De acuerdo con Kemmis *et al* (2014) debemos: Recordar [...] que en la investigación-acción crítica participativa, los sujetos deben hacer su propio registro durante el progreso de la investigación, por ejemplo, mediante la utilización de diarios. Nos inclinamos a pensar que recuperar este tipo de información es el pase de entrada hacia la investigación grupal (p. 177).

Otras de las características por las cuales fue imperativo utilizar este tipo de registro es porque “las notas de campo son registros que contienen información consignada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural” (Latorre, 2005; p. 58). Cuando nos referimos a las notas de campo, coincidimos con Bernard (2011) quien señala que dentro de las notas de campo se encuentran las notas o apuntes en el momento de la observación, es decir, los datos registrados que son de manera muy breve y posteriormente registrados en las otras formas de notas más complejas como las notas de campo llamadas *journals*, los diarios y las bitácoras. Por otra parte, aclaramos que nuestras notas de campo notas de campo emergieron de los registros de observación (ver imagen 1 y 2), de las entrevistas grupales e individuales tanto con alumnos como profesores informantes y de las auto-filmaciones de la práctica del profesor.



Fotografía 7. Auto-observación de clases: discusión del tema de mascotas políticas en los Estados Unidos.



Fotografía 8. Autoobservación de clases: presentación del discurso del presidente Barack Obama sobre las diferencias entre republicanos y demócratas en la Casa Blanca.



Fotografía 9. Redactando notas de campo de las diferentes técnicas de recolección de la información.

En este mismo tenor, Taylor, DeVault, y Bogdan (2016) sugieren que “las notas de campo deberían incluir no solamente descripciones de lo que ha ocurrido en el escenario, sino también registros de los sentimientos del observador, interpretaciones, intuiciones, preconcepciones y futuras áreas de consulta o indagación” (p.85). A saber, estas notas conformaron un corpus discursivo por parte del profesor investigador, el cual definimos como el diario de campo del mismo, apoyándonos en la concepción de diario de Latorre (2005), argumentando que éste “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido [...]. Como registro, es un compendio de datos que puede alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (p. 60) (ver imágenes 1 y 2).

Proceder de esta manera fue de mucha ayuda porque además de concentrar la información mediante notas de campo, éstas ayudaron al proceso crítico reflexivo del tratamiento de la información recopilada. Inició, en cierto modo, un pequeño análisis preliminar de los eventos registrados. Asimismo, nos ayudaron a guiar las percepciones del investigador participante. Tal como lo define Bernard (2011), durante el análisis de la información, nuestro diario se convirtió en un documento profesional e importante que nos ayudó a interpretar nuestras notas de campo; nos permitió también ser más conscientes de nuestros sesgos personales.

Trabajo de gabinete: Modelo educativo UNICACH visión 2025 y el plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico. Finalmente, consideramos de suma importancia la exploración de los planes de estudio, aun cuando éstos no se tomen como una fuente primaria para la triangulación de la información. Esta exploración nos ayudó a tener una mejor visión de la organización, representaciones sociales y objetivos expuestos en estos documentos. Por consiguiente, dicho plan de estudios nos brindó información valiosa para hacer un acercamiento en cuanto a la posible compatibilidad entre las prácticas docentes y las representaciones en torno a la enseñanza del inglés dentro de la licenciatura en foco (ver anexo 6).

Habiendo recabado la información mediante las diferentes técnicas de recolección, procedimos a la revisión documental para conformar nuestro modelo de análisis (marco conceptual) de dicha información. En este sentido, coincidimos con Latorre (2005) en que “otro aspecto que hay que hay que considerar en la recogida de la información sobre el tema que se

desea investigar, sobre la acción que quiere implementar. Para ello se necesita hacer una revisión documental o bibliográfica” (p. 44). A partir de ahí comenzamos el proceso de triangulación preliminar de esta fase diagnóstica y continuamos con el plan de acción. Tomando la premisa de que “una vez hecha la revisión documental, [se] estará en condiciones de diseñar el plan de acción, es decir, [pasar a] las acciones que [el docente investigador] quiere introducir en su práctica profesional para mejorarla (p. 45).

4. 4. Procedimiento de recolección de la información

Se describe a continuación el proceso de condensación de la información. Exponemos los pasos para la construcción de la triangulación, codificación y categorización de los datos recabados para su posterior análisis y discusión. Comenzando por lo datos preliminares del ciclo 1, el cual se enfoca en la parte exploratoria del estudio, y los avances del ciclo 2, con la intervención pedagógica sobre los resultados del primero.

Esta fase conforma la parte exploratoria de nuestro estudio, así que en concordancia con la propuesta metodológica, Por ejemplo, de esta fase, exploramos nuestro contexto de estudio y la concepción más clara del constructo de competencia sociocultural de manera general, así como dentro de nuestro contexto socioeducativo.

Así pues, en esta primera fase nuestro objetivo fue la exploración de las percepciones y significaciones dadas a la competencia sociocultural en una lengua extranjera desde diferentes ángulos respecto a su enseñanza-aprendizaje, no solamente desde las percepciones de los informantes profesores, inmersos en el mismo contexto de estudio sino también desde la perspectiva del profesor investigador. A partir del corpus discursivo obtenido, se dio comienzo al proceso analítico-reflexivo preliminar del objeto de estudio para el planteamiento de nuestra intervención. Esta acción nos dio bases para llevar a cabo una segunda recolección de información con el objetivo de mejorar nuestra propuesta de intervención –cabe señalar que esta fase tardó un periodo de un semestre.

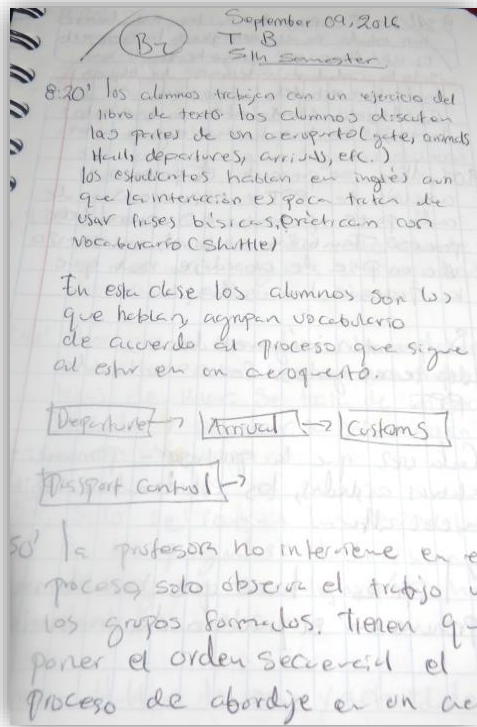


Imagen 1: Registro de observación: vocabulario relacionado con los aeropuertos.

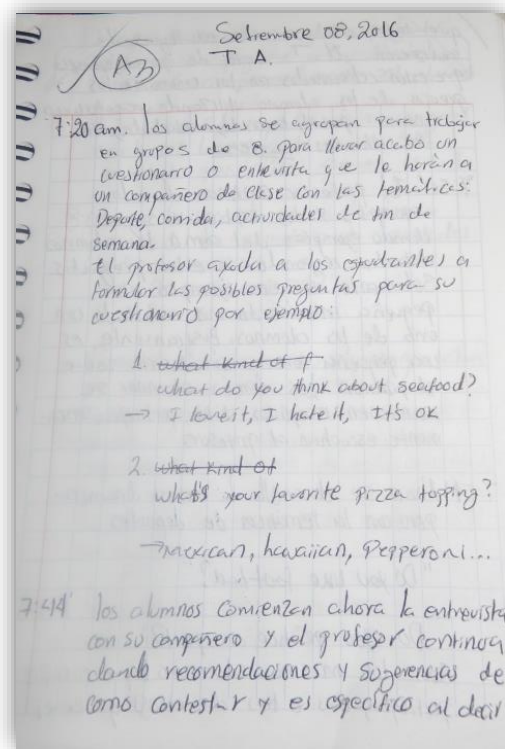


Imagen 2: Registro de observación: la comida, deportes, actividades de fin de semana, entre otros.

Las entrevistas individuales también fueron registradas electrónicamente a través de archivos de audio. De igual manera, para su posterior análisis; obtuvimos un cúmulo de 12 entrevistas individuales con una duración de 20 a 25 minutos por cada una. Otra de las técnicas utilizadas en esta fase exploratoria fue el registro de observaciones de clase, de las cuales se obtiene información para ver cómo estas representaciones puedan materializarse en la práctica pedagógica de los informantes. Los aspectos más relevantes captados a través de estas observaciones fueron: el uso del libro de texto para desarrollar la mayor parte de su clase; el tiempo que ocupa el discurso del profesor con relación al de los alumnos; las técnicas y estrategias utilizadas para la enseñanza de cada sesión; el rol que juegan las competencias observadas durante las clases; así como la planeación de clases.

Como todo proceso de colecta de información dentro de la investigación cualitativa, a medida que registrábamos la información se inició el proceso de análisis preliminar de la misma, lo cual nos permitió concretar nuestro proceso metodológico. Por ejemplo, la afinación de las preguntas de investigación, así como la reconsideración, en una segunda etapa, de colecta de información y la consolidación de nuestros códigos y categorías finales para dar respuesta a nuestras preguntas, la explicación del objeto de estudio y la justificación de nuestra intervención a manera de una propuesta didáctica. A continuación, se presenta un esquema que ilustra el modelo cíclico que adoptamos y adaptamos para el desarrollo de este estudio (ver figura 5).

Debido al cúmulo de información recuperada de las diversas técnicas de recolección de la misma, fue necesario organizarla a través del proceso de triangulación y, de esa manera, transformar dicha información en datos para su posterior análisis. Así que coincidimos con Denzin (en Chanona Pérez, 2011) en que para la comprensión del fenómeno social estudiado se necesita de un corpus de datos diversos. Para este trabajo de investigación, se adoptó la triangulación holística; coincidiendo con Ruiz Olabuénapa (2012), quien afirma que “la triangulación holística se aplica a la totalidad de las fases y los elementos de la investigación” (p. 334).

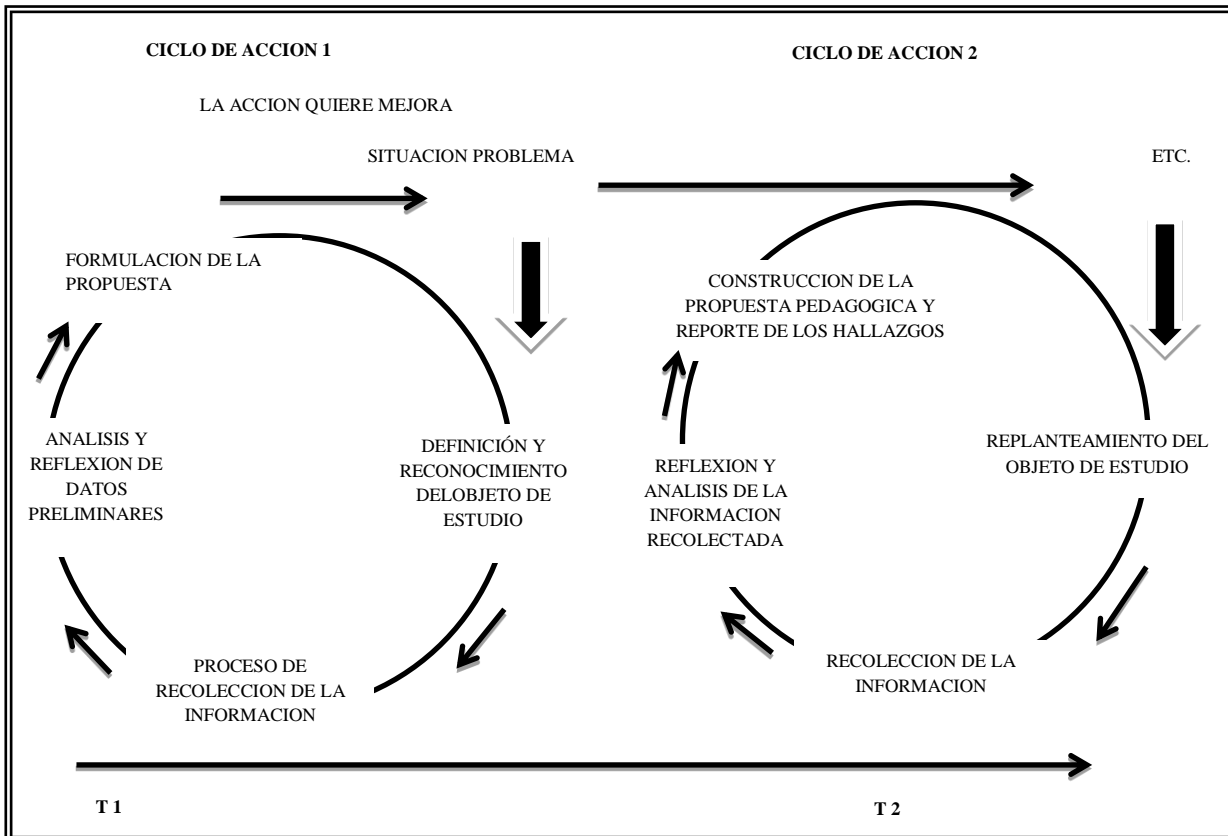


Figura 5. Proceso metodológico. Adaptado del diagrama de flujo de ciclos de la investigación-acción de McKernan (1988).

4. 4. 1 Ciclo de acción 1: Codificación preliminar

Es de importancia resaltar que este proceso se llevó a cabo de manera inductiva, es decir, a partir del surgimiento de la información del discurso de los propios informantes, así como de las percepciones y conocimientos del profesor investigador y de la ayuda de recursos teóricos que giran alrededor del objeto de estudio en cuestión. Nuestro estudio fue tomando una estructura más sólida –se concretaron así las primeras guías del modelo de análisis final.

Derivado del primer análisis de la información recuperada, obtuvimos los siguientes códigos, contribuyendo al replanteamiento de las nuevas técnicas usadas en la siguiente fase, y segunda entrada al campo, para acercarnos aún más a nuestra propuesta de intervención. La siguiente tabla muestra los códigos obtenidos acerca de la competencia sociocultural de nuestro interés (ver tabla 2).

Dicha tabla muestra códigos preliminares obtenidos de las recurrencias e información (principalmente de las entrevistas grupales e individuales tanto con profesores como con

alumnos) relevante para nuestro objeto de estudio. Este cúmulo de códigos es el resultado de la fase exploratoria de nuestro trabajo; por lo tanto, exterioriza las representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés; la competencia comunicativa y el concepto de competencia en general; la competencia sociocultural y sobre el estatus del inglés.

Codificación preliminar		
Parámetros	Códigos preliminares	Información condensada
Definiciones del concepto de competencia y competencia comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Como capacidad de conversar. • Capacidad de dominar las habilidades del inglés (<i>speaking, writing, reading</i>). • Como competencia integrada por subcompetencias: sociolingüística y pragmática. • Como la capacidad de llevar a la práctica los conocimientos factuales de una lengua. • La habilidad de saber comportarse en diferentes contextos socioculturales. • Nivel de competencia de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripciones de entrevistas grupales con profesores. • Transcripciones de entrevistas individuales con profesores.
Competencia sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Concientización de la competencia sociocultural en los alumnos a través de la comparación entre culturas. • Celebraciones de festividades de la lengua-cultura meta. • Compartir las experiencias interculturales de alumnos que han estado como residentes en los Estados Unidos. • Temas culturales como iniciador para la enseñanza de estructuras lingüísticas. • Como la habilidad de poder interactuar con diversas culturas. • La competencia como un sistema de saberes integrados para actuar adecuadamente en contextos situacionales, culturales y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de entrevistas grupales con alumnos. • Transcripciones de entrevistas individuales con alumnos.
Enseñanza del inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Drama y juego de roles. • Presentación de información cultural de manera visual y audiovisual. • Uso de anécdotas. • Uso del método <i>Task-Based</i>. • Inglés para propósitos específicos. • Uso del libro de texto como programa de estudios. • El profesor como modelo. • Falta de integración de los aspectos socioculturales en las planeaciones. • Promoción de la precisión (<i>accuracy</i>). • La competencia lingüística como prioridad. 	
Estatus del inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de la variedad americana y británica. • Como lengua internacional. • Lengua globalizada 	

Tabla 2: Codificación preliminar: ciclo de acción 1.

4. 5 Segundo Ciclo de acción

En este segundo ciclo se hizo una segunda entrada al campo para coleccionar información encaminada a complementar y profundizar en los elementos de relevancia para nuestro estudio, partiendo de la codificación preliminar. Durante esta colecta de la información empleamos entrevistas individuales con profesores y alumnos, se consignó discurso escrito por parte de los alumnos y profesores sobre algunas actividades diseñadas para la promoción de la competencia sociocultural. Así mismo, se llevaron a cabo nuevas observaciones de clase.

Respecto a las entrevistas grupales con profesores, éstas se registraron en archivos de audio con una duración de 40 a 60 minutos cada una. En cuanto a las entrevistas individuales, también fueron registradas en archivo de audio con una duración de 20 a 25 minutos cada una. En ambos tipos de entrevistas, la discusión se centró en aspectos de su práctica pedagógica y las actitudes hacia la enseñanza del inglés, y de manera más específica hacia la posible promoción de la competencia sociocultural. Además, fue de nuestro interés dirigir dicha atención sobre la elección de la variante de inglés que promueven en el salón de clases.

De manera similar, las entrevistas grupales e individuales con alumnos fueron registradas en archivos de video y audio. El propósito fue extender y profundizar la información recabada en el primer ciclo de acción, partiendo de la información relevante para su análisis y reflexión contrastándola, comparándola y clasificándola con la información proveniente de las otras técnicas de recuperación. Cabe señalar que, en el caso de los alumnos, también se recogió un corpus discursivo de actividades diseñadas por el profesor investigador en torno a la promoción de la competencia sociocultural, con el fin de obtener nuevas directrices y formar la base de la propuesta didáctica.

En cuanto al trabajo de recuperación de información documental –por ejemplo, el plan curricular del programa de licenciatura donde se desarrolló el estudio–, se utilizaron impresiones de documentos oficiales, fotocopias del tríptico promocional, las notas de campo registradas en cuadernos y de manera digital, al momento de hacer las transcripciones de las entrevistas y observaciones de campo.

Durante las observaciones de clase, centramos la atención en las actividades pedagógicas relevantes para la promoción de la competencia sociocultural con el objetivo de, como ya hemos mencionado antes, complementar los aspectos del primer ciclo de acción, así como de identificar la nueva información recolectada durante esta segunda fase de entrevistas. Además, se hicieron

auto-filmaciones durante las actividades de enseñanza relacionadas con la promoción de la competencia sociocultural.

4. 5. 1 Triangulación: ciclo de acción 1 y ciclo de acción 2

Nuestro estudio se sustenta sobre la implementación de tres técnicas de colecta de la información, mismas que nos permitieron profundizar y ampliar nuestra comprensión del objeto de estudio. Primeramente, en la información recabada identificamos las recurrencias relevantes que más tarde se convirtieron en códigos y, por consiguiente, condensarlas en categorías. En el primer ciclo de acción, las entrevistas grupales, individuales y la exploración de los planes curriculares de la enseñanza de inglés de este programa de licenciatura nos permitieron el acercamiento a las percepciones de los docentes sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en términos de la competencia comunicativa y la competencia sociocultural, así como las propias percepciones de su desempeño docente de acuerdo al fenómeno en cuestión.

Las observaciones de clases nos ayudaron a tener un panorama del desempeño docente en términos de las actitudes y prácticas pedagógicas en torno a la competencia sociocultural dentro del salón de clases. De esa manera, pudimos contrastar y analizar la información recogida del material audiovisual provenientes de las entrevistas; y que posteriormente nos brindaron datos valiosos, primeramente, para el análisis y consecuentemente para la reflexión crítica del desempeño docente del profesor investigador; concretando así un trabajo colaborativo. En el segundo ciclo de acción, se hizo la profundización en esos primeros acercamientos a las consideraciones que son el objetivo de este estudio de la competencia sociocultural; esto con el propósito de sustentar de manera más concisa y estable al tratamiento de nuestros datos y, por ende, de nuestro estudio. Es así como llegamos a nuestro proceso de triangulación de la información, misma que nos guio a la codificación y categorización final que orienta nuestro análisis y reflexión de manera crítica en nuestro estudio (Tabla 3).

Partiendo de la triangulación de la información, fue necesario organizar el cúmulo de datos para su análisis e interpretación, dando paso así al establecimiento de una categorización a través de la codificación de los datos. Coincidimos con Miles y Huberman (en Chanona Pérez 2011) en cuanto a que “la importancia de establecer códigos que agrupen los datos recuperados radica en que la codificación constituye el sostén del análisis, permitiéndole a uno diferenciar y

combinar la información recuperada y las reflexiones que uno hace sobre esa información” (p. 299).

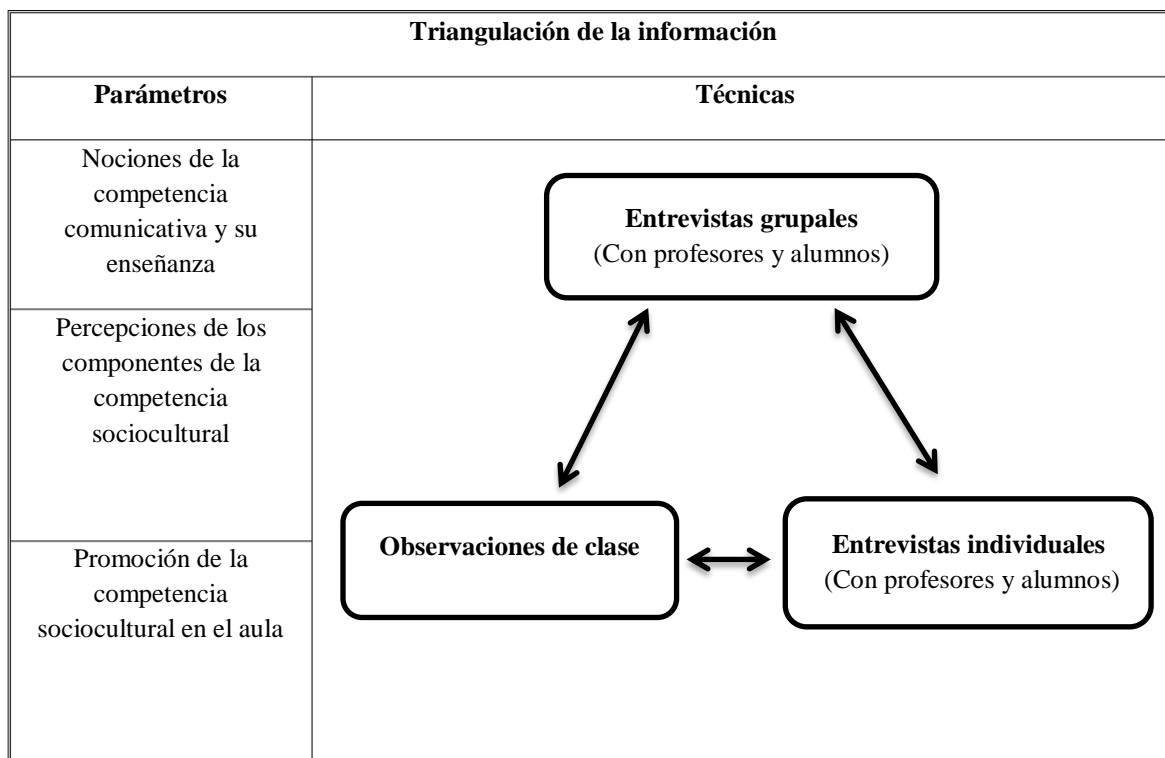


Tabla 3. Triangulación de la información.

4. 5. 2 Codificación y categorización

A medida que se fueron analizando los datos, comenzaron a surgir del discurso de nuestros informantes –recabado de las entrevistas–, recurrencias sobre los elementos relevantes para que un individuo pueda calificarse como competente en cuanto al dominio de una lengua, por ejemplo: los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y culturales; conformando estas recurrencias el código: *nociones sobre la competencia comunicativa*. En este mismo sentido, de nuestros datos analizados surgieron recurrencias respecto a la propia percepción de los informantes para enseñar la competencia sociocultural, tales como haber vivido en el extranjero, haber visitado un país de habla inglesa, y obtener conocimientos de los artefactos culturales, entre otros, importantes para la enseñanza de este idioma; así surge el código: *creencias sobre la promoción de la competencia sociocultural*. Del mismo modo, fueron apareciendo recurrencias respecto a los grados de importancia de cada una de estas competencias que conforman la competencia comunicativa dentro de nuestra práctica pedagógica del inglés. Principalmente se

mencionaron la competencia lingüística, sociolingüística y la sociocultural; aludiendo así al código denominado: *Actitudes hacia la promoción de la competencia sociocultural del inglés*. Estos tres códigos interrelacionados dieron origen a la categoría: **Concepciones del componente sociocultural de una LE en el aula**.

También pudimos apreciar recurrencias sobre el inglés como una lengua franca y como lengua internacional en las que se menciona que este idioma no solamente es usado para comunicarse con nativo hablantes de países angloparlantes, sino con usuarios de diversas nacionalidades; estas mismas recurrencias forman el código: *usos del inglés*. A lo largo del discurso de profesores y alumnos se encontraron recurrencias que aluden a símbolos culturales de los Estados Unidos como, por ejemplo: costumbres, comida, vestimenta, entre otros, dando paso al código: *Dimensiones socioculturales de inglés*. Por otra parte, también se aprecia la mención de la utilidad del inglés americano debido a su cercanía con nuestro país, y su impacto en los sistemas económicos y políticos a nivel internacional. De esa manera se construye el código: *Prestigio de las variedades del inglés*. Finalmente, estos tres códigos establecen la categoría: **Aspectos socioculturales del inglés para su enseñanza**.

Fue notorio que la planeación de la enseñanza de esta competencia deriva directamente del libro de texto, en el que se menciona la enseñanza de los contenidos sugeridos por el libro de texto didáctico como las conversaciones y el vocabulario relacionado con las unidades. Los informantes mencionan que no planean una clase exclusiva para esta competencia; generando el código: *Estrategias metodológicas*. Así mismo, se apreció la mención de diferentes estrategias, técnicas y recursos didácticos para la promoción de la competencia sociocultural; dentro de éstas se encuentran las anécdotas, películas, videos, sketches, obras de teatro, por mencionar los más representativos; estos datos forman al siguiente código: *Recursos didácticos*.

Derivado del análisis de los dos códigos anteriores, se puede apreciar que los aspectos socioculturales son vistos de manera general, y el discurso obtenido mediante el piloteo de las actividades nos permite apreciar necesidades que sugieren tomar en cuenta el perfil del área de desarrollo profesional de los alumnos, como por ejemplo: la enseñanza y presentación de temáticas y recursos comunicativos para el ámbito del servicio turístico y las expectativas laborales de los estudiantes; dando como resultado el código denominado: *Necesidades del contexto socioeducativo*. De igual manera, estos tres códigos dan origen a la categoría denominada: **Promoción de competencia sociocultural del inglés**.

De la misma manera, se diseñó un esquema para los códigos y categorías que darán paso a nuestro proceso de análisis y discusión de los datos obtenidos (tabla 4).

Codificación y Categorización		
Parámetros	Códigos	Categorías
La competencia sociocultural y su enseñanza	Nociones sobre la competencia comunicativa	Concepciones del componente sociocultural de una LE
	Creencias sobre la promoción de la competencia sociocultural	
	Actitudes hacia la promoción competencia sociocultural del inglés	
Aspectos relevantes de la competencia sociocultural del inglés como LE	Funciones y utilidad del inglés	Aspectos socioculturales del inglés para su enseñanza
	Dimensiones socioculturales de inglés	
	Prestigio de las variedades del inglés	
Enfoque metodológico para promoción de la competencia sociocultural	Estrategias metodológicas	Promoción de competencia sociocultural del inglés
	Recursos didácticos	
	Necesidades del contexto socioeducativo	

Tabla 4. Proceso de codificación y categorización.

4.6 Limitantes del estudio

Abordar las amplias dimensiones de la competencia sociocultural de las lenguas-culturas en contextos de lengua extranjera y su enseñanza, resulta un reto para todos los que estamos inmersos en esta dinámica. Ejemplo de ello es que trabajarlas y ver su progresión en los estudiantes implica tiempo no solo para presentarlas, sino para su observación y seguimiento para ver cuáles son los resultados obtenidos atendiendo a nuestros objetivos. También se necesita de mayor cantidad de tiempo para profundizar más sobre las representaciones sociales de nuestro equipo de trabajo. Como resultado de la información recolectada, codificada y categorizada, se obtuvieron dichas representaciones de nuestro equipo abriendo nuevos cuestionamientos que giran alrededor de nuestro objeto de estudio siendo el tiempo una limitante.

Algunos fenómenos naturales, como el terremoto 2017 y movimientos estudiantiles (huelgas marzo-abril 2017), hicieron que el tiempo disponible se redujera para el pilotaje de todas

las fichas y unidades didácticas, ya que las actividades en la Facultad de Humanidades de la UNICACH se suspendieron por más de un mes tras las afectaciones sufridas. Esto ocasionó que los profesores tuviéramos poco tiempo para cubrir los contenidos exigidos por la institución y no afectar a los estudiantes para sus evaluaciones finales. Esto también impactó en la carga horaria de nuestro equipo, ya muchos de nosotros trabajamos en más de una institución y el tiempo disponible se acortó para atender las retroalimentaciones de las fichas que si se pudieron trabajar, mismas de donde recogimos los datos para la triangulación de la información.

La experiencia del profesor investigador en el manejo del paradigma de investigación cualitativo y la metodología de la investigación-acción fueron resultaron una limitante que tuvo que mejorarse para dar mayor validez y confiabilidad a este estudio. por Ejemplo, el uso de las diferentes técnicas de recolección de la información, en el primer ciclo de acción arrojaron datos preliminares que necesitaban de mayor indagación para enriquecerla; por eso con ayuda de los profesores colaboradores y el director del proyecto y los lectores, se hizo una nueva intervención en el segundo ciclo de acción de donde este proceso tomó mayor fortaleza y sustento.

4.7 Recapitulación

En el presenta apartado, hicimos una descripción del paradigma de investigación cualitativa que adoptamos para desarrollar nuestro estudio, mismo que se adapta a nuestras necesidades en la búsqueda de distintos o posiblemente significados similares sobre nuestro objeto de estudio –las representaciones de los docentes en torno a la competencia sociocultural del inglés y su promoción en el aula dentro de nuestro contexto profesional. Posteriormente, la elección del paradigma y sus diversos métodos nos guio a seleccionar uno de ellos. Tomando en cuenta que nuestro trabajo de investigación se enmarca dentro del campo educativo y específicamente dentro de la enseñanza del inglés, la metodología de la investigación-acción resulta la más adecuada; sobre todo porque no concebimos a nuestro objeto de estudio únicamente como un estudio desde la perspectiva *Etic*; más bien se trata de una mirada desde la perspectiva de los profesores participantes y la propia del profesor investigador con el propósito de mejorar a través de este proceso su práctica pedagógica respecto a dicha competencia sociocultural. Se busca entonces llegar al análisis, reflexión y cambio a favor de dicha práctica.

Se hace un listado de las diferentes técnicas de recolección de la información desde su sustento teórico, así como desde los procesos hechos vividos durante el periodo de recolección de

la información. Se describen las entrevistas grupales o también conocidas como grupos de discusión con profesores y estudiantes; se incluyen también las entrevistas individuales libres para corroborar la información recuperada de las entrevistas grupales con profesores y alumnos. Otro tipo de técnicas que se describen son las observaciones de clases que posteriormente se convierten en la fuente más importante de nuestras notas de campo. Finalmente se incluye un pequeño estudio de gabinete de los documentos oficiales del programa de estudios de la UNICACH y el programa de estudios del programa de Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico (LLET).

Finalmente, se presenta de manera descriptiva y gráfica el proceso de codificación y categorización de toda la información recabada a través de las técnicas de recolección de la información mencionadas anteriormente. Así que se presentan de manera gráfica los ciclos de acción que nos guiaron durante el proceso de toda la investigación y los cuadros con dichas categorías y códigos que dieron paso a la siguiente sección de análisis de la información. En el siguiente capítulo mostramos nuestros hallazgos a partir de la información más relevante para nuestro objeto de estudio.

Capítulo 5. Análisis de la competencia sociocultural y sus representaciones en la enseñanza del inglés.

En este capítulo, mostramos nuestros hallazgos de acuerdo con la información y datos colectados durante el primer y segundo ciclo de la investigación. Este análisis aborda de manera directa las representaciones sociales de profesores y alumnos en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde diferentes aristas; en primer lugar, enfocamos nuestra atención en la significación de los constructos conceptuales de dichos elementos, principalmente aquellos relacionados con la competencia comunicativa y, de manera puntual, con la sociocultural, que es el foco de nuestro objeto de estudio. Por otra parte, de las representaciones analizadas sobre los constructos conceptuales de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés, centramos la atención en los aspectos que deberían promoverse dentro del salón de clases. Finalmente, este proceso y análisis nos llevó a cuestionarnos no solamente qué enseñar. La complejidad que comprende esta competencia nos llevó a la búsqueda de enfoques metodológicos que permitan su desarrollo; esto revisando propuestas teóricas existentes, en conjunto con las necesidades contextuales nuestra área de desarrollo laboral.

5.1 Representaciones sociales sobre la competencia comunicativa y sociocultural en el aula de LE

Inicialmente vamos a exponer los datos que reflejan las concepciones y percepciones de los profesores participantes en este estudio con respecto al concepto de competencia. Los nombres utilizados en cada testimonio no corresponden a los nombres originales de nuestros informantes para efectos de guardar su identidad.

5.1.1 Conceptualizaciones de la competencia comunicativa y su componente sociocultural

En primer lugar, en el corpus analizado de las entrevistas grupales e individuales a los profesores participantes; encontramos recurrencias en el discurso de éstos a la consideración del concepto de competencia; la cual, desde nuestro punto de vista, se visualiza como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten a los individuos, en este caso a los alumnos, desempeñar una tarea o actividad de manera adecuada en función de un contexto. Posteriormente, presentamos fragmentos ilustrativos de los testimonios (ver fragmento 1):

Entrevistador: *cuando estamos hablando de competencia, ¿qué significa... para nosotros el término competencia?*

José: lo que pensamos es que se trata... no sé, una competencia para ver quién gana, quién sabe más, quién tiene más conocimientos; *quién es mejor en algo ¿no?*, así que, *quién es mejor en algo... tratamos de ser mejores y abarcar más y más aspectos...*

Erika: *La capacidad de desarrollar habilidades* que le permitan desarrollar una tarea.

Ernesto: El desarrollar esa tarea este en si a la competencia se trata de usar los elementos que te permitan en este caso... *efectuar la comunicación efectiva, exitosa*; digamos...

Alicia: Creo que tenemos que estar conscientes de que tenemos que preparar al alumno para ser competente *no en el salón de clases sino en el mundo real; allá afuera.*

Fragmento 1. Entrevistas grupales que muestran las representaciones sociales del término 'competencia'.

Por una parte, los testimonios sobre la pregunta del significado del término 'competencia' revelan que por competencia se está entendiendo desde el sentido de competitividad (*competency*); es decir, las conceptualizaciones se inclinan hacia un tipo de saber factual llevado al plano de un saber práctico. Algunos de nosotros interpretamos el concepto de competencia donde subyacen fenómenos asociados con la ideología del individualismo característico de los procesos neoliberales globales como lo entiende Tobón (2010) discutidos en los fundamentos teóricos (ver 2.1). Además, como se ha mencionado en dicho apartado, este tipo representación podría estar asociado a un carácter internacional donde predominan las ideologías de los procesos globales mercantiles y por consiguiente, el papel de la educación se asemeja a un puente entre la sociedad y las necesidades estos mercados proveyéndoles de recursos humanos para la producción. Esta concepción de las competencias también se identificó en el discurso de los estudiantes (ver fragmento 2). Cabe señalar que los alumnos no mencionan que se trate de las competencias específicamente, sin embargo, interpretamos el aprendizaje del inglés con propósitos instrumentales para el campo laboral.

Principalmente, este carácter internacional se asocia a la adopción del desarrollo de competencias como modelo educativo por las políticas educativas de cada país; por ejemplo, el nuevo modelo educativo que tenemos en nuestro país (ver 2.2) en el que se incluye el aprendizaje de lenguas extranjeras para estar a la vanguardia de los procesos académicos y empresarial locales e internacionales; es decir, estas visiones de desarrollo económico y político se enmarcan dentro de las políticas internacionales, así como de las políticas educativas en México (ver 3.2.2). Aunque este modelo no solo ve en el dicho modelo educativo este valor instrumental y práctico

del desarrollo de las competencias; a través de nuestro discurso sigue prevaleciendo la idea de competitividad.

Entrevistador: *¿por qué estudias inglés?*

Estudiante 20: para mí es como lo que siempre te han dicho desde siempre; que tienes que aprender inglés para tener *un buen trabajo, o sea yo por eso comencé a aprender inglés y bueno, pues ahí me di cuenta que me gustaba.*

Estudiante 25: pues [porque] *el inglés es ya es, ahora así obligado para tener mejores oportunidades; te abre muchas puertas saber inglés...*

Estudiante 29: siento que al ser *un idioma universal mundial perdón, hay muchas personas que se sienten motivadas como dice la compañera...*

Fragmento 2. Entrevistas individuales con alumnos: aprendizaje del inglés para el campo laboral.

Por otra parte, también se encontró la concepción de las competencias con su valor integral ya que alguno de nosotros tomamos en cuenta el contexto en el cual se pondrán en práctica tanto las competencias nocionales y prácticas para que resulte adecuada a dicho contexto, ya sea social o situacional (ver fragmento 3). En este sentido, se infiere que las representaciones sociales en torno a dicho constructo, desde su conceptualización teórica, no parecen estar desviadas; dicho de otro modo, se nota la consideración de la triada en términos del “saber sobre”, “saber hacer” y “saber ser” (Tobón, 2010). (ver 2.1).

Entrevistador: *cuando estamos hablando de competencia, ¿qué significa... para nosotros el término competencia?*

Ernesto: El desarrollar esa tarea este en si a la competencia se trata de usar los elementos que te permitan en este caso... *efectuar la comunicación efectiva, exitosa; digamos...*

Alicia: Creo que tenemos que estar conscientes de que tenemos que preparar al alumno para ser competente *no en el salón de clases sino en el mundo real; allá afuera.*

Fragmento 3. Entrevistas grupales que muestran las representaciones sociales del término ‘competencia’.

Esto es el sentido integral de las competencias de las que nos hablan Illeris (2012), Tobón (2010), Tobón, Pimienta, García (2010) y Ortiz Torres (2009), necesarias para un mundo posmoderno visto un conjunto de posibilidades de relaciones humanas que en vez de ser mejor

que el otro en el sentido económico, se refiere a ser mejor persona que interactúa de manera adecuada con sus semejantes; no dejando a un lado el mundo laboral de la producción, más bien, este sentido mejora este sector de la sociedad al integrar el sentido humano de dichas competencias donde se integran las identidades sociales y culturales para la armonía tanto con nuestros colegas y comunidad como con las actividades laborales (ver 2.1). No obstante, es común que nuestras definiciones y significados de este constructo estén influidos por los procesos de globalización.

Ahora bien, el tercer componente del constructo de las competencias –saber ser– (ver 2.1), es para nosotros el de mayor relevancia, ya que éste involucra la idoneidad en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante cualquier proceso de aprendizaje bajo esta concepción; dicho de otro modo, esta es la dimensión donde los conocimientos y acciones toman significados tanto para un individuo como para las personas que conforman su realidad social, cultural y situacional –su contexto. No obstante, en la exploración de nuestras representaciones, dicho componente se aprecia como parcial y, esto denota un sesgo en cuanto a la interpretación de competencia por competitividad y que son parte de las creencias del profesor investigador (ver fragmento 4).

Nota de campo 1ª entrevista grupal:

De las ideas expuestas por los profesores, me hace reflexionar en que se debería precisar primeramente lo qué son las competencias; posteriormente, reconocer sus componentes de manera que esclarezca también mi propia interpretación. Hasta hace no mucho tiempo, las definiciones que los profesores han expresado son muy parecidas a las que yo tenía, pero a partir de un seminario llevado a cabo en el programa de maestría que he tomado, esas primeras ideas han cambiado, sobre todo, en el 3er componente “saber ser”.

Fragmento 4. Notas de campo: Entrevistas grupales con profesores: el concepto de ‘competencia’.

Así pues, se estimaba que el ‘saber ser’ estaba constituido por un el conocimiento de saber comportarse, sin embargo, es precisamente ese ‘saber comportarse’ lo que no estaba muy claro, es decir, las dimensiones que abarca, las reglas que gobiernan dichos comportamientos y que influyen en los sistemas de interpretación de significados de un saber hacer idóneo. Desde la experiencia del profesor investigador se trata entonces de un desfase entre su propia práctica pedagógica y el constructo de las competencias adoptadas por la institución donde labora; ejemplo de ello es que el modelo educativo de la UNICACH si contempla el desarrollo de las

competencias de manera integral, no únicamente en el sentido de competitividad como veremos a continuación (ver 2.2.1).

Por otra parte, también se encontró que las conceptualizaciones de las competencias son entendidas como la capacidad de los individuos para poder comunicarse entre sí en función de cuatro habilidades: a través de la comunicación oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita, así como la auditiva (ver fragmento 5).

Entrevistador: *ya que se hace mención de la competencia comunicativa, ¿cómo la definiríamos?*

José: *Cuando yo pienso en competencia comunicativa... es que los muchachos sean capaces de hablar el idioma, de entenderlo también, y de poder leerlo y escribirlo; todos estamos de acuerdo que es prácticamente eso ¿no?; y que se va a dar de diferentes maneras en los muchachos, algunos van a ser más capaces o se les va a facilitar escribirlo.*

Erika: *Dentro del salón de clases se trata de motivar a los alumnos; que esta comunicación sea efectiva y con un propósito... tienen que empezar a leer, tienen que empezar a ver videos y todo para que ustedes empiecen a adquirir su vocabulario y empiecen a soltarse y a sentirse más cómodos; hablando ya en un contexto más formal...*

Fragmento 5. Entrevistas individuales con profesores: concepto de ‘competencia comunicativa’.

Aunque estas habilidades son de suma importancia en el dominio del idioma inglés, así como para cualquier otra lengua ajena a la nativa de los aprendientes, en estas aseveraciones todavía no se logra percibir en esencia los componentes del complejo concepto de la competencia comunicativa. Relacionando estas definiciones con las de competencia en general, la competencia comunicativa como es entendida por los profesores, según testimonios expuestos en el fragmento 5, inferimos que solamente se queda en un nivel de saber hacer eficazmente (competitividad); dicho de otra manera, solamente como habilidades para poder llenar el vacío de información (*gap filling*) con hablantes de lenguas diferentes.

Por otra parte, algunos profesores participantes en las diversas entrevistas, reconocen que la competencia comunicativa no solamente está constituida por la parte estructural de la lengua sino que está conformada por otras competencias, por ejemplo: las competencias sociolingüísticas y pragmáticas; mismas que permiten a los usuarios de la lengua conversar de manera efectiva; en el caso del salón de clases, no solamente se trata de que los alumnos hablen, sino de que sean capaces de mantener la comunicación tomando en cuenta las condiciones del contexto, incluyendo a los hablantes con quienes interactúan en función de componentes sociales

y culturales que rigen el uso de la lengua. Estas representaciones se apegan a las principales posturas teóricas de dicho constructo de competencia comunicativa (Hymes, 1972; Van Ek, 1986; Canale, Nichols y Swain, 1980; y Byram y Stevens, 2001) que normalmente incluyen las competencias lingüísticas, pragmáticas, sociolingüísticas y de las que ellas se derivan (ver apartado 2.3) (ver fragmento 6).

Entrevistador: *¿Cómo podríamos definir la competencia comunicativa?*

Ernesto: La competencia comunicativa incluye *sub-competencias*; digamos no como una competencia lingüística, una *competencia socio he... lingüística* una *competencia cultural* una competencia *pragmática*, muchas veces podríamos carecer de una digamos, de alguna competencia de una buena competencia lingüística, pero se puede salvar con otro tipo de competencias de habilidades.

Alicia: *La competencia comunicativa no se trata de poner a hablar al alumno*, tenemos que estar conscientes de este proceso de comunicación... también *desarrollar en el alumno las competencias como la competencia sociolingüística, la competencia pragmática, todo esto parte de la comunicación no solo se trata de que el alumno hable... está dentro del enfoque comunicativo...* hay muchas cosas, muchos aspectos involucrados en el proceso de la comunicación *el alumno debe saber también cuestiones de entonación, sociales, funciones...* el alumno debe estar consciente, el profesor primero y después el alumno.

Fragmento 6. Entrevistas grupales con profesores: el significado de la competencia comunicativa.

Damos por sentado que el perfil de formación profesional de los profesores da pie a estas definiciones. Recordemos que alguno de nosotros hemos tenido una formación exclusiva para la enseñanza del inglés en la Facultad de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Otros cuentan ya con una amplia trayectoria como profesores de inglés en el nivel educativo superior; entonces, es posible que los estudios realizados y la experiencia sustenten sus definiciones. Esto converge con el planteamiento de que las representaciones sociales que se adquieren a través de la experiencia, la comunicación social y sobre todo, la fuente más amplia para el caso de los profesores es a través de la educación y su propia formación docente (Moscovici en Ansión y Villacorta, 2004).

Bajo este mismo tenor, como lo postula Gimeno (en Álvarez y Moreno, 2012) que debido al tiempo que ha tomado la trayectoria de la formación de los docentes (educativa; intercambio de ideas y posturas con colegas; y la mezcla de las posturas teóricas y filosóficas de su campo laboral y profesional) algunos de los constructos y precisiones que rigen y gobiernan sus prácticas docentes tienden a desviarse; fenómeno característico de las representaciones sociales, no obstante, puede que estas representaciones muestren parcialidad de los conceptos creando así

sentido común (Moscovici en Duveen y Lloyd, 1990). Estas inferencias están sustentadas por la experiencia del profesor investigador y sus reflexiones hechas en las notas de campo, ya que también es egresado de la institución mencionada anteriormente, así mismo, recalcamos que los profesores participantes son colegas y han coincidido en diferentes cursos de formación sobre su disciplina (ver fragmento 7).

Nota de campo 2ª entrevista grupal:

Durante las transcripciones de estas entrevistas y la consideración teórica de la definición de la competencia comunicativa, mis creencias sobre dicha competencia son parecidas a la de los profesores entrevistados al reconocer los componentes constitutivos de dicha competencia; no obstante, surgen cuestionamientos sobre lo que significa cada una de ellas y poder diferenciarlas a este nivel teórico y principalmente identificarlo dentro de mi propia práctica docente. *Creo que haber sido formado bajo una licenciatura (Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas Tuxtla, UNACH), así como participar en talleres y cursos de formación profesional me han contribuido a estos conocimientos, no obstante, al revisar nuevamente las posturas teóricas sobre esta competencia en la actualidad y leer sobre estudios científicos sobre la misma, me doy cuenta de que todavía tengo ciertas imprecisiones.*

Fragmento 7. Notas de campo: discusión del concepto de ‘competencia comunicativa’.

En este mismo sentido, surgieron datos relacionados con las representaciones de los profesores en cuanto a uno de los componentes de la competencia comunicativa, la **competencia sociocultural** (Hymes, 1972; Van Ek, 1986; Canale y Swain, 1980; y Byram Nichols y Stevens, 2001) (ver 2.6). Es justamente las percepciones de esta competencia lo que más nos interesa debido a que es el foco de nuestro estudio. Luego entonces, la competencia sociocultural ha sido descrita como tener el conocimiento y la consciencia de las diferencias entre los aspectos culturales y sociales de grupos humanos diferentes. (Ver fragmento 8).

Como vemos, al percibir a la competencia sociocultural como un medio de interpretación para la comprensión de culturas diferentes, y aún más, para evitar los malos entendidos ocurridos frecuentemente por la aplicación de prejuicios y estereotipos; se puede decir que las representaciones sociales se apegan más bien a un componente, más que a una competencia. Este punto de vista coincide con las consideraciones del *Council of Europe* (2001) en la propuesta del Marco Europeo de Referencias para las Lenguas (CEFR por sus siglas en inglés) mencionadas en el apartado 2.6; donde se visualiza al componente sociocultural como el pilar principal de *la competencia sociolingüística*; y donde se manifiesta que sin el componente sociocultural no podría desarrollarse ésta última competencia; puesto que la competencia sociolingüística es

considerada como una de las condiciones socioculturales de uso de la lengua. Podemos aseverar entonces, que el equipo de profesores tiene claro la diferencia entre la competencia sociolingüística y sociocultural ver (2.6).

Entrevistador: *En referencia a los componentes de la competencia comunicativa que se han mencionado, ¿cómo definiríamos la competencia sociocultural?*

José: Pues para mí [...] *las habilidades* que tiene que tener uno para moverse en diferentes ámbitos culturales no... o sea, *socializar con diferentes culturas [...] tener esa mente abierta de saber que no somos iguales tú, que yo, aquí en china... hay cosas que son diferentes*; pues hay que ver esa parte de competencia sociocultural como nos relacionamos.

Ernesto: La *dimensión sociocultural tiene que ver en* entender al otro desde el punto de vista de sus creencias, de su... de sus costumbres y pensar que la comunicación no solamente en el sentido lingüístico o sociolingüístico, *sino en el sentido cultural* en el hacer en la otra persona y en el hacer nuestro, ahora donde se da este intercambio comunicativo [...].

Alicia: Al momento de transmitir estos aspectos culturales hay que tener mucho cuidado, presentarlo si es de manera, he comparativa tenemos *que presentarlos como culturas diferentes únicamente que el alumno no se confunda que una cultura es mejor que la otra sino que la mía está siendo...* la mía es peor, la mía es... ¡no es así! simplemente son diferentes, ni crear estereotipos ni [...] arquetipos.

Erika: La lengua no es solamente palabras, es el *reflejo de la cultura y de la sociedad, de las ideas y de los puntos de vista de cada quién* [...] trato de poner ejemplos de la vida cotidiana [...] si hay una persona del norte y otra del centro de Chiapas y el otro es de la costa, hay ciertas diferencias, entonces, imagínense de una cultura a otra [...]. *dependiendo de la cultura hay ciertas ideologías, ciertos imaginarios* [...].

Fragmento 8. Entrevista grupal: sobre el significado de ‘la competencia sociocultural’.

Desde nuestra opinión, suma importancia tener en esta diferencia entre los constructos abordados en el párrafo anterior ya que es un elemento clave para el desarrollo de nuestro estudio y aún más, es el eslabón principal comprender nuestra propuesta pedagógica. No estamos diciendo que los elementos sociolingüísticos no sean importantes, más bien, se trata de las dimensiones que subyacen a ellos y que complementan sentido y significado (ver 2.6). Para nosotros esta es la relación de las dimensiones socioculturales del uso de una lengua que favorecen el desarrollo de la competencia simbólica (ver 2.4) crucial en la negociación de significados en las interacciones interculturales.

A pesar de que existe controversia e innumerables definiciones de la cultura, a nuestro juicio, las representaciones sociales del componente sociocultural de los profesores muestran una

de las consideraciones de la perspectiva socio-semiótica de la cultura como la describe García Canclini (2005). Es decir, aunque este término se compone del ámbito social y lo cultural por otro, desde la perspectiva de este autor, esta última integra al espectro social de los grupos y sociedades humanas; así pues “la cultura abarca los procesos sociales de producción y consumo de significación en la vida social” (García Canclini, 2005; p. 34). Por consiguiente, entendemos que los grupos humanos y su estratificación social correspondiente, poseen en si una cultura porque, tal como lo menciona el autor, la cultura es un sistema de significación y resignificación de un mismo objeto o fenómeno. Es indudable que en los fenómenos de comunicación intercultural, como es el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, donde se espera que los estudiantes tengan estas experiencias, éste componente sociocultural tome mayor relevancia puesto que los mecanismos de significación podrían resultar aún más distantes.

Bajo este mismo tenor, deducimos que de acuerdo con las declaraciones de los profesores (ver fragmento 8), la competencia o componente sociocultural es también entendido como el eslabón principal de la competencia intercultural. Por ejemplo, se menciona tener en cuenta la consciencia de la cultura meta, pero también la cultura propia como base para la interpretación y comprensión de la otra. Así mismo, cuando hablamos de competencia –en este caso la intercultural–, pasamos al campo de la acción, al hacer de manera no solamente eficaz sino adecuada. Recordemos que, desde nuestro punto de vista, este actuar estará guiado por el sistema sociocognitivo dictado, como hemos planteado anteriormente, por la cultura donde el individuo se desenvuelve. Así pues, inferimos que, por estas razones, los comentarios de los profesores respecto al componente sociocultural son asociados con la competencia comunicativa intercultural (Byram, Nichols y Stevens, 2001). Desde este punto de vista, a diferencia de la competencia comunicativa, la consideración de la competencia comunicativa intercultural toma en consideración la concientización de ambos sistemas de significación, tanto de la lengua-cultura meta como la de la propia de los individuos.

Este apartado hemos reflexionado sobre nuestras representaciones de los diferentes conceptos relacionados con la competencia comunicativa y la competencia sociocultural; de ahí que sean nuestro punto de partida para la exploración y reflexión de nuestras prácticas pedagógicas al respecto. Esto es para nosotros la relación entre las representaciones y las prácticas sociales discutidas en los apartados 1.4 y 1.5.

5. 1. 2 Actitudes hacia la competencia sociocultural en la clase de inglés

Durante el análisis de los datos recuperados con los profesores participantes, notamos que éstos declaran cierto grado de importancia en cuanto al papel que juega el componente sociocultural del inglés en su práctica pedagógica. Los datos revelan que, para algunos profesores, esta competencia no representa una prioridad en la planeación de sus actividades; para ellos, la implementación y enseñanza del componente sociocultural tiene un rol secundario – cabe señalar que durante las observaciones de clase no se pudo apreciar el uso de un formato de planeación de clases, posiblemente usen otro tipo de organización de las actividades. A continuación presentamos fragmentos ilustrativos del discurso de los profesores donde manifiestan sus actitudes hacia el objeto en cuestión (Ver fragmento 9).

Indagar sobre las actitudes que los profesores demuestran hacia la enseñanza del componente sociocultural del inglés nos ayuda a acercarnos a la comprensión de sus prácticas sociales, en este caso, traducidas en su desempeño y actuar dentro del salón de clases. Esto es, el hecho de tener los conocimientos del constructo de las competencias y componentes involucrados en la competencia comunicativa del inglés no sería una transferencia inmediata en su práctica. Si se considera con cautela la teoría de las representaciones sociales y su vínculo con las prácticas sociales, podríamos decir que estas representaciones no solamente actúan como un cúmulo de conocimiento factual sobre el objeto en cuestión; más bien, se trata de mecanismo de significación en pos de la relación entre el sujeto y el objeto, tal como se discutió en el apartado 1.3.1. El grado de importancia otorgado al componente sociocultural dependerá entonces, como lo entendemos nosotros, del significado derivado no solamente de las definiciones, sino que serán reflejadas también a través de las prácticas mismas; sin embargo, creemos que las actitudes anteceden a la práctica. No obstante, en este momento, no incluimos las prácticas. Solamente exponemos las representaciones extraídas del discurso de las entrevistas.

Entrevistador: *Considerando que, como mencionan ustedes, los aspectos socioculturales son incluidos de forma generalizada en los métodos didácticos, sería importante incluir estos temas socioculturales en las planeaciones de clase.*

José: Pues creo que es importante ¿no? como siempre decimos, como maestros de lengua, la lengua no solamente son las palabras ni las reglas gramaticales. Cuando hablas de lengua hablas de cultura en general y todo eso, sin embargo, como maestros de inglés estamos apegados a lo que tenemos que cumplir dentro del salón de clases, del programa, queda de mi parte yo **pienso que por lo menos de mi parte lo veo como una parte secundaria y digo secundaria** porque no estoy enfocado a tomar una clase sencillamente solamente para entender esta parte sino que va metido o sea en lo demás de lo que va como primario.

Alicia: *Creo el resultado de la enseñanza del aspecto sociocultural en el salón de clases no es inmediato*, desafortunadamente no tienen el contacto con la cultura meta; aunque vayan a San Cristóbal es un grupo mínimo de extranjeros y pues ese tipo de extranjeros están en Chiapas; y estos extranjeros se van a adaptar a nuestro contexto, no los muchachos hacia ellos [...].

Ernesto: *Definitivamente no es la competencia más importante*. Yo creo que la competencia más importante es la competencia lingüística; la competencia lingüística abarcando la cuestión de estructura de vocabulario que es lo que les permite moverse y comunicar al fin de cuentas; y la segunda sería la cuestión comunicativa.

Erika: Suele suceder que comienza el semestre, consciente de todos los puntos que tienes que cubrir parte gramatical, *la parte sociocultural va pasando el semestre, van pasando las suspensiones, van pasando muchas cosas y tienes un programa que cumplir y terminas dando las últimas dos semanas* como... dando... un resumen de la gramática que te hace falta entonces tristemente no sucede eso.

Fragmento 9. Entrevista grupal con profesores: actitudes hacia la enseñanza de la competencia sociocultural en el salón de clases.

Por el contrario, la competencia lingüística resulta ser la más favorecida cuando se trata de las prioridades en la enseñanza del inglés, de acuerdo con el discurso de los profesores participantes (ver fragmento 11). Esta prioridad por enseñar la competencia lingüística no solamente se ha encontrado en el discurso para describir nuestra práctica pedagógica, también ocurre en otros países latinoamericanos como el caso de Colombia que nos muestra Valencia (en Byram y Parmenter, 2012) (ver 3.5) en la que señala que la competencia comunicativa y por ende de sus componentes extralingüísticos, digamos la sociocultural, tienen una significación conceptual contenidos en los documentos institucionales. Esto mismo encontramos entre nuestras concepciones y los objetivos del plan de estudios de la LLET (ver fragmento 10). Estos objetivos sugieren la promoción comunicativa de las lenguas extranjeras como componente clave para la comunicación intercultural.

Visión

Formar profesionales con *altas competencias en el conocimiento y dominio comunicativo de lenguas extranjeras* y lenguas originarias que le permitan establecer una interacción efectiva para promover y difundir la cultura local y de Centroamérica a través del ecoturismo y turismo arqueológico desde la perspectiva del desarrollo sostenible, el respeto y valor a la diversidad cultural.

Así mismo, la El plan de estudios de la LLET reconoce que es muy importante resaltar que *el aprendizaje de las lenguas constituye no sólo una competencia para expresarse y comunicarse, sino también para establecer el contacto con otras culturas y la apertura a la diversidad.*

Fragmento 10. Reconocimiento de la enseñanza de las lenguas para fines interculturales. UNICACH (2013).

Al analizar nuestras secuencias didácticas⁴, encontramos que, si se incluyen aspectos socioculturales, sin embargo, estos aspectos son parecidos y en la mayoría de ellos siguen de estas secuencias retoman los aspectos propuestos por los libros de texto (ver anexo 7). Al parecer la mayoría de estos libros también se inclinan hacia la promoción de habilidades y conocimientos lingüísticos y los contenidos socioculturales son solamente incluidos para estos mismos propósitos y de manera superficial, tal como se discute en el apartado 3.5.1.

Las razones por las que se favorece en mayor grado a la enseñanza de la competencia lingüística pueden resultar diversas. Por ejemplo, alguno de nosotros hemos expuesto que en ocasiones el favorecimiento de dicha competencia se da debido a los contenidos que les dicta el programa de estudios, en otras ocasiones siguen los contenidos dictados por los libros de texto – mismos que incluyen algunos contenidos socioculturales, pero por razones de dosificación y de las rupturas del avance del calendario de estudios, no les permite integrar los temas socioculturales (ver fragmento 11).

Otra de las razones por la cual otorgamos menos importancia al componente sociocultural, es porque consideramos que nuestros estudiantes no se encuentran dentro del contexto sociocultural de este idioma, digamos en los Estados Unidos o en el Reino Unido. Así mismo, consideran que el tipo de conocimiento sociocultural solamente tendrá una utilidad cuando sus estudiantes puedan viajar a cualquiera de estos países (ver fragmento 12).

⁴ Se trata de una planeación de contenidos de clases semestral.

Entrevistador: *Entonces sería importante incluir estos temas socioculturales en las planeaciones de clase.*

Erika: En esta parte del semestre nos estamos *enfocando más al análisis lingüístico, gramatical*. [la enseñanza a través de proyectos] es de libre cátedra, *hay quienes llevan el libro de turismo, checan vocabulario y gramática y esos es todo... (entrevista individual).*

José: Desde mi punto de vista, yo siempre me propongo mucho pegarme mucho a la metodología y lo que necesitamos cubrir, ¿no? *a veces, nos da por querer enseñarles otro poquito más pero no podemos salirnos mucho de ahí porque nos comen los tiempos, diferentes tipos de situaciones, y entonces, o no sé*, logran ver el programa que tenemos que cubrir entonces casi siempre me enfoco mucho en terminar lo que necesitan que aprender. *(Entrevista individual).*

Alicia: Organicé un debate en el salón de clases donde a cada grupo el tema... discutir su paquete turístico; por qué su paquete turístico es el mejor. En ese momento no habíamos trabajado nada de gramática por lo tanto les di la necesidad de... de aprender de lo que venía después, como el *warm up*, y se interesaron mucho, y les di la necesidad de usar el diccionario; **ahí les di la necesidad de adquirir el vocabulario** [...].

Ernesto: Por ejemplo, hoy los muchachos tuvieron que hacer una presentación acerca de un lugar en Chiapas; es algo más que está relacionado con su proyecto integrador, lo que vimos antes de la actividad, *fue cierto vocabulario de cosas que llevan de vacaciones por ejemplo: ciertas estructuras que necesitan* como *have to, need to* por ejemplo.

Fragmento 11. Entrevistas grupales con profesores: promoción de la enseñanza de la competencia lingüística del inglés.

Quizás no estamos tomando en cuenta que los factores socioculturales del inglés no solamente están presentes en los límites geográficos de los países donde se hablada como lengua materna, sino que viajan junto con los nativo hablantes o con usuarios del inglés que usan estas variedades. El perfil de egreso de los estudiantes está enfocado al sector turístico y, por estas razones se espera que establezcan interacciones con turistas internacionales; por ende, se trata de interacciones interculturales. Esto es lo que explican Reisinger y Turner (2003) “cuando la interacción entre anfitrión y turista ocurre, es llamada contacto intercultural” (p.39). Otro punto es que no siempre los turistas tengan que ajustarse a las normas y patrones culturales de la cultura anfitriona; según estas mismas autoras el contacto entre anfitriones y turistas genera conflictos de valores. En conclusión:

El potencial para la interacción social y la efectividad en la comunicación entre turistas y anfitriones depende del conocimiento sociocultural que tienen de unos a otros. [Así pues,] entre más conocimiento cultural tengan las personas, entre más conozcan sobre otro grupo cultural, predecirán de mejor manera su comportamiento. (Honeycutt *et al*, en Reisinger y Turner, 2003; p. 51).

Entrevistador: *¿sería importante incluir estos temas socioculturales en las planeaciones de clase?*

José: *Yo pienso que no, salvo que hubiera un curso en específico para personas que están ya emprendiendo ya un viaje directo a los Estados Unidos, a un mes y que están aprendiendo, entonces esos cursos que están tomando son para ir y desarrollarse en Estados Unidos... entonces sí tendríamos que hacer esas planificaciones... no creo que sea tan importante [...].*

Ernesto: *Les puede servir les puede funcionar, si lo que haces es concientizarlos mira este es un ejemplo de cómo influye una cuestión sociocultural cómo actuar fuera de un contexto que te pueda traer problemas o beneficios, no sé, lo otro del inglés, de la cultura americana... pues yo creo que es cuando los alumnos salen.*

Alicia: *No sirve de manera inmediata para volverlos socioculturalmente competentes en el contexto de la cultura meta; pero sí para actualizar el idioma, para mostrarles que hay un mundo detrás de ese idioma.*

Fragmento 12. Entrevistas con profesores: importancia de promocionar la competencia sociocultural del inglés de manera más profunda.

En conclusión, las actitudes por parte de los profesores en cuanto a la enseñanza del componente sociocultural del inglés resultan poco favorables en la práctica docente de los profesores de acuerdo con los datos recabados. Es contrastante el hecho de no favorecer dicha competencia, dando por sentado que el perfil de egreso de estos estudiantes apunta hacia interacciones interculturales con usuarios del inglés; entonces, desde nuestro punto de vista, deberíamos reconsiderar estas representaciones y actitudes ante el objeto de estudio junto con las necesidades y visiones del programa de licenciatura. Como ya habíamos visto, las representaciones sociales como la relación de los individuos con un fenómeno real, tal como lo entendemos nosotros, se traducen en significaciones que dan pie a las actitudes y prácticas en relación a dicho objeto. En nuestro caso, haber explorado las representaciones sociales de los constructos discutidos en esta sección, podría guiarnos a comprender las prácticas pedagógicas por parte de los profesores en cuanto a la promoción de la competencia sociocultural del inglés como lengua extranjera.

5.1. 3 Representaciones sociales de la promoción de la competencia sociocultural en las clases de inglés como LE

De los datos recuperados durante las entrevistas, encontramos representaciones sobre la promoción de la competencia sociocultural del inglés. Podemos afirmar que, si bien contamos con nociones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, nos percatamos que parece no haber una uniformidad o sistematización de la promoción de esta competencia. Incluso, sólo mencionan ciertas actividades consideradas dentro del enfoque comunicativo, pero no se hace alusión a éste; por ejemplo, se ha mencionado el uso del método llamado *Task-Based Language Teaching* mismo que emerge del enfoque comunicativo (ver fragmento 13).

Entrevistador: ¿Qué actividades organizan para enseñar inglés de manera comunicativa?

José: ¿Pues la otra vez estabas usando...? *El ¿Task Based? que realmente es muy bueno para que los muchachos. [Es] Donde ellos les pones algo,* tienen que... haz de cuenta estamos hablando de competencias, tienes que tener un objetivo, tienes que alcanzar ese objetivo, tienes que completar ese *Task...* y si ellos lo logran hubo éxito... al menos, el *juego de Role Play les ayuda bastante porque ellos empiezan a enfrentar situaciones que pueden encontrar cotidianamente ¿no? o que pueden ver en la vida real.*

Ernesto: Los *Task Based*; Lo que haces es generar un análisis general, y *lo más importante, es que el alumno tiene la necesidad de comunicar algo,* y en ese momento está consciente de cuáles son sus carencias y a partir de eso puede enfocar más su búsqueda ya sea vocabulario o estructura; y el trabajo del maestro sería corregir los posibles problemas que a veces tienen...

Fragmento 13. Entrevistas grupales con profesores: creencias de enseñanza del inglés.

Por otra parte, se brindan características del enfoque comunicativo al observar que, aun mencionando este método *-Task-based-*, la concepción de comunicación plasmada está simplemente relacionada con la función comunicativa para la trasmisión de ideas a través del sistema lingüístico; dicho de otra manera, muestra características reduccionistas del desarrollo de la competencia comunicativa, deja a un lado los componentes socioculturales que rigen el uso de dicho sistema. Esto podría estar asociado con lo planteado por Renandya y Widodo (2016) (ver 3.4) en cuanto a que los métodos muestran deficiencia porque no incluyen las dimensiones de la naturaleza de la lengua en términos de sus componentes culturales y que, aun cuando en su nombre incluyan la competencia comunicativa, todo depende de la conceptualización que se tenga de la lengua (Richards and Rogers, 1986) (ver 3.4).

En sentido contrario, uno de nosotros ha manifestado incluir en su enseñanza actividades que favorecen la promoción de la sociocultural, por ejemplo, a través de una serie de estrategias como los proyectos de fin de semestre que incluye contrastes de patrones socioculturales mexicanos y americanos como por ejemplo el ‘Día de acción de gracias’ (*Thanksgiving Day*). A saber, las tradiciones y los rituales son elementos de la cultura que comúnmente promovemos dentro del salón de clases y también plasmados en los libros de texto comerciales; no obstante, se presentan en estos casos solamente aspectos culturales visibles (cultura con ‘C’ mayúscula) tal como lo acuña Peterson (2004) la cual incluye: la geografía, arquitectura, música, comida, deportes –entre otros (ver 2.6).

No tratamos de decir que detrás de las tradiciones y rituales específicos de las culturas carezcan de significaciones profundas que quizás no se perciban de inmediato; en este caso, por ejemplo, el ‘día de acción de gracias’, conlleva hechos históricos, políticos, valores, religiosos, sentimentales, ideológicos, etcétera.; es decir, comprender sus significados y símbolos, como lo ven ellos (nativo hablantes americanos) se necesitaría abordar estas diferentes dimensiones relacionados y subyacentes –para Peterson, ‘la cultura invisible’ o cultura con ‘c’ minúscula plasmada en la cultura con ‘C’. Desde la perspectiva de la cultura vista como un sistema de símbolos para la creación de significados, existe en estas prácticas y representaciones la falta de promoción de la competencia simbólica (ver 2.4).

Luego entonces, no solamente se trata de presentar la comida, tradiciones y otros tópicos sino de los significados subyacentes a los usos de la lengua. Desde esta concepción, va más allá del sentido reduccionista del enfoque comunicativo en función de la promoción de la competencia lingüística y pragmática. Al respecto, otros profesores han mencionado usar diversas estrategias que favorecen la dimensión invisible de la cultura como por ejemplo la en cuanto a la celebración del día de acción de gracias, nos explica el profesor, trata de una familia de mexicanos y una familia de americanos que celebran esta fecha juntos, dando paso a una serie de choques culturales. También se hace mención del uso de videos y películas que muestran escenarios geográficos, contextuales y situacionales de la cultura americana. El uso de las anécdotas por parte de la profesora que ha tenido la oportunidad de viajar a los Estados Unidos. La participación de los alumnos que han vivido como ciudadanos norteamericanos y que ahora viven y estudian en esta ciudad; participan en apoyar a sus compañeros de clase con sus

experiencias culturales, aunque el proceso en que se desarrolla dicha participación no se explica muy bien (ver fragmento 14).

Erika: Este semestre, *su proyecto* [una obra de teatro para contrastar la cultura mexicana y la americana como la celebración del *Thanks Giving Day*, de proyecto semestral, va a ser... y hablamos no solamente de cómo me voy a aproximar a personas sino también qué regalos son adecuados qué tipo de envolturas son adecuadas... con base la cultura y las creencias de cada país que estábamos investigando no es lo mismo qué le voy a dar de regalo a alguien oriental, cómo lo voy a envolver, a un mexicano o a un europeo [...].

Alicia: Lo primero que tenemos que hacer en el salón de clases, bueno lo que yo hago, *es he crear una conciencia* en los alumnos de los comportamientos socioculturales que tenemos en México, antes de poder introducirles cualquier otra cultura, *el recurso que más uso, son las anécdotas*; tuve la oportunidad de estar en el extranjero en Estados Unidos y Canadá y tuve muchas experiencias [...].

José: La última actividad que tuve yo precisamente sobre eso *fue la película* que vimos ¿te acuerdas? *In America* que se trata de una familia que es irlandesa y que llega a vivir a Estados Unidos y hay muchas cosas chistosas, porque ellos lo dicen diferente, o sea, el inglés también de Irlanda es diferente que el inglés de América; e incluso ellos también se dan cuenta los dos hablan inglés, pero hay cosas que ellos no entienden... me gusta ese punto por que no solamente se los cuentas sino que de alguna manera... es una parte de que se pueden dar cuenta en las películas.

Ernesto: Ahora que estamos en esta carrera desde el inicio de la carrera hemos estado recibiendo *alumnos que han estado como residentes americanos*, recibimos uno o dos normalmente por semestre; y esos son nuestros principales jueces de lo que digamos y aseveremos en el salón de clases. Si tú dices esto es verde y resulta que no es te darás cuenta que este alumno te va a poner la cara de que no es mi experiencia, no es mi experiencia, y también puedes aprovechar a este tipo de visitantes en tu salón de clases para poder compartir sus experiencias.

Fragmento 14. Entrevistas grupales: creencias de enseñanza del inglés.

Estas declaraciones podrían estar sustentadas con opiniones de los alumnos en cuanto a que, durante las clases, afirman, también han trabajado con aspectos socioculturales de la lengua (ver fragmento 15).

De acuerdo con las declaraciones de los propios alumnos, mediante una obra de teatro organizada por el profesor titular, trataron de contextualizar un encuentro entre miembros de ambas culturas –mexicana y norteamericana–, enfatizando los puntos conflictivos de comunicación que van más allá de simplemente las estructuras lingüísticas de cada lengua. Como dato para ilustrar de mejor manera esta actividad, la pequeña obra trata del encuentro de las familias de una pareja de novios, donde el novio es de nacionalidad mexicana y la novia de

nacionalidad norteamericana. No obstante, habría que ver si los puntos de posibles conflictos no están basados simplemente en estereotipos de ambas culturas; como veremos más adelante.

Entrevistador: *¿Qué actividades culturales han trabajado durante este semestre?*

Estudiante 1: Pues lo que hemos visto *ahora que estamos haciendo la obra, este tenemos que hacer como las este, la marca muy cultural de México la parte por ejemplo de México el nombre el apellido de tu esposo cuando te casas, pero no te deja, no deja de tener tu apellido...* pero en Estados Unidos cambia tu apellido completamente

Estudiante 4: Fue la Miss., que nos comentó de que no si ella tuvo la experiencia de convivir con otra persona de otro país... *no me acuerdo de qué pero haga de cuenta que él llego y lo saludó, y nosotros que tendemos a saludarnos de beso, entonces hay algunas culturas que no te permiten a menos de una distancia es como darles el respeto y creo que eso sí.*

Estudiante 9: hace poco igual cuando estábamos viendo lo de hoy, vimos que nosotros desde que empieza, *desde que empieza el día de muertos ponemos el arbolito de Navidad y en Estados Unidos se pone el día de Navidad; únicamente cenas con los que viven en tu casa; así sean dos o tres y no invitan como que todo los vecinos como acá.*

Fragmento 15. Entrevistas grupales con estudiantes: aprendizaje de aspectos culturales en el aula.

En este mismo sentido, durante la observación de clase con la profesora que llevó a cabo una versión chusca de *Thanks Giving Day*, se registró que ella estuvo apoyando a los estudiantes en cuanto a la organización con los contenidos a presentar a través de discusiones. No obstante, esta discusión parece abarcar solamente aspectos de la parte invisible de la cultura (Peterson, 2004) –digamos únicamente los productos culturales como la comida, bebidas y música. Reconocemos los esfuerzos de la profesora por incluir esta compleja dimensión sociocultural contenida en las costumbres americanas al confrontarla con la de nuestra propia cultura, no obstante, la discusión durante la clase y después de haberse desarrollado dicho drama, observamos que se en mayor parte se promovieron los aspectos socioculturales de la cultura mexicana. Esta serie de observaciones nos ha servido como base para documentarnos sobre estudios y enfoques metodológicos para estos propósitos (ver fragmentos 16 y 17).

Lo que no queda claro es la fuente de información en las cuales se basan representar los comportamientos y actitudes tanto de las familias americanas y mexicanas en este encuentro en particular. Por ejemplo, los estudiantes muestran una escena en la que preparan mole para la cena de esta celebración; se entiende que dicho platillo tiene una carga simbólica en eventos especiales en nuestra cultura (ver 2.5), como se hace observa en la nota de campo (ver fragmento 17), nos hace reflexionar que ese simbolismo conlleva también una práctica asociada con la hora de que

normalmente se consume dicho platillo. Aún que se trata de una obra de teatro y el humor está presente; esta actividad podría representar dimensiones socioculturales estereotipadas.

Registro de observaciones de clases de Erika

9: 20' La clase comienza con la discusión de la trama de una obra de teatro que han visto como grupo. Al parecer se trata de una obra que trata de dos familias de países diferentes que se encuentran por primera vez en una cena para formalizar el noviazgo de sus hijos. Una familia americana y una familia mexicana. En la que se desarrollan una serie de encuentros interculturales donde lógicamente predominan los malos entendidos.

9: 29': Uno de estos encuentros chuscos es una escena donde la familia del novio (mexicano) llevan para la cena: tortillas y mole; los alumnos ríen y ríen. El profesor aprovecha para desarrollar ahora una pequeña discusión sobre las diferencias y posibles similitudes entre la comida mexicana y la americana. Los alumnos expresan que la comida mexicana es más deliciosa y se mencionan tipos de comida rápida.

Fragmento 16. Nota de campo: observación de clase sobre preparativos de drama del día de acción de gracias.

Nota de campo: observación de clases de Erika:

La discusión se desarrolla únicamente entorno a los platillos (mole, tamales, cervezas, atole, entre otros) así como entorno a la música de banda de viento y algunas canciones cantantes mexicanos. ¿Por qué no se discute sobre posibles razones de la elección de estos platillos? *Talvez preguntar o indagar el significado del mole para nosotros para profundizar en otras dimensiones culturales que vayan más allá de solo el producto visible.* De la misma manera con la música y las bebidas. Cuestionar y hacer reflexionar a los estudiantes del porque darles eso a esta familia americana y pensar en las posibles reacciones de su parte. ¿Por qué mole y tortillas? ¿Es eso lo que normalmente cenan los mexicanos en una fiesta?, etc.

Fragmento 17. Nota de campo: observación de clase sobre preparativos de drama del día de acción de gracias segunda entrada.

Otro ejemplo donde parece suceder lo mismo. Por ejemplo, en el caso de la observación de clase de José, quien presenta una película que contiene elementos culturales muy ricos de la vida cotidiana de las personas que viven en la ciudad de Nueva York, en los Estados Unidos. El hecho se vuelve aún más interesante ya que dicha cinta envuelve la adaptación de una familia irlandesa que lucha con las adversidades que representa el cambiarse del lugar de procedencia. Desde nuestro punto de vista, no se explota para la promoción de dimensiones socioculturales e interculturales explícitas e implícitas. En cambio, la actividad finalizó con un ejercicio lingüístico; el profesor pide a los estudiantes que detecten y anoten vocabulario y estructuras gramaticales trabajadas en la unidad de su libro de texto (Ver fragmento 18). De esto nos habla Valdes (1986) en cuanto a que no la promoción de la competencia sociocultural depende en menor grado de los materiales didácticos y los cursos, ya que estos podrían incluir contenidos y

estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias socioculturales; su buena promoción dependerá entonces de las actitudes que los profesores tengan hacia ésta. Tal como se pudo registrar durante las observaciones clases de un integrante de los profesores informantes (ver fragmento 18).

Registro de observaciones de clase de José

11: 20' los alumnos se preparan para ver una película. La película lleva por nombre: tierra de sueños. Dicha película trata de la vida de una familia irlandesa que emigra a la ciudad de Nueva York en busca de oportunidades de trabajo y éxito, pues el padre de la familia es actor y pretende darle un mejor futuro a sus dos hijas y a su esposa.

13:00': *Las instrucciones para trabajar con esta película fueron las siguientes:*

1. Write down as many examples of the grammar points we have seen in class as possible.
2. Write at least 10 new words or expressions you would like to learn from the movie.
3. Note: you will deliver these tasks on your notebook clear and neat by Monday.

Fragmento 18. Registro de observación de clases: uso de películas en las clases de inglés.

A partir de las reflexiones hechas respecto a la observación de la clase de José (ver fragmento 19). Podría tratarse de la poca reflexión sobre nuestras prácticas dentro de las aulas y generalmente adoptamos estrategias que provienen de las tendencias metodológicas y también por la intuición del cómo hacerlo (ver 1.5.1).

Nota del observador:

Aunque se trata de materiales que podrían trabajarse de múltiples maneras para presentar fenómenos socioculturales, el profesor solamente pide a los alumnos que se enfoquen en elementos lingüísticos, sintácticos y gramaticales. *Esta práctica tiene que estar ligada a significaciones y por ende a las actitudes de nuestra parte. Mi interés por mejorar mi práctica pedagógica al respecto, me ha llevado a la exploración de estrategias metodológicas para su promoción recientemente, quizás al estar abordando este tipo de actividades, este tipo de enseñanza también se ha reflejado en mi enseñanza.* Ahora he comenzado a cambiar mi perspectiva de no solamente de las definiciones teóricas de estas competencias, si no de mis actitudes, lo que representa para mí y para la enseñanza del inglés bajo las visiones comunicativas que van más allá del desarrollo de 'habilidades lingüísticas y pragmáticas' para la transmisión de ideas desde mi cultura. Necesito documentarme.

Fragmento 19. Nota de campo observación de clases: uso de películas en las clases de inglés.

Los hallazgos encontrados durante esta etapa han sido de crucial importancia, tomando en cuenta lo postulado por la teoría de las representaciones sociales en cuanto a que nuestra realidad estará permeada y guiada por ellas de acuerdo con la relación que tengamos con los objetos del mundo real –es decir las significaciones. De ahí que tuvimos primeramente que centrar nuestra

atención sobre los aspectos y constructos que se relacionan con las competencias en general y aquellas asociadas a la lengua con el fin de contrastarlas con las representaciones brindadas por los fundamentos teóricos que buscan una visión, digamos, más objetiva. Ahora bien, después de haber explorado las representaciones sobre el constructo de la competencia sociocultural de inglés, surge ahora la necesidad de explorar otras representaciones sociales asociadas con el idioma inglés desde otras aristas, por ejemplo, las representaciones sobre su status en nuestro contexto socioeducativo. Creemos que a partir del cómo concibamos el papel que juega el inglés en el contexto mencionado, incidirá en las actitudes y en aspectos de nuestra práctica pedagógica; más específicamente en los aspectos socioculturales del inglés que promovemos en las aulas. En el siguiente apartado discutimos estas consideraciones.

5.2 Aspectos socioculturales del inglés y su enseñanza

Con el propósito de tener una base que nos oriente sobre los elementos relevantes que deberían estar presentes para beneficio de la promoción de la competencia sociocultural del inglés en el salón de clases, indagamos sobre nuestras representaciones sociales en cuanto a las funciones, utilidad, componentes y el prestigio que posee en nuestra práctica pedagógica. En este apartado analizamos datos que nos permiten visualizar y reflexionar fenómenos del inglés que podrían brindarnos algunas respuestas en cuanto al favorecimiento de la promoción de los elementos sociales y culturales del inglés; sobre todo porque es una lengua con un alcance global y es por esto que ha dado pie a una serie de debates en cuanto a la pertinencia de promover los componentes socioculturales de este idioma; y de favorecerlo, tenemos que pensar en el favorecimiento de una variedad.

5.2.1 ¿Por qué estudiar y aprender inglés?

En esta sección, dirigimos nuestra atención sobre las concepciones del porqué estudiar y aprender inglés y también porqué enseñarlo; haciendo hincapié en la premisa de que la forma en que los individuos conceptualicen el aprendizaje de la lengua –en este caso el inglés–, crearán, desarrollarán y constantemente reiterarán ciertas actitudes hacia el aprendizaje de este idioma, mismas que en mayor o menor medida incidirán en su adquisición (ver 1). Inferimos que la práctica docente también debería tomar en cuenta las representaciones de los alumnos y permitirnos a los docentes la búsqueda exploratoria de mejoras en beneficio de su labor

pedagógica. A partir de ahí, nos acercamos a las representaciones de los alumnos y el equipo de profesores en cuanto a los diversos estatus que el inglés toma en la actualidad, ya que para nosotros indagar sobre estas representaciones es el punto de partida para comprender los fenómenos que de ellos se desprendan, por ejemplo, estudiarlo bajo la visión de comunicación internacional o como una lengua extranjera podría explicar las actitudes y prácticas pedagógicas (ver 3.1).

Así, por ejemplo, a medida que analizábamos el corpus discursivo recuperado de las entrevistas grupales e individuales con los alumnos, pudimos notar que la mayoría de ellos tienen expectativas de mejorar su condición laboral; se trata, por una parte, de un tipo de motivación instrumental, ya que han expresado compartir la idea que al aprender inglés, podrán ingresar al campo laboral –mayormente si tomamos en cuenta que son estudiantes con un perfil de egreso en relación con los servicios turísticos (Ver fragmento 20).

Estas motivaciones e intereses parecen estar asociados a las características del inglés como lengua franca, lengua internacional y lengua extranjera (ver 3.1), debido a que las declaraciones comparten un valor instrumental y útil para enrolarse en el mundo laboral. Por ejemplo, el inglés como lengua franca enmarca procesos de comunicación entre personas de diferentes nacionalidades en contextos situacionales laborales y de negocios (ver 3.1.1); asimismo, el inglés como lengua internacional también acuña estas características de relaciones mercantiles y laborales, a diferencia de las lenguas francas consiste en que el inglés como lengua internacional incluye no solamente las interacciones entre hablantes de diferentes lenguas y que para ellos el inglés es una lengua alternativa o puente, sino que incluye a los mismos nativos hablantes quienes tienen que usar su lengua de la manera más simple para una mejor comunicación con los otros hablantes (ver 3.1.2). Finalmente, también estas características son compartidas por el inglés como lengua extranjera, ya que ésta se aprende y enseña para propósitos académicos y laborales, no obstante, se espera que los estudiantes puedan interactuar con hablantes nativos del inglés, es decir se trata de una variedad, mientras que el inglés como lengua franca e internacional, teóricamente, se consideran en términos de uso (ver 3.1.3). Luego entonces, tomar en cuenta los intereses de los estudiantes es de importancia para poder elegir la metodología y los objetivos de enseñanza.

Entrevistador: ¿por qué estudian inglés?

Estudiante 20: *Para mí es como lo que siempre te han dicho, desde siempre, que tienes que aprender inglés para tener un buen trabajo*, o sea, yo por eso comencé a aprender inglés y bueno pues... ahí me di cuenta que me gustaba.

Estudiante 21: *Te da como más oportunidades de trabajar*. o sea también se toma así las otras culturas pero la que más predomina es el inglés, entonces te da oportunidad de viajar a Estados Unidos a Canadá.

Estudiante 25: Ahorita en *cualquier trabajo ya te piden el inglés y es muy necesario para nuestro*

Fragmento 20. Entrevistas grupales con estudiantes: la importancia que tiene el aprender inglés.

Por otra parte, pudimos notar que el aprender inglés también tiene un valor motivacional intrínseco. Por ejemplo, los alumnos han mencionado su interés por viajar a países de habla inglesa y otros en los que este idioma no es la lengua materna, sin embargo, reconocen que el inglés les serviría para comunicarse y desempeñarse en esos contextos; también mencionan que aprender inglés le ayudaría a comprender los significados de las canciones y películas y otros, declaran estar motivados para poder relacionarse con una cultura diferente (ver fragmento 21).

Entrevistador: ¿para qué están estudiando inglés?

Estudiante 10: Yo digo como por ejemplo, *los artistas extranjeros, las películas ,todo eso es lo que influye en el conocimiento de nosotros*, por la música todo mundo lo escucha y, sea como sea, crea una necesidad... de la necesidad de poder entender el significado de las canciones películas y documentales.

Estudiante 11: me gusta aprender un idioma nuevo comunicarme *con alguien de una cultura diferente totalmente diferente y entrar en contacto con su cultura a través del idioma*.

Estudiante 14: Creo que como todos los que estamos acá, tenemos la *idea de viajar y el inglés es muy importante*.

Estudiante 17: Siento que al ser un idioma universal mundial perdón hay muchas personas que se sienten motivados como dice la compañera *era, ella una de las de su escuela, que se sintió*

Fragmento 21. Entrevistas individuales con estudiantes: motivación intrínseca por aprender inglés.

Cuando hablamos de significados, incluso a través de las películas y canciones, tenemos que hacer uso no solamente del sistema lingüístico del inglés, sino también del sistema de significación simbólica (ver 2.4) dictada por la cultura de la lengua meta; pero esta interpretación podría estar afectada por el propio sistema simbólico del estudiante, dejando de lado los aspectos

socioculturales del inglés. Un fenómeno más que se observa dentro de estas motivaciones con referencia al estatus del inglés es que la música y las películas normalmente vienen del inglés de las dos grandes variantes (inglés americano y británico) en mayor medida de los Estado Unidos. Entonces, para algunos de los alumnos, el aprender inglés no solamente representa un uso del inglés sin cargas socioculturales con respecto a que este tipo de materiales están cargados de dimensiones culturales explícitas, pero también implícitas; por ende, se necesita de estos recursos de interpretación para poder entender los contenidos de estos materiales. Esta característica no proviene del inglés como lengua internacional ni del inglés como lengua extranjera, porque ambas no son una variedad sino usos en contextos específicos de alguna variedad; Recordando que una lengua extranjera al ser una variedad enseñada o aprendida implica la promoción de componentes socioculturales (ver 3.1.3).

Encontramos también en nuestras representaciones sociales sesgos o parcialidades en cuanto a la conceptualización y las implicaciones del inglés en el contexto local e internacional. Se observa en el fragmento 22, que alguno de nosotros trata de ubicar al inglés como una lengua estándar y que es la que insinúa promover en el salón de clases; no obstante, se trataría más bien de una concientización del uso de este idioma ya que una lengua en su sentido más profundo está ligada a la cultura de una comunidad lingüística, no olvidemos que la lengua es un producto cultural y que a través de ella se proyectan sus dimensiones que proveen de identidad a estos grupos. De estos es lo que nos habla Manara y Zacharias (2013) (ver 3.1.2).

Entrevistador: ¿qué tipo de inglés enseñan?

Ernesto: Algo muy importante es que nos estamos moviendo en un mundo más globalizado y con la gente que se está comunicando no es necesariamente un nativohablante de la otra lengua, entonces *pensamos que hay un estándar de lengua que debe manejar y que los aspectos lingüísticos que son los que se trabajan principalmente en el salón de clases están en muchos de los casos dependiendo de la cuestión contextual, la condición contextual les va a servir mucho más para entender lo que están queriendo comunicar.*

José: *estábamos viendo cultura en general entonces creo que les damos un acercamiento una batida de todo no de todo lo que hay en el mundo en general no nada más como enseñamos inglés solo darle cultura americana al final de cuentas se bate un poquito de todo [...].*

Fragmento 22. Entrevistas individuales con profesores: las variedades de inglés que se promueven.

De igual manera, los estudiantes tienen esa misma idea en cuanto a la función internacional del inglés y de lengua franca (ver fragmento 23). Reconocen que el inglés no solamente puede usarse para comprender y establecer contacto con nativos hablantes del inglés, se puede apreciar la función de una lengua que sirve como un puente para poder conversar o realizar transacciones con hablantes de otras lenguas ajenas a ellos a través del inglés. Podemos aseverar. Aunque los alumnos no mencionan el estatus del inglés, parecen tener claro esta peculiaridad de las lenguas francas compartidas de algún modo con la del inglés como lengua internacional (Ver 3.1).

Nuestras reflexiones nos llevaron a revisar el constructo de la competencia comunicativa y sus sub-competencias –especialmente el componente sociocultural (ver 2.1). En otras palabras, al tratarse del inglés –entendido en los términos del inglés como lengua franca y el inglés como lengua internacional– nos cuestionamos: a qué cultura pertenecen estos dos estatus del inglés. Por otra parte, sí consideramos que en estos dos estatus la cultura no toma un grado mayor de incidencia para la comunicación y por el otro reconocemos que toda lengua lleva consigo significaciones simbólicas (ver 2.4 y 2.5). Asociamos la competencia comunicativa, en el caso del uso del inglés como lengua franca e internacional, con el sentido de competencia comunicativa como las habilidades lingüísticas para transmisión de ideas como se entiende en las propuestas del enfoque comunicativo donde lo que interesa es esta transmisión de ideas, descuidando los aspectos socioculturales del inglés, tal como lo expone Bax (en Shafaei, 2010) (ver 3.4.3).

Entrevistador: ¿qué ventajas tiene el poder hablar inglés?

Estudiante 30: Siento que es lo más general si vas a un país o viviendo en otro país el idioma con el que puedes hablar *con franceses chinos holandeses entonces tienen contacto con el inglés es lo más común en el mundo.*

Estudiante 16: [...] *para viajar en cualquier estado cualquier país; por ejemplo: en Dubái aunque no sepas árabe, es el idioma es el inglés. Entonces, pero tú puedes comunicarte sin que sepas árabe pero hablas inglés y siendo una de las lenguas más habladas.*

Estudiante 27: yo siento que a nivel mundial, tal vez es la lengua que más pesa; llamándole así. *Casi todos los países hablan en inglés como decía mi compañero: que si no sabes hablar el alemán pero puedes comunicarte en inglés [...].*

Fragmento 23. Entrevistas individuales con alumnos: utilidad del inglés.

Tal como se discute en el apartado 3.1, es crucial tener en claro las diferencias entre esta gama de clasificaciones. Lo primero que debemos tomar en cuenta –y sobre eso decidir después si enseñar o no los aspectos culturales de alguna variedad del inglés– es, primeramente y en nuestra opinión, reconocer el papel que esta lengua juega en nuestro contexto socioeducativo: dentro de las políticas públicas, dentro de las políticas institucionales y las necesidades académicas e intereses de los alumnos en la diversidad del contexto educativo actual. Así, por ejemplo, en nuestro caso, debido al contexto sociocultural donde se pretende enseñar y sabiendo que la mayoría de las personas no lo necesitan más que para fines instrumentales, el inglés se coloca dentro del estatus de lengua extranjera. Cuando se habla del inglés como lengua franca, debe tomarse en cuenta que no es una variante y, por consiguiente, carece de los elementos socioculturales que la podrían particularizar, es decir se trata del uso que los individuos hacen del inglés para llevar a cabo sus transacciones. Por supuesto que es trabajo de los profesores concientizar a los estudiantes de los fenómenos que puedan ocurrir en las interacciones interculturales entre individuos para quienes el inglés es una lengua ajena. Por consiguiente, cabe recalcar que la elección de lengua es menester de fenómenos sociolingüísticos como por ejemplo el prestigio lingüístico. En este mismo orden de ideas, a continuación discutimos nuestros hallazgos sobre las representaciones sociales de los profesores sobre la variante de inglés promovida en su práctica pedagógica.

5. 2. 2 Prestigio del inglés americano

Como hemos visto en el apartado anterior, en nuestro caso, existe una preocupación respecto a la promoción mediante actividades de enseñanza del componente sociocultural, cuando hablamos del desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés; sobre todo porque actualmente éste tiene muchos matices y prevalece el debate sobre la relevancia de enseñar dicho componente sabiendo que el inglés tiene este carácter global, en el que dicho idioma ya no únicamente pertenece a los países donde es lengua materna–Estados Unidos e Inglaterra.

A través de nuestro estudio nos hemos percatado que en nuestro discurso prevalece primeramente el favorecimiento de la enseñanza del inglés americano y, en segundo lugar, el inglés británico como las dos grandes variantes aceptadas (ver 3.1). En primer lugar, notamos que los profesores se apoyan principalmente en los libros de texto; esto sugiere que la elección por la

variedad o variedades del inglés que se promueven estará de alguna manera influida y dictada por las preferencias de las casas editoras; por ejemplo, en el método de *Touchstone* declara en su metodología estar basado en un corpus de la variedad americana del inglés específicamente (Fragmento 24). A continuación se muestran algunos de los fragmentos ilustrativos del discurso de los profesores en los que hacen mención de su adhesión o preferencia por los contenidos de los libros de texto (ver fragmento 25).

Touchstone was written using the corpus of North American English in the Cambridge English Corpus –a database that holds more than a billion words from spoken and written texts.

Fragmento 24. Estudio de gabinete: variedad de inglés promovida por el libro de texto.

Aunque en el extracto no se mencionan los aspectos culturales norteamericanas que se promueven, interpretamos que a través de dicho corpus las prácticas sociales, productos, costumbres, etcétera., tendrán tintes y rasgos de los patrones socioculturales de esta variante. Una vez más, resaltamos el hecho de que estos aspectos socioculturales no son explicitados por los diseñadores de estos métodos porque creemos que su objetivo es la ejercitación gramatical para usar el idioma como un instrumento emergente de comunicación. Por otra parte, aunque a los contenidos subyacen estos elementos de la cultura americana implícitas de estos materiales, sería un deber del profesor tratar de explorarlos y traerlos a la luz para los estudiantes timándose por sentido el interés del profesor en complementar el desarrollo óptimo de la competencia comunicativa, tal como se discute de manera breve en el apartado 3.5.4.

Entrevistador: *¿Qué tipo de inglés usan en el salón de clases?*

Erika: Aunque ahora estamos utilizando variantes británicas, porque estamos usando el de Cambridge y el de Oxford; mucho vocabulario de turismo, que se ve en sexto semestre [...] entonces es como... es como... un *mixture* entre *American English* y un poquito de *British English*.

Alicia: En mi caso [enseño] *el americano* y *el canadiense* porque bueno en *el libro manejan el americano... puedo desenvolverme un poquito más con lo que trae el libro* [la variante americana].

Fragmento 25. Entrevistas con profesores: elección de las dos grandes variantes del inglés (inglés americano y británico) sugerida por los libros de texto.

Derivado de estos análisis, los aspectos socioculturales del inglés en nuestra propia práctica pedagógica estarán, en cierta medida, en función de la variedad de inglés elegida en los libros de texto. Aun cuando hayamos reconocido que son dos las variedades del inglés que se promueven a través de estos libros, la mayoría de nosotros hemos descrito la manera en que abordamos los aspectos socioculturales, nos percatamos de la una inclinación hacia el uso del inglés americano (ver fragmento 26). Esto es lo que explica Broughton, Brumfit, Flavell, Hill y Pincas (1980) (ver 3.1.3) en cuanto a la elección de la variedad de inglés que se promueva en el salón de clase depende en mayor medida de las decisiones del profesor. Uno de nosotros menciona que la promoción de la variedad del inglés que promueven está de alguna manera prescrita por los libros de texto con los que trabajan; en dos ocasiones hace mención del inglés americano (ver 3.1.3).

Entrevistador: *¿Qué tipo de inglés usan en el salón de clases?*

José: *En general se les enseña el inglés americano porque es lo que tenemos más; lo que vamos a encontrar, lo que decimos, ¿no? Dependiendo a dónde te vas a ir tú; se te va a pegar el acento, vas aprendiendo el vocabulario [...].*

Erika: [...] este incluso este he uno de los últimos temas que vimos fue, este las entrevistas de trabajo y hablo también sobre las prestaciones que dan en los *Estados Unidos* y las prestaciones en México; estamos haciendo comparativos sobre eso ¿por qué allá necesitan un medical *insurance* y por qué aquí no?

Alicia: *No sólo abarca de la cultura americana el libro primero trabaja* con países y me permitió trabajar este cuadro comparativo: lo americano y lo mexicano.

Fragmento 26. Entrevistas individuales con profesores: elección de la variedad del inglés americano por los profesores.

Esta preferencia por parte de los profesores hacia la promoción de la variedad americana, como lo interpretamos nosotros, puede verse reflejada en el discurso de los estudiantes durante las entrevistas. Han mencionado que en diversas ocasiones sus profesores les brindan información y enseñanzas de elementos del inglés americano, principalmente aspectos socioculturales (ver fragmento 27). En la exploración de estos comentarios, han reflejado posibles razones del porqué la preferencia hacia el inglés americano; por ejemplo, la cercanía geográfica de nuestro país con los Estados Unidos y la posición sociopolítica de este país a nivel global (ver fragmento 27). Se

entiende que la promoción de la variedad americana no solamente está influida por los contenidos de los libros de texto, sino también por las preferencias de los profesores.

Entrevistador: *¿Qué aspectos culturales del inglés han trabajado con sus profesores?*

Estudiante 32: Hemos estado hablando de la proxémica cuando vas a hablar *con un nativo americano* con un nativo hablante perdón. Este pues, que no te debes acercar tanto que porque ellos no son así, no es igual, que nosotros los mexicanos y principalmente los sureños que nos acercamos de beso... que saludamos de beso y ellos no, no es así ellos sólo te dan la mano así.

Estudiante 29: Si, también lo que enseña, muchas palabras que están en inglés británico. De hecho bastantes palabras, pero *ella nos recalca: es que no nos confundamos porque yo creo que la finalidad de todos estos es algún día, es ir a Estados Unidos...* no? que es el país más cercano donde hablan inglés y entonces, nosotros estamos aprendiendo ese idioma y entonces, *primeramente queremos ir a Estados Unidos.*

Estudiante 33: Eso como de mi cómo nos familiarizamos, *más con el acento de América del norte, porque que son nuestros vecinos*, son más cercanos tenemos gran impacto con ellos porque por ser la *primera potencia del mundo...* he... *nos familiarizamos más con ellos.*

Fragmento 27. Entrevistas grupales con estudiantes: aspectos culturales en su aprendizaje de inglés.

Es aquí es donde nuestro estudio cobra mayor sentido, ya que a partir de cómo concibamos el papel del inglés en nuestro contexto socioeducativo tendremos un referente al cual dirigir nuestra actuación; porque una cosa es tener una concepción propia de nuestra enseñanza y otra el asumir la concepción de los diseñadores de los métodos didácticos; sin una convergencia entre ambas posturas existirá una enseñanza confusa, menos concreta, una mala interpretación del enfoque metodológico de ambas partes; no obstante, el diseño y organización de los métodos didácticos no son garantía de adecuación a las necesidades reales en los diversos contextos socioeducativos.

Ante los diferentes estatus conferidos al inglés, ya sea por cuestiones geográficas o contextuales –sobre todo cuando se habla del inglés como lengua franca o internacional–, surgen los cuestionamientos en cuanto a la enseñanza de los aspectos socioculturales propios de esta lengua, así como qué variedad de inglés enseñar (ver 3.1). Debemos tomar en cuenta que en los apartados anteriores los profesores han manifestado que para ellos los aspectos socioculturales no son prioridad en la formación de sus alumnos, alumnos que estarán muy pronto –por lo menos es lo que se espera– en el campo laboral del turismo. Lo importante para los docentes es tener las

herramientas lingüísticas y algunas estrategias para comunicarse. Entendemos que asumen al inglés en su estatus de lengua franca.

En sentido contrario, en los estudios más recientes de la comunicación intercultural, es el estatus del inglés como lengua internacional la que podría tener mayor relevancia para nuestro caso –a diferencia del inglés como lengua franca, el inglés como lengua internacional se preocupa por las implicaciones de los factores culturales en las interacciones comunicativas. Tal como se discute en el apartado 3.1, uno de los campos donde el inglés como lengua internacional se manifiesta es precisamente en el sector turístico.

En este tenor, recalamos que tanto el inglés como lengua franca como el inglés internacional son usos del inglés más que variedades. Esto nos remite a nuestra idea y cuestionamiento de qué variedad de inglés enseñar, es decir, reconociendo que los elementos socioculturales de la lengua son mecanismos de significación simbólica, se sugiere entonces que el uso del inglés conlleva estos elementos socioculturales. Luego entonces, el prestigio que ostenta el inglés americano podría ser un indicador respecto a los aspectos socioculturales determinantes para qué variedad enseñar. De igual manera, en el apartado 3.1, se discute que junto a los procesos de la globalización existe cierta homogeneización de prácticas culturales institucionales. Como en el ejemplo de la macdonalización, proveniente del país dominante, muchos de los significados son reconocidos, en mayor o menor grado, en las culturas con las que se establece una relación; y este proceso lleva consigo al inglés como principal recurso, mediante el cual se lleva a cabo la globalización.

Desde esta perspectiva, coincidimos en que la variante adoptada es el inglés americano, por ende, algunos de sus aspectos socioculturales deberían ser promovidos. Sin embargo, en cuanto al equipo de trabajo, parece no estar muy consciente de estas dimensiones y poder sistematizarlas en la planeación de sus clases; como ya habíamos observado anteriormente, incluyen estos elementos socioculturales y con estrategias didácticas que se apegan a los enfoques metodológicos para este propósito, sin embargo, parecen no estar lo suficientemente encaminadas hacia un trabajo que permita las condiciones para la promoción de la competencia de nuestro interés mediante actividades pedagógicas.

Finalmente, nos gustaría retomar las ideas de Moreno Fernández (en Areiza Londoño, Cisneros Estupiñán, y Tabares Idágarra, 2012) en cuanto a que “el prestigio es algo que se tiene, pero que también se concede” (p. 114). Una vez más, podemos apreciar el prestigio que guarda el

inglés americano, no solamente en los libros de texto sino en las preferencias de enseñanza de los profesores, así como en el discurso de los estudiantes al hacer referencia a la empatía con los Estados Unidos. Estos datos nos han guiado en la elección de la variedad del inglés que se promoverá como lengua base para nuestra propuesta didáctica.

5. 2. 3 Dimensiones socioculturales de inglés

Otros elementos que surgieron durante este proceso de análisis fueron los aspectos y dimensiones culturales que los profesores dijeron promover. Tratamos de agrupar por categorías las dimensiones culturales mencionadas durante las entrevistas con profesores y alumnos. Estos hallazgos se dividieron siguiendo algunos modelos de análisis para la comprensión cultural como el de Moran (2001) y los incluidos por diversos autores en Reisinger y Turner (2003). Estas dimensiones fueron: los productos culturales, las prácticas culturales, elementos simbólicos o perspectivas culturales y las comunidades sociales (estratificación social).

En primer lugar, se identificó que algunos integrantes de nuestro equipo de profesores mencionan incluir temas relacionados con las regiones geográficas de diversos países; la descripción y conceptualización de los platillos correspondientes al desayuno, comida y cena. Estos elementos los colocamos dentro de los productos culturales (ver fragmento 28). Del mismo modo, los estudiantes, han expresado interés y motivaciones por aprender sobre artistas americanos, las películas y la música, la comida nuevamente y el mariachi (ver fragmento 29).

Alicia: En inglés para turismo hemos trabajado mucho en aspectos geográficos con los alumnos gracias al libro, que presenta varios países.

José: Lunch, alimento *dinner*, que para ellos es la comida fuerte del día y para nosotros es la del medio día no entonces todos esos se va viendo durante todo el tiempo creo yo no.

Fragmento 28. Entrevistas individuales con profesores: explícita de la cultura.

Estudiante 2: Yo digo como por ejemplo los artistas extranjeros, las películas, todo eso es lo que influye en el conocimiento de nosotros; por la música todo mundo lo escucha.

Estudiante 10: como mexicanos estamos hablando a nivel nacional: el mariachi, [...] tequila, sabes que en cualquier día de las madres hay mariachi; y es eso a nivel estatal he la gastronomía el pozol, la fiesta grande de Chiapa de corzo.

Fragmento 29. Entrevistas con estudiantes: dimensión explícita de la cultura.

También fueron mencionadas algunas prácticas culturales. De acuerdo con Moran (2001), estas prácticas “comprenden una gran gama de acciones e interacciones que los miembros de una cultura llevan a cabo de manera individual o con otros miembros” (p. 25). Hemos expuesto explicaciones sobre las diferentes maneras de saludarse, las bodas, las maneras de organizar los horarios del desayuno, comida y cena (ver fragmento 30). Los alumnos explicaron tener conocimientos sobre la manera en que los vecinos conviven y algunas prácticas que se llevan a cabo cuando se es nuevo en el vecindario. Al mismo tiempo, hacen una contrastación con su propio contexto (ver fragmento 31). En los fragmentos analizados encontramos que la mayor parte de los elementos culturales que tratan de enseñarse corresponden en mayor medida a las dimensiones de la cultura escrita con ‘C’ mayúscula como lo propone Peterson (2004) (ver 2.6).

Entrevistador: ¿Qué otros aspectos que no sean gramática les llama la atención a los alumnos?

Ernesto: [...] también en los saludos, por ejemplo si pienso en una clase súper básica dices: *bueno los saludos se dan de esta manera en nuestra cultura y se da de esta manera en esta otra cultura*; hasta elementos mucho más difíciles en el sentido lingüístico como los refranes, el sentido idiomático de ciertas cuestiones, pero eso se da en niveles más altos [...].

José: yo termino explicando a los chicos por ejemplo las tres comidas del día. Los diferentes horarios que tienen ellos, *como es esta comida desayuno cena para nosotros pero cuando desayunamos a qué hora comemos nosotros como mexicanos usualmente* [...].

Alicia: El libro abarca *muy poquito de las bodas americanas y abarca las bodas asiáticas las asiáticas entonces de lo que te va marcando el libro*

Fragmento 30. Entrevistas grupales con profesores: promoción de prácticas socioculturales del inglés.

Entrevistador: los saludos *diferencias de edades y todo eso; ¿los han trabajado dentro del salón de clases lo han tratado en como tema de clases?*

Estudiante 11: Por ejemplo, cuando llega alguien a tu *vecindario [en los Estados Unidos] a vivir es muy común que lleves algo a la familia nueva; de comer o mínimo presentarte; y por ejemplo aquí [en Chiapas] si alguien se está mudando y “X”; así como que...* y si algún día te lo topas pues... que bien y allá, pero allá no es como ir a saludar y darle la bienvenida.

Estudiante 29: este semestre hemos estado trabajando con cultura [...] esta vez hicimos un ejercicio de lo que se debe hacer o no se debe hacer en los Estados Unidos [...] *un ejemplo, nosotros marcábamos que llegar tarde 10’ tarde a una cita, y ya tu marcabas si era algo que se debería hacer o algo que no [...] si era correspondiente a Estados Unidos o a México, y nos lo puso en el examen...*

Fragmento 31. Entrevistas individuales con alumnos: prácticas sociales del inglés en el salón de clases.

Finalmente, se encontró que dentro de las dimensiones culturales una de las profesoras participantes menciona que ha trabajado con pequeñas presentaciones de teatro con la temática del día de acción de gracias en los Estados Unidos de Norteamérica. Esta práctica se cataloga dentro de la dimensión de perspectiva de Moran (2001), la cual comprende “las percepciones, creencias, valores y actitudes que subyacen a los productos culturales y, asimismo, guían a las personas y las comunidades dentro de las prácticas culturales” (p. 25). Esto es, “la cultura como una entidad ideológica que comprende los valores, las normas, costumbres y las tradiciones” (Rocheach en Reinsiger y Turner, 2003; p. 10). También se ilustra con un fragmento la opinión de uno de nosotros y uno de los alumnos sobre estos aspectos simbólicos de la cultura (ver fragmento 32 y 33).

Erika: este semestre estamos preparando una obra de teatro de *Thanks givinng* pero está basado en la experiencia que tuvo una maestra mía que es de California y está casada con un mexicano justamente celebrando el *Thanks giving* [...].

Fragmento 32. Entrevista individual con una profesora de nuestro equipo: preparativos para el día de acción de gracias (*Thanks giving Day*).

Estudiante 6: Yo creo que las tradiciones creo que cada estado cada país tiene su propia tradición y esto nos hace como que, al menos en mí, el interés por que ellos hacen esto y por qué nosotros no, por ejemplo *Halloween en Estados Unidos es una maravilla y aquí en México solamente salimos a pedir dulces*.

Fragmento 33. Entrevistas individuales con alumnos: Festividades como prácticas socioculturales explícitas.

Estos son los elementos que tanto alumnos como profesores han mencionado; podríamos de decir que tienen nociones de los elementos constitutivos del complejo constructo de la cultura (ver 1.4.1). Aunque durante las entrevistas, el tiempo para explorar qué otros elementos constituyen sus representaciones de cultura es muy breve, lo aquí relacionado podría ser una muestra de las representaciones de los componentes de ésta.

Ahora bien, lo que no resulta muy claro es con qué profundidad se conceptualizan estos elementos para su posterior enseñanza. A partir de estos razonamientos, nosotros decidimos emprender una dinámica de reflexión en torno a nuestras propias representaciones sobre el mismo

objeto de estudio e iniciar así un trabajo de documentación no solamente para un saber factual sino para poderlo llevar al plano de la acción efectiva y adecuada.

5.3 Resignificando la promoción de competencia sociocultural del inglés como LE

Este apartado en particular emerge de las interpretaciones y percepciones que hacemos a través de este proceso exploratorio, reflexivo y analítico, sustentado por la participación de los profesores informantes. Asimismo, nos apoyamos también en las retroalimentaciones extraídas de las bitácoras de aprendizaje de los estudiantes, durante las pruebas piloto de las fichas didácticas propuestas más adelante. Así que para ilustrar de mejor manera el proceso en que fuimos desarrollando nuestra propuesta, acompañamos estos pasos con algunos fragmentos obtenidos de las bitácoras y del material ya presentado en otras secciones de nuestro estudio.

5.3.1 Estrategias metodológicas

Al condensar la información mediante las acciones de categorización y codificación, que nos guiaron en el desarrollo de este estudio, delimitamos las pautas para identificar la propuesta más adecuada a la naturaleza de nuestra investigación. Primeramente, comenzamos por orientarnos no solamente sobre el concepto del componente sociocultural en el desarrollo de la competencia comunicativa de una lengua, buscamos las propuestas metodológicas y estratégicas para poder sistematizar y brindar una enseñanza más consciente de la inclusión y uso dicho componente (ver anexos 8-12).

Esta iniciativa surge precisamente del análisis de las representaciones sociales de los profesores en cuanto a la enseñanza de los aspectos socioculturales del inglés. Una de las reflexiones que nos llevó a la documentación conceptual de las dimensiones que comprende la cultura y su impacto en la enseñanza de lenguas está basada en el análisis de las representaciones sociales en torno a la importancia de enseñar dicho componente sociocultural, el cual se interpreta como la trasmisión de hechos y datos culturales generales sin llegar a propiciar o promover entre sus interlocutores en el aula una reflexión y análisis más profundos en los significados que llevan consigo.

De esto es lo que nos hablan Gómez y Chanona (2017) (ver 3.5), en cuanto que como profesores intentamos incluir en nuestra enseñanza los aspectos socioculturales del inglés, sin embargo, carecemos de herramientas para que sea efectivo. Normalmente, como profesores,

retomamos las lecciones que nos indican los libros de texto. Estos libros incluyen temáticas relacionadas con los aspectos socioculturales de la lengua meta, no obstante, solamente muestran a los productos y las prácticas discursivas desde su dimensión práctica o más bien desde la dimensión implícita de la cultura. Tal como se muestra en el fragmento anterior (ver fragmento 34 y 35); la lección tiene los elementos necesarios para poder desarrollar que explote los fenómenos sociolingüísticos y por ende los socioculturales, sin embargo, por el diseño de actividades y objetivo del libro de texto, el profesor toca esta temática de manera superficial. De esto es lo que advierte Stern (en Corbett, 2003) (ver 3.4.3) al declarar que las clases de lenguas deberían ser enseñadas desde los aspectos sociolingüísticos y por consiguiente, la lengua sería una herramienta para lograr los aprendizajes.

Registro de observación de clases

11:24': el profesor comienza la clase por explicar que trabajarán con la temática de modales (*manners*); es decir, lo que se debe hacer y lo que no en la lengua meta. Esta temática es parte de los ejercicios y contenidos del libro de texto. Así que después de esta breve explicación, los alumnos y profesor comienza por revisar un ejercicio en el libro de texto respecto a esta temática. El ejercicio lleva por nombre: *how to sound more direct*. Esta actividad trata de promover la habilidad conversacional y se sugiere una discusión sobre, en qué situaciones tenemos que ser más directos para decir las cosas en la lengua meta. El profesor menciona de manera inmediata a esta pregunta: *advising, suggesting and for giving instructions*.

Fragmento 34.Registro de observación de clases: favorecimiento de la competencia pragmática y discursiva.

Registro de observación de clases: refranes

11:54' continúan con otro ejercicio del libro de texto el cual se trata de más textos sobre los refranes. De igual manera, se discuten los significados de dichos proverbios. Uno de los estudiantes pregunta por el significado de la palabra "Woods". Y la explicación del profesor se lleva a cabo de manera verbal y el estudiante asiente con la cabeza para demostrar que ha comprendido. También se pregunta por la palabra "sugar cane".

Los refranes se comparan solamente con su equivalente al español de nuestra variedad sin explorar las dimensiones implícitas que subyacen a ellos. Después de estas breves explicaciones, el profesor indica que, trabajen con un ejercicio de *matching* respecto a estos ejercicios. No se aprecia una planeación para esta clase por parte del profesor, la guía es prácticamente el libro de texto.

Fragmento 35.Registro de observación de clases: Refranes.

Esto es lo criticado por Bax (en Shafaei, 2010) en cuanto a que, el en que las metodología del enfoque comunicativo es el que predomina en la mayoría de los libros de texto, aunque como método, pretende promocionar la competencia comunicativa, esta última ha sido mal interpretada y reducida a un hacer práctico; deja a un lado los aspectos profundos de la enseñanza de lenguas (ver 3.4.2 y 3.4.3). Luego entonces, estas representaciones sociales sobre este tipo de métodos reflejados en los libros de texto, como lo entendemos nosotros, se integra y forma parte de nuestras creencias de enseñanza; no solamente en las estrategias metodológica, sino en las significaciones de la naturaleza de las lenguas extranjeras.

En las auto observaciones y autorreflexiones detectamos que, nuestros primeros intentos por salir de los contenidos de los libros de texto, recurrimos a elaborar versiones de materiales que profundizaran un poco más sobre los aspectos socioculturales del inglés americano. No obstante, estas hojas de trabajo carecen de una estructura metodológica (ver anexo 8). Al respecto Crawford-lange y Lange (2009) comenta que podría tratarse de una falta de instrucción en la formación de los docentes. En nuestro caso, a pesar de estar formándonos y especializándonos en este campo, podría ser que también la mayoría de las instituciones encargadas de este tipo de formación, tengan estas visiones parciales de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras (ver 3.5).

Aunque la propuesta aborda los supuestos valores del sistema político de los Estados Unidos representados por los animales, este material no toma en cuenta los fenómenos similares de la propia cultura de los estudiantes a manera de hacer comparaciones y promover la consciencia intercultural. Comienza por una exploración de estos fenómenos por los estudiantes, sin embargo, consideramos que debería comenzar desde la estructura cognitiva de los mismos sujetos, es decir, comenzar por explorar las condiciones en que opera el mismo fenómeno en su propia cultura y, posteriormente, dirigir su atención a analizar la manera en que significa en la cultura meta. Otra observación es que tendríamos que ver la utilidad de esta información o el grado de prioridad que tendría en la promoción de la competencia sociocultural y para los perfiles de egreso de los estudiantes.

Nuestra documentación sobre la manera de abordar este aspecto sociocultural nos hizo llegar a la discusión del apartado 3.5, en la cual notamos que comparten estrategias similares, y que nos hace tomar una postura eclética en el diseño de nuestra propuesta pedagógica.

5.3.2 Recursos didácticos

Otro de los aspectos en nuestra acción de mejorar los recursos metodológicos para la promoción del componente sociocultural del inglés emergió del análisis y la reflexión de los datos recuperados sobre los materiales didácticos que los profesores participantes mencionaron usar en sus clases, así como de las notas de campo extraídas de las observaciones de clase. Debido a que los profesores han mencionado la importancia de algunos aspectos metodológicos y de ciertos materiales didácticos para la promoción de la enseñanza del inglés de manera comunicativa, durante las observaciones de clase nos percatamos de en qué medida estas aseveraciones ocurren dentro del salón de clases.

Pudimos observar que precisamente a los alumnos se les enseña a reproducir frases y léxico. No obstante, parece favorecerse aspectos lingüísticos en cuanto a la fonética y fonología de la lengua con explicaciones que no profundizan o no promueven de manera más certera la comunicación y, en las mismas sesiones, no se han trabajado aspectos culturales o sociales, se ha trabajado con ejercitación lingüística. No aseveramos que estas prácticas estén mal o sean inadecuadas. Si esto se entiende por la promoción de la competencia comunicativa, podría ser interpretada como la habilidad para poder reproducir contracciones lingüísticas que son simplemente una parcialidad de lo que el concepto realmente involucra, sin considerar otras dimensiones que favorezcan los elementos simbólicos para la negociación de significados (ver fragmento 36).

Nota de campo-observaciones de clase

El profesor opta por escribir sobre el pizarrón expresiones y oraciones que los alumnos puedan usar acompañadas de una serie de explicaciones orales del cómo debería usarlas y cómo articularlas. Los alumnos por su parte, copian todas esas expresiones y escuchan con mucha atención las explicaciones dadas por el profesor.

Fragmento 36. Foco de observación: materiales didácticos usados en la clase.

En este mismo sentido, durante las observaciones de este profesor se observó la misma dinámica de trabajo al promover actividades comunicativas o de interacción oral, ya sea de manera grupal o en equipos. Este tipo de práctica fue recurrente en las sesiones de los otros

profesores, unos en mayor medida y otros siguiendo el mismo patrón con alguna variante; como por ejemplo organizar pequeños juegos de competencias.

Así mismo, se pudo apreciar como una tendencia predominante, además de que los libros de texto son un material de mucha ayuda para los profesores porque brindan una secuencia didáctica organizada, que son estos materiales en los que en su mayoría los profesores participantes se apoyan para enseñar inglés siguiendo la serie de contenidos y competencias incluidas por las casas editoras (ver fragmentos 37 y 38).

Nota de campo-observaciones de clases

Ahora se pide a los alumnos a trabajar con su libro de texto (inglés para turismo) con un ejercicio de ejercitación auditiva (*listening*). ***El ejercicio consiste en completar la conversación con vocabulario específico (fill in the blank)***. Esta conversación trata sobre los *cable cars* (especie de tranvía) de la ciudad de San Francisco USA. Se comienza una discusión sobre lo que un *cable car* es, una de las alumnas lo compara con los tranvías que ha visto en la Ciudad de México. El profesor usa imágenes que son proyectadas a través del cañón (proyector) para aclarar lo que es un *cable car*.

Fragmento 37. Foco de observación: materiales didácticos usados en la clase.

Nota de campo-observaciones de clase 3

El profesor comienza la clase por explicar que trabajarán con la temática de modales (*manners*); es decir, lo que se debe hacer y lo que no en la lengua meta. Esta temática es parte de los ejercicios y contenidos del libro de texto. Así que después de esta breve explicación, los alumnos y profesor comienzan por revisar un ejercicio en el libro de texto respecto a esta temática. El ejercicio lleva por nombre: *how to sound more direct*. ***Esta actividad trata de promover la habilidad conversacional y se sugiere una discusión sobre en qué situaciones tenemos que ser más directos para decir las cosas en la lengua meta. El profesor menciona de manera inmediata a esta pregunta: advising, suggesting and for giving instructions.***

Fragmento 38. Foco de observación: uso del libro de texto en la clase.

De ahí que optáramos por crear fichas didácticas que sirvieran como una muestra de la manera en que, desde nuestra interpretación y percepción de los datos recuperados, los aspectos de la competencia sociocultural podrían ser promovidos dentro de un contexto áulico de lengua extranjera. No obstante, esta propuesta no tiene la intención de pautar en su totalidad los contenidos de una clase o una secuencia didáctica de la práctica docente de los profesores, más bien busca incidir de manera crítica y reflexiva en áreas de la competencia sociocultural que

pueden estar siendo descuidadas por diversas razones y, por ende, en lo que entendemos por promoción de la competencia comunicativa.

En este tenor, apoyamos nuestra propuesta al tomar en cuenta a algunos autores que han definido el papel de las fichas. Por ejemplo, en palabras de Di Rosa (en Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2003) las fichas didácticas son “un medio, el mejor para adaptar la enseñanza de los escolares que la poseen a las circunstancias concretas en las cuales se encuentran” (p. 14).

Por su parte Mello (en Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2003) asevera que la ficha didáctica “no llega a ser un método; es un instrumento de trabajo que facilita la graduación del aprendizaje por unidades asequibles a los alumnos respetando el nivel de capacidad” (p. 14). Reiteramos que la propuesta que emerge de este trabajo de investigación es más bien una pequeña muestra, en esta etapa, de lo que podría ser una serie de fichas para el mismo fin, sin menospreciar los otros recursos metodológicos y estratégicos de los profesores participantes.

Limitantes de la observación de la acción, debido a que se trata de fichas didácticas, éstas podían ser trabajadas en una clase grupal o fuera de ella; dependiendo del itinerario de los profesores y la disponibilidad de actividades de los grupos. Así que algunas fichas fueron trabajadas dentro de la clase y otras fuera del horario de clases, exclusivamente por los alumnos.

De acuerdo con la información de los parámetros de nuestro proceso de triangulación, procedemos a hacer un análisis y reflexión en torno a las actividades desarrolladas para incluir el componente sociocultural entre las actividades de enseñanza, antes de la intervención de las nuevas propuestas después de los ciclos de acción 1 y 2. Así pues, como primer parámetro y gracias a las reflexiones sobre las propias representaciones del profesor-investigador, meditamos en el amplio campo que abarca la competencia comunicativa, y específicamente la sociocultural de un grupo lingüístico, y encontramos que resulta aún más complicado pensar en su promoción en contextos ajenos a éste; dicho de otra manera, en los contextos donde el inglés funge como una lengua extranjera y en el mayor de los casos tiene una fuerte carga instrumental. Por ejemplo, en el contexto socioeducativo donde desarrollamos este estudio: dentro del programa de Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico. Cabe señalar que uno de los propósitos de la enseñanza del inglés en esta licenciatura apunta hacia interacciones interculturales con usuarios y hablantes del inglés en el sector turístico. Especialmente la promoción de las competencias socioculturales de este idioma para poder desempeñarse con idoneidad exige planeación,

organización y propuestas que la favorezcan. Así que decidimos elaborar fichas didácticas que contemplen los aspectos y elementos más relevantes que puedan ocurrir en la interacción intercultural entre anfitriones y turistas extranjeros.

La primera versión de ficha pedagógica derivada de los intentos por integrar el componente sociocultural de la competencia comunicativa del inglés estaba pensada para enseñar los aspectos socioculturales del inglés en situaciones en que los estudiantes tuvieran la oportunidad de viajar a los Estados Unidos, en primera instancia en contextos académicos (intercambios escolares) (ver anexo 9). Sin embargo, a través de las entrevistas con profesores, nos dimos cuenta de que, había que replantear el contexto socioeducativo de los alumnos, ya que éste implica y presupone una interacción en el servicio turístico en nuestro país. Esto nos llevó a cambiar el contenido y las representaciones en cuanto a las temáticas a enseñar.

En canto al parámetro de percepciones de los componentes de la competencia sociocultural y su enseñanza, nos ayudó a visualizar la manera en que las fichas deberían abordar las actividades para conseguir dicha competencia, así que en la segunda versión de la ficha didáctica se sugiere una manera o instancia en que debe tratarse la temática más allá de los aspectos lingüísticos, es decir, buscar estrategias que lleven a la reflexión y concientización tanto de alumnos y profesores sobre la importancia de trabajar en torno a esta competencia. Por consiguiente, se ha planteado la auto exploración de los alumnos en cuanto a la temática y la presentación, en parte inductiva (exploración) y deductiva, con la intervención de explicaciones directas de fenómenos sociales relacionados con la interacción intercultural (explicaciones directas a través de notas informativas, videos, explicaciones del profesor, etc.) (Ver anexo 10).

Sin embargo, al ir analizando la información durante su colecta mediante diferentes técnicas de recuperación, así como durante la indagación de las posturas teóricas al respecto, nos percatamos de que aun así, estas temáticas ayudan a la concientización de la naturaleza de las interacciones interculturales, pero todavía no reflejaban aspectos específicos de la competencia sociocultural; esto como una muestra de las representaciones desviadas en cuanto a dicha competencia por parte del profesor investigador.

El tercer parámetro nos llevó a diseñar y adaptar la propuesta de las fichas pedagógicas en material didáctico de utilidad, específicamente para el programa de Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico, debido a que los métodos de enseñanza comerciales presentan una versión general y superficial de los aspectos socioculturales en las actividades de interacción intercultural

del tipo anfitrión-turista. Así que proponemos la ficha didáctica (ver anexo 11) como un material de apoyo que pueda concretar y profundizar en temas tocados de manera rápida y superficial por dichos métodos comerciales.

Como puede apreciarse, en esta última versión de nuestra propuesta están reflejados los cambios a partir de todo el proceso de nuestra investigación. Se puede observar que la conceptualización de la enseñanza del componente sociocultural del inglés aborda ahora elementos culturales que no son inmediatamente visibles durante las prácticas sociales. Así mismo, reconocemos que este estudio nos llevó a la documentación teórica y metodológica para presentar estos contenidos en el salón de clases. Por ejemplo, se hace uso de las cápsulas culturales, comparaciones que aluden a los enfoques interculturales, implementación de recursos lingüísticos para la exploración de la experiencia cultural (Moran, 2001), apoyados de recursos audiovisuales disponibles en línea, principalmente en Youtube.

5. 3. 3 Necesidades del contexto socioeducativo]

Este apartado se compone básicamente del corpus recuperado de las bitácoras de aprendizaje de los estudiantes, recogidas después de trabajar con el piloteo de las fichas didácticas. A pesar de que nuestro primer objetivo pedagógico es la concientización de los alumnos sobre la importancia de los aspectos socioculturales que rigen su uso, en un primer instante, no se tomó en cuenta trabajar con actividades que promuevan las habilidades productivas; es decir, si bien no son meramente productivas y se posicionan en un plano más receptivo o de práctica, en el discurso de los estudiantes se aprecia la necesidad de estas actividades prácticas.

Nuestra primera ficha didáctica trata de presentar a los estudiantes los problemas de comunicación generados no solamente por una baja competencia lingüística sino también al nivel pragmático-semántico, dictados por la cultura y la sociedad y aún más sí consideramos el valor simbólico de las lenguas para la negociación de significados (Geertz en Vera Noriega y Rodríguez Carvajal, 2009). Así, esta primera ficha contempla una temática sobre las percepciones de turistas extranjeros viviendo en nuestro contexto y los posibles malentendidos que esta percepción pueda originar. A continuación brindamos pequeños extractos de las opiniones de los

alumnos donde, reiteramos, se aprecia la necesidad de no solamente el saber declarativo de la temática sino también el práctico contextual (ver fragmento 39).

What's your opinion about the activities?

Estudiante 1: *Is important to mention the things we should do with a foreigner*, but we have to practice more. I like dynamic classes.

Estudiante 2: I knew about characteristics of international tourist *but I didn't know how I can try to do a conversation with them*.

Estudiante 3: *I believe that the second part where the information is provided can be more extend and give some more examples to help us understand the main idea*. It will be good to have some exercises to have a more practical learning.

Fragmento 39. Bitácora de aprendizaje: Opiniones de los alumnos en cuanto a las actividades contenidas en las fichas didácticas.

Los alumnos sugieren practicar en vez de solamente tratar de internalizar información factual. Por el contrario, recordamos que el componente sociocultural trata del conocimiento de las condiciones de la competencia sociolingüística (ver apartado 2.6); por lo tanto, podría trabajarse este componente con actividades basadas en simulaciones. Sin embargo, se espera que estos conocimientos se activen durante las interacciones no solamente con nativo hablantes sino en el nivel perceptivo, a través de la comprensión de materiales e informaciones audiovisuales provenientes de los diversos medios de comunicación, por ejemplo.

Por otra parte, uno de los alumnos sugiere que la información brindada en la pequeña cápsula cultural de esta ficha pueda ser ampliada y que contenga más detalles y ejemplos. Inferimos que se trata de una necesidad de conocer un poco más sobre estos fenómenos, que cobran importancia para ellos cuando se espera experimentar en algún momento de su profesión y vida personal.

También notamos que, al abordar la temática de los choques culturales en las interacciones con turistas extranjeros, especialmente con una lengua diferente, los estudiantes recomiendan ampliar también la información sobre los turistas extranjeros con estas características (ver fragmento 40). Inferimos que las cápsulas culturales podrían seguir siendo de mucha utilidad para seguir abonando a la ampliación de los mecanismos de percepción de los alumnos. Atendiendo estas

sugerencias, tratamos primeramente de dirigir el propósito de estas fichas con más contenidos socioculturales pero enfocados hacia la interacción turística.

Was this activity helpful?

Estudiante 5: *Give more information about the culture* [from tourists] and show videos about the place and interactions.

Estudiante 2: [It's important] because *we need to know some things before interacting with foreign tourists*.

Estudiante 3: *I learned about stereotypes that we have about foreign tourists and their opinions about us [their perceptions].*

Fragmento 40. Bitácora de aprendizaje: Opiniones de los alumnos en cuanto a las actividades contenidas en las fichas didácticas.

Nuestra segunda propuesta es una combinación de ejercitación lingüística acompañada de cápsulas informativas sobre productos culturales que guardan relación con el área disciplinaria: los restaurantes en función de la estratificación social. Tiene el propósito de concientizar a los alumnos sobre los diferentes conceptos de servicio restaurantero que los turistas extranjeros posiblemente traigan consigo y así poder orientarlos de acuerdo con sus necesidades e intereses. En primer lugar explora los conocimientos previos, presenta los conceptos, compara con su propio contexto en términos de la existencia de estos servicios en su ciudad y, seguidamente, con la versión de estratificación de estos servicios en su cultura nativa. Lo siguiente es el trabajo de análisis y reflexión sobre un video que muestra la interacción de nativo hablantes de diferente estatus social dentro un restaurante, la idea es que ellos vean que aun entre nativo hablantes existen diferencias socioculturales que inciden en la comunicación, y llevarlos a pensar que eso podría ocurrir en el sector turístico; finalmente la cápsula cultural muestra información sobre cómo los restaurantes adquieren un valor simbólico para la gente que los frecuenta y son marcadores identitarios Conroy (2014).

Las opiniones de los alumnos en el siguiente fragmento (ver fragmento 41) nos revelan que posiblemente este tipo de contenidos les resulte más interesante tratándose de contenidos en el sector del servicio restaurantero. Hemos interpretado estos datos como las necesidades de aprendizaje de los alumnos en cuanto a los contenidos socioculturales en la enseñanza de lenguas con enfoque al turismo. Aunque los temas que se proponen desarrollar en nuestra propuesta

didáctica no atienden de manera puntual y específica los fenómenos relacionados con el turismo, las dimensiones socioculturales que se trata de promover subyacen a las actividades y temáticas contenidas en ellas (ver anexos 11 y 12).

How important is this kind of information for you?

Estudiante 1: It's important because [that way] *we know what places we should eat and what kind of service we will receive.*

Estudiante 2: *It's important due to cultural behavior in other countries.*

Estudiante 3: Definitely, I didn't know about the classification of food, just, fast food; know how different it is even with their similarities.

Fragmento 41. .Bitácora de aprendizaje: Opiniones de los alumnos en cuanto a las actividades contenidas en las fichas didácticas.

El resultado de este proceso investigativo resultó en una propuesta didáctica que atiende tanto a los estudiantes como a los profesores en términos de auto formación. Las fichas para estudiantes se han integrado en pequeñas unidades didácticas ya que están interrelacionadas en una serie de actividades que brindan input en diversas entradas (videos y lecturas). Para el caso de los profesores se tratan de fichas didácticas y una unidad didáctica (ver 6.3).

5. 4 Recapitulación

En este capítulo presentamos las discusiones sobre los hallazgos encontrados durante el proceso de análisis de este trabajo de investigación. A través de la exploración de nuestras representaciones y prácticas sociales sobre la enseñanza del inglés, encontramos sesgos en cuanto a la descripción teórica de manera imparcial, por otro lado, alguno de estos constructos parece estar claros. En la mayoría de los casos, los conceptos son claros; no obstante, parece no tratarse de la parcialidad o claridad de las definiciones ni se trata del grado de significación que la representación de cada uno de los componentes de la competencia comunicativa y otros fenómenos derivado que su promoción resulte, —especialmente de la competencia sociocultural— como lo interpretamos nosotros.

Luego entonces, en la primera sección discutimos los hallazgos sobre las representaciones sociales del concepto de competencias, competencia comunicativa y competencia sociocultural; representaciones sociales sobre la enseñanza del inglés y las actitudes hacia ellas. En la segunda parte, discutimos las representaciones sociales relacionadas con factores sociolingüísticos del inglés de manera general y posteriormente en un nivel local que para nosotros impactan en las significaciones y actitudes de su promoción en el salón de clases; por ejemplo, el estatus del inglés, sus componentes socioculturales el prestigio y elección de la variedad americana y británica. Finalmente, interpretamos que, en función de estas representaciones sociales, las prácticas pedagógicas muestran también una promoción de la competencia sociocultural no planeada ni sistematizada impactando en la metodología de promoción; al respecto, en el último apartado, discutimos sobre las estrategias metodológicas observadas y mencionadas durante la recopilación de datos.

Con este proceso exploratorio y reflexivo de nuestro equipo de trabajo, ha servido de inspiración para el planteamiento de nuestra propuesta pedagógica para atender precisamente estos aspectos, tanto de nuestras representaciones sociales de los significados de las competencias ya mencionadas, y principalmente de la sociocultural, como de recursos pedagógicos para reforzar su promoción en el salón de clases, que sea una promoción más consciente. No obstante, nuestra propuesta (ver 6.3) no trata de sustituir a los materiales didácticos disponibles en nuestro contexto laboral y tampoco se trata de una solución en respecto a la promoción de la competencia sociocultural, más bien se trata de una muestra de cómo podríamos mejorarla y reforzarla.

Capítulo 6. Discusión final y conclusiones

En este último apartado presentamos las conclusiones a las que hemos llegado a través de esta investigación. Específicamente se trata de la enseñanza de la competencia sociocultural del inglés como lengua extranjera desde la perspectiva comunicativa en un contexto universitario chiapaneco. Este estudio se desarrolló dentro de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). A través de este capítulo, tratamos de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, mismas que guiaron su desarrollo. De igual manera presentamos muestras de la propuesta didáctica inspiradas de este proceso investigativo.

6.1 Discusión final

En primer lugar, este trabajo evidencia la necesidad de otorgar importancia a las competencias que conforman la competencia comunicativa en la práctica de los profesores de inglés como lengua extranjera de este programa de licenciatura. De manera que dicha importancia y atención podrían incidir de manera antagónica o de manera favorable en un aprendizaje óptimo de los alumnos que se preparan para la interacción inmediata con usuarios nativos del idioma inglés, así como entre aquellos que las usan como lengua franca y más recientemente como lengua internacional. No solamente podría incidir negativamente en el aprendizaje de este idioma de manera general sino afectar a los intereses y objetivos del programa de licenciatura descrito anteriormente.

Asimismo, pudimos notar que durante el desarrollo reflexivo analítico de este estudio, así como durante la introspección de todos los que somos partícipes de este trabajo, tuvimos oportunidad de entrar a una etapa de formación docente que profundiza en los elementos que merecen ser atendidos y que quizás no hayan sido explorados dentro de nuestro propio contexto educativo; es decir, cerciorarse de lo que colegas y académicos dentro de esta disciplina han hecho o están haciendo por mejorar una práctica docente que favorezca a todos.

Por consiguiente, la posible situación desfavorable o descuido de los aspectos socioculturales con visiones del valor simbólico que subyace al estudio de las lenguas, especialmente del inglés, deja en claro que debería optarse por utilizar enfoques que

complementen el simple valor transaccional de expresiones con funciones inmediatas y que actualmente sólo provocan confusión entre los alumnos. Para nosotros, estos enfoques a los que nos referimos son los enfoques sociolingüísticos con visiones contrastivas en todos los planos de la lengua. Eso no significa que no se promueva un trabajo en el aula basado en lo comunicativo, sino más bien se trata de crear nuevas representaciones en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Nombramos los enfoques que tratan de enseñar la lengua a través del análisis y la enseñanza de la cultura, donde los alumnos toman el rol de etnógrafos, y recientemente el enfoque de enseñanza intercultural, misma que promueve lo que hasta ahora se conoce como competencia comunicativa intercultural (ICC por sus siglas en inglés).

Por el contrario, el enfoque intercultural es precisamente un enfoque del cual están retomándose algunos de sus principios en materiales didácticos comerciales, pero que aún siguen mostrando una versión parcial de lo que realmente implica el trabajar con los componentes socioculturales a profundidad y con una activa participación de los alumnos. Así que es prioritario para en nuestro papel como docentes creemos más consciencia en cuanto a lo estudiado y tratar de mejorar nuestra práctica docente.

6.2 Conclusiones del estudio

De esta manera hemos abordado la relación entre nuestras representaciones sociales (de manera no exhaustiva) y las prácticas pedagógicas sobre la promoción de la competencia sociocultural entre los participantes que conformamos este equipo de profesores participantes y colaboradores del programa de licenciatura de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico (LLET UNICACH), así como la manera en que esta institución conceptualiza la promoción del inglés como lengua extranjera en su modelo educativo y plan de estudios. Así pues, encontramos que es necesario tomar acciones para crear consciencia de que nuestra práctica pedagógica se trata de un proceso reflexivo permanente para mejorarla. Por el contrario, atendiendo a la naturaleza de las RS, no estamos aseverando que algunos de nosotros no tengamos los conocimientos sobre el objeto de estudio, sino que de acuerdo con estas RS poseen sesgos y que necesitan ser resignificados y posteriormente pueda impactar en un cambio en dicha práctica pedagógica para el bien de nosotros mismos al tener herramientas que hagan nuestra enseñanza más práctica, efectiva y consciente.

Reconocemos que nuestras conclusiones y reflexiones han sido posibles al tomar este plan de acción que nos propone tanto el paradigma cualitativo como la metodología de la investigación acción. Luego entonces, retomamos en esta fase las preguntas que nos planteamos al inicio de este trabajo.

En la primera de ellas nos cuestionábamos:

¿Cómo se percibe la enseñanza de la competencia sociocultural del inglés en el salón de clases?

Cuando nos cuestionamos sobre lo que se entiende por percibir, estamos tomando en cuenta no solamente la visión del profesor investigador sino también las representaciones de los profesores participantes, aún más, no solamente consideramos la visión externa del profesor investigador, también las representaciones del profesor investigador en torno a su propia práctica docente y la posibilidad de instaurar acciones que constituyan cambios, conforme a los cometidos de la investigación-acción, para la consecución de una enseñanza más eficaz y para beneficio de su propia reflexión crítica y formativa.

A través de los datos recuperados y analizados, podemos ver que la supuesta negligencia en torno a la consideración y enseñanza de la competencia sociocultural del inglés no constituye realmente una negligencia como tal. Desde nuestra perspectiva, parece más bien tratarse de un abordaje accidentado y marcado por las confusiones y la falta de precisión de los conceptos al querer incluirlos en la planeación metodológica. Al hacer los análisis, los sujetos envueltos en la empresa investigativa reflexionamos como estudiantes y profesores de inglés como lengua extranjera sin profundizar en todos estos constructos. Solemos seguir tendencias que, en su mayor parte, llegan de manera desfasada de sus principios y propósitos básicos y tendemos a reproducirlos sin reflexionar de manera productiva y crítica. Así, podemos encontrar e identificar en las entrevistas ideas vagas pero imprecisas sobre la propiedad o mejor manera de abordarlos en clase para una promoción real de la competencia intercultural deseada.

Encontramos en nuestras representaciones sociales que el concepto de competencia se interpreta como el desarrollo de habilidades para realizar tareas específicas y, aunque se hace mención de responsabilidad social (5.1.1), no se precisa la consideración del tercer componente de las competencias representada bajo el constructo del ‘saber ser’, el cual para nosotros es el eje de todo hacer idóneo significativo, en él cobra mayor sentido to hacer práctico porque encierra

todas las significaciones culturales y desde luego, como vimos en el apartado 1.4.1, la cultura vista desde las perspectivas antropológicas, sociales y comunicativas, encierra para nosotros el campo de la competencia sociocultural (ver 2.3, 2.4 y 2.6); el valor humanístico de las competencias desde este punto toma un lugar secundario o menos relevante para la mayoría de nosotros. Así pues, estas significaciones se encuentran dentro de nuestra enseñanza del inglés, trasladadas a las prácticas pedagógicas.

Al respecto, encontramos que usamos una serie de estrategias y recursos (libro de texto, anécdotas, películas, etcétera) y contenidos relacionados con la promoción de esta competencia, sin embargo, se lleva a cabo de manera esporádica (ver 5.1.2) o como pretexto para enfatizar las estructuras lingüísticas. Interpretamos estas prácticas en conjunto con las representaciones como una actitud, quizás, desinteresada por la promoción de estos aspectos dentro del salón de clases. La mayor parte de nuestro discurso aludimos al uso del libro de texto como el elemento principal de toda la enseñanza y por ende esta competencia. Esto nos llevó a plantearnos la siguiente interrogante:

¿Qué tipo de aspectos y prácticas socioculturales deben ser promovidas junto a la enseñanza de la lengua?

Una vez más, debido a estas concepciones parciales en torno a la enseñanza del inglés, se siguen encontrando en las representaciones y palabras de los profesores y de los alumnos una inclinación a considerar las dos grandes variantes de inglés –el inglés americano y el británico– como las dos únicas variantes dignas de estudio y exploración académica y cultural. Esto nos da las pautas para pensar y meditar en torno a las maneras posibles en que los aspectos socioculturales podrían ser enseñados.

Aun cuando en las entrevistas se alude a la enseñanza de un inglés como lengua de comunicación; como profesores de lenguas tendemos a favorecer, por formación o por preferencia personales, una de estas dos variantes. Además, los libros de textos comerciales que comúnmente usamos favorecen dicha predilección. Los libros de texto hacen un esfuerzo por mostrar interacciones con personas de diferentes nacionalidades para mostrar la promoción de la comunicación intercultural a través del inglés ya sea como lengua franca o internacional, los

aspectos socioculturales que subyacen en dichas conversaciones favorecen las características alusivas a las dos grandes variantes —el inglés americano y el británico.

Tomando en cuenta que a nivel internacional son estos dos países los que gozan de un mayor prestigio, pensamos que estas dos variantes serían las más adecuadas para promover sus aspectos socioculturales porque, aun cuando se trate de colocarlo como una lengua sin este valor simbólico, el inglés crea representaciones sociales ligadas a su comunidad lingüística que los usuarios utilizan para negociar también sus significados. Encontramos que la mayoría de nosotros hemos mencionado de manera consciente o inconsciente tener preferencia y empatía por el inglés americano y en menor medida al británico (por motivos de los materiales didácticos que utilizamos). También en el discurso de los alumnos se observa esta tendencia hacia dicha variedad del inglés (ver 5.2). Respondiendo a la variedad de inglés que debería promoverse, las evidencias dejan en claro que sería dicha variedad. Recalamos que hablamos de una variedad en específico porque nos apoyamos en las consideraciones de que el inglés como lengua franca e internacional y otros que compartan las mismas características no son variedades sino uso de variedades, por lo tanto, una variedad lleva consigo marcas de sus elementos socioculturales que la llenan de significados; en nuestro caso porque también se trata de una lengua extranjera (ver 3.1).

Esto nos llevó a explorar que aspectos de la cultura del inglés son los relevantes para nuestro equipo y alumnos. Como se discutió en nuestros hallazgos (ver 5.2.3), los aspectos que salen a la luz son aquellos dentro de la dimensión explícita de la cultura mayormente ver a los productos y prácticas culturales de manera superficial sin la sensibilización de sus dimensiones implícitas (ver 1.4.1 y 2.2). demostrando así que no estamos favoreciendo las competencias necesarias para el desarrollo integral de la competencia comunicativa y por ende de esta misma competencia entendida como competencia simbólica y intercultural necesarias en encuentros interculturales a través del inglés. Entonces, no debe dejarse de promocionar los productos y prácticas que se han venido haciendo, más bien se necesita de presentar y analizar en las clases sus dos dimensiones y mayormente aquellas de la lengua cultura meta; también consideramos que debería incluirse aspectos socioculturales que puedan representar situaciones problemáticas no solamente en el acto comunicativo, sino en aspecto sociocultural simbólico como por ejemplo las

reglas y leyes en el consumo de alcohol (ver 6.3.2.1). Ahora bien, identificado estos aspectos, nos lleva a la siguiente pregunta:

¿Cómo promover la enseñanza de la competencia sociocultural para el desarrollo de la competencia comunicativa en el salón de clases de lengua extranjera?

Al responder esta pregunta, nos posicionamos y ofrecemos nuestras propias representaciones, basadas y sustentadas no solamente en la intuición, sino a través del análisis y reflexión que este estudio nos ha brindado, tal y como lo señala la metodología de la investigación acción en el campo de la educación superior y en cuanto a que somos, profesores, los actores de nuestra propia transformación y crecimiento, para beneficio de la calidad y desempeño docente.

Así, coincidimos en que se debería enseñar a través de enfoques que rescaten y ponderen los aspectos sociolingüísticos, comunicativos, interculturales y comparativos, de tal manera que los profesores sean más sensibles a observar y experimentar críticamente en nuestro hacer docente. Se trata de buscar no solamente las formas de describir nuevas acciones pedagógicas sino también de proponerlas y promoverlas. A lo largo de este proceso investigativo, hemos notado algunas modificaciones en las representaciones sociales del profesor investigador en cuanto a la promoción de los elementos y dimensiones sociales y culturales que gobiernan las prácticas sociales y culturales de la lengua-cultura que trata de enseñar. Esto puede observarse en cuanto a las actitudes hacia dicha promoción, principalmente, puede notarse, las resignificaciones conceptuales y actitudinales; así mismo, se espera que de estas resignificaciones características de las representaciones sociales motiven al profesor investigador a la constante búsqueda de seguir mejorando su práctica, así como también estas prácticas se reflejen no solamente en una nueva visión de los recursos comerciales, sino en la búsqueda de más propuestas de cambio y que puedan impactar en el resto del equipo de trabajo y contexto socioeducativo.

No obstante, y como hemos venido reflexionando a través de este estudio, tenemos que empezar con la propia exploración y auto-reflexión de no solamente nuestras actuales prácticas pedagógicas en primer lugar, porque, aunque los recursos metodológicos y materiales didácticos estén muy bien enfocados para la promoción de la competencia comunicativa, los materiales no lo harán por si solos o por lo menos de manera más eficaz y puntual como se daría con la ayuda

del profesor. Para esto, el profesor tiene que estar consciente de esto para poder transmitirlo. Derivado de este estudio, a continuación presentamos nuestra propuesta pedagógica para atender lo aquí discutido.

6.3 Propuesta pedagógica recomendada

Se ha propuesto elaborar serie de fichas didácticas que sirvan como apoyo a los alumnos y profesores el desarrollo integral de la competencia comunicativa en la lengua y cultura meta, y aprovechan los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes para alcanzar nuestro objetivo –la concientización de los componentes socioculturales de una lengua. En primer lugar, se diseñaron fichas didácticas para los profesores y una pequeña unidad didáctica para la autoformación docente con el objetivo de despertar la concientización de esta competencia. En el caso de los alumnos, se diseñaron una serie de fichas didácticas integradas en pequeñas unidades didácticas interrelacionadas para el proceso de aprendizaje mediante diversos recursos de *input* a través de las cuatro habilidades (*speaking, writing, reading y listening*). A continuación, brindamos la descripción breve de dichas fichas didácticas.

6.3.1 Fichas y unidad didáctica de autoformación docente

Estas fichas didácticas presentan aspectos y fenómenos de la competencia sociocultural de las lenguas en general con el objetivo de hacer que los docentes entren en una dinámica de auto reflexión y exploración de sus propias representaciones sociales de los fenómenos entorno a la promoción de la competencia sociocultural en el salón de clases; así como lo hemos hecho nosotros. La organización y selección de los contenidos son un reflejo del proceso de aprendizaje o resignificación, como lo entendemos nosotros, del objeto de estudio en pos de la mejora de nuestra práctica pedagógica.

Así pues, las fichas siguen una metodología que comprende al menos tres etapas: una fase de activación de conocimientos previos para que traigan a la luz las concepciones de cada profesor sobre cada fenómeno abordado. Posteriormente, se provee a los profesores de material de soporte teórico proveniente de autores que han dedicado mucho tiempo a su línea de investigación; esto con el objetivo de ofrecer a los profesores información confiable que abonen a su auto aprendizaje tratando de evitar crear sesgos. Esta información es presentada en su totalidad

mediante lecturas cortas y concretas para no saturar la cantidad de input que recibirá; en otras palabras, pretendemos que este tipo de aprendizaje sea práctico y amigable. Creímos pertinente colocar pequeños cuestionarios inmediatamente después de las lecturas con el propósito de contrastar o comparar la información presentada con las representaciones expuestas por el mismo profesor la primera actividad de activación de conocimientos previos (ver fichas de la 1 a la 9).

También se integró una pequeña unidad didáctica sobre los aspectos metodológicos de la promoción de la competencia sociocultural. Esta unidad tiene el mismo objetivo que las fichas, brindar a los profesores una respuesta a los cuestionamientos y reflexiones que emerjan de las fichas previas, es decir una guía que le sirva de punto de partida para la transformación de su práctica pedagógica y su desarrollo académico al tratar de indagar más sobre estos procesos metodológicos (unidad didáctica 1: promoción de la competencia sociocultural).

Se espera que los profesores que hagan uso de esta propuesta despierten la consciencia de no solamente poder recitar los conceptos que giran en torno a la competencia sociocultural, sino que descubran el significado de esta para la enseñanza del inglés y de otras lenguas extranjeras en términos de una realidad más objetiva de los procesos sociales y económicos locales e internacionales en función de las necesidades e interés de sus alumnos. A continuación se presenta nuestras fichas didácticas para la autoformación docente y al final la unidad didáctica descrita.



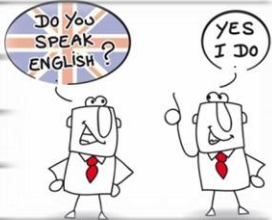
El inglés en Nuestro entorno

Objetivo: Activar los conocimientos previos sobre las conceptualizaciones de los diferentes el estatus del inglés en diversos contextos geográficos y situacionales a través de ejercicios de introspección.

Procedimiento: Siga las instrucciones de cada ejercicio. En caso de trabajar en grupo o con un colega, se recomienda adaptar las preguntas para discusión y anotar datos claves que surjan de ésta. Después de haber concluido con esta serie de actividades, se recomienda trabajar con la ficha número 2.

A) Conteste las siguientes preguntas.

1. *¿Qué importancia tiene el inglés para usted?*



B) Conteste las siguientes preguntas sobre el papel que juega el inglés en su contexto socioeducativo.

1. *¿Cuál es su propósito de enseñar inglés?*

2. *¿Para qué necesita el inglés?*



C) De los siguientes términos, cuáles de ellos ubicaría el inglés en su contexto sociocultural y socioeducativo. Escríbalo dentro del círculo.

Lengua extranjera

Lengua segunda



Lengua franca

Lengua internacional

1. ¿Por qué ubica al inglés dentro de este concepto/ estos conceptos?

2. Comente brevemente las diferencias entre estos conceptos.

El inglés y sus conceptos

Objetivo: Distinguir los diferentes conceptos del inglés de acuerdo con sus estatus derivado de sus condiciones sociolingüísticas y comunicativas a través de pequeños ejercicios de lecturas informativas cortas.

Procedimiento: Se recomienda trabajar este material después de haber abordado la ficha número 1. Siga las instrucciones de cada ejercicio. En caso de trabajar en grupo o con un colega, se recomienda adaptar las preguntas para discusión y anotar datos claves que surjan de ésta. Después de haber concluido con esta serie de actividades, se recomienda trabajar con la ficha número 3.

A) Relacione las columnas. En este ejercicio, hablamos específicamente del idioma inglés.

1. Lengua segunda

A) Es usada para una variedad de diferentes propósitos, por ejemplo, para viajar a otros países, establecer comunicación con nativo hablantes, etcétera. Para su aprendizaje, necesita de instrucción más formal y otras medidas para compensar la falta de soporte contextual de uso de la lengua.

Stern, (1996).

2. Lengua franca

B) Debido a que [...] es frecuentemente una lengua oficial, una de dos, o más lenguas reconocidas, se necesita para la participación completa en la vida política y económica de la nación.

Paulstone (en Stern, 1996).

3. Lengua internacional

C) Es un término para describir el uso del inglés en escenarios donde es hablado como lengua de contacto por hablantes de variedades diferentes trasfondos lingüísticos y culturales y que no comparten ninguna otra lengua en común.

Cogo y Dewey (2012)

4. Lengua extranjera

D) Es usada por los nativo hablantes del inglés y por los usuarios bilingües del inglés para la comunicación entre diferentes culturas [multicultural/ intercultural]. [Desde esta perspectiva] el inglés [...] puede ser usado en un sentido local entre hablantes de diversas lenguas y culturas dentro de un país y también desde un sentido global entre hablantes de diferentes países. (p. 8).

McKay (en Seidlhofer, 2003)



B) De acuerdo con la información presentada, cuáles de los términos anteriores es la que mejor describe y se adecua al papel del inglés en su entorno. ¿Por qué?

C) Lea la siguiente información sobre la diferencia entre el inglés como lengua franca y el inglés como lengua internacional.

Inglés como lengua franca y como lengua internacional

De acuerdo con Jenkins (2006), el inglés como lengua franca (ELF por sus siglas en inglés) no se trata de una variedad de inglés en el sentido tradicional del término. Es un medio de comunicación entre personas con diferentes lenguas materna, es un puente de comunicación entre no nativohablantes.

Jenkins (2006) una de las complicaciones para el inglés en su estatus de lengua franca es el hecho de que el inglés internacional es usado algunas veces como abreviatura para referirse al inglés como lengua extranjera; o más bien, EIL [English as an International Language por sus siglas en inglés], como un término alternativo para el inglés como lengua franca (p. 160).

Según McKay (en Seidlhofer, 2003) el inglés internacional, entendido al inglés como lengua internacional: es usado por los nativohablantes del inglés y por los usuarios bilingües del inglés para la comunicación entre diferentes culturas [multicultural/ intercultural]. El inglés internacional puede ser usado en un sentido local entre hablantes de diversas lenguas y culturas dentro de un país y también desde un sentido global entre hablantes de diferentes países.

Referencias bibliográficas

Jenkins, J. (2006). *Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca*. TESOL Quarterly, 40(1), 157-181. doi:10.2307/40264515.

Seidlhofer, B. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?* Strasbourg: Council of Europe.

Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A corpus-driven investigation*. London: Continuum International Publishing Group.

Stern, H. H. (1996). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

El inglés como lengua extranjera

Objetivo: Definir el concepto de ‘inglés’ como lengua extranjera de acuerdo con sus condiciones sociolingüísticas y comunicativas como la elección de las variedades, prestigio y su papel en países donde se enseña y aprende.

Procedimiento: Se recomienda trabajar este material después de haber abordado la ficha número 2. Siga las instrucciones de cada ejercicio. En caso de trabajar en grupo o con un colega, se recomienda adaptar las preguntas para discusión y anotar datos claves que surjan de ésta.

A) Lea la siguiente información sobre el inglés como lengua extranjera.

Las variedades de inglés que son comúnmente aceptadas y son consideradas legítimas para propósitos educativos alrededor del mundo son el [inglés] americano y el británico.



Kachru y Nelson (2006)



En cuanto a la elección de las variedades, en parte está influida por la disposición de los profesores, por la ubicación geográfica y la influencia política. Los estudiantes de inglés como lengua extranjera en México y las Filipinas tienden a aprender inglés americano; los europeos tienden a aprender inglés británico, mientras que en Papua Nueva Guinea, el inglés australiano es la variedad meta.

Broughton, Brumfit, Flavell, Hill y Pincas (1980)

El inglés como lengua extranjera es aplicado en países no hablantes del inglés.... En esos países el inglés no es la lengua materna ni una lengua para la comunicación social interna. Las personas estudian el inglés para su uso fuera de lugar de origen y para razones especiales: pasar un examen, para continuar su educación en un país de habla inglesa, para viajar, o para obtener un mejor puesto de trabajo para los negocios internacionales.



Polyudova (2014).

B) Reflexione sobre las siguientes preguntas:

1. *¿Cuál es su opinión sobre las declaraciones en cuanto los conceptos del inglés como lengua franca y el inglés como internacional no son variedades del inglés?*

2. *¿Qué opina usted sobre la relación entre el concepto de inglés como lengua extranjera y las variedades del inglés?*

3. *¿De qué manera relaciona usted esta información con la práctica pedagógica en su contexto socioeducativo?*

Referencias bibliográficas

Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. y Pincas, A. (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge & Kegan Paul.

Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2011). *The handbook of world Englishes*. Malden: Blackwell Pub.

Polyudova, E., & Pacific Ancient and Modern Language Association. (2014). *Acquiring lingua franca of the modern time: Current issues and strategies in ESL studies*.



El Inglés en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Objetivo: reconocer el estatus del inglés dentro de las políticas lingüísticas de los documentos oficiales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas como su contexto socioeducativo de desempeño laboral y profesional.

Procedimiento: lea la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión.

A) En caso de trabajar en grupo, discuta las siguientes preguntas y tome notas. Al trabajar de manera individual escriba las repuestas en la sección siguiente.

El inglés como lengua extranjera en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas UNICACH

En la fase de formación básica del modelo educativo de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas se incluye la promoción de las lenguas extranjera, tal como lo veremos a continuación: LA Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). (2011) declara que esta fase se desarrollará en dos semestres, posteriores al curso propedéutico y se articulará con la fase disciplinaria, propia de la formación del sujeto en la carrera de elección. Las unidades de aprendizaje sello de esta fase de formación son:

- Tecnologías de información y comunicación; comunicación oral y escrita; aprender a aprender; Lengua extranjera y Lengua originaria.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico (LLET) de la Facultad de Humanidades de esta universidad, se explicita en los ejes de transversalidad de currículo la promoción del inglés; por consiguiente, la relación del modelo educativo y el plan de estudios de este programa de licenciatura el inglés adopta un estatus de lengua extrajera. Lea el siguiente extracto de dicho plan de estudios.

- Lengua (inglés y lengua originaria)
- Interdisciplinarietà y transdisciplinarietà
- Diversidad cultural e interculturalidad

Consideración del inglés como uno de los ejes de transversalidad en todas las carreras y disciplinas de la universidad.

Así mismo, la El plan de estudios de la LLET (UNICACH, 2013) reconoce que Es muy importante resaltar que el aprendizaje de las lenguas constituye no sólo una competencia para expresarse y comunicarse, sino también para establecer el contacto con otras culturas y la apertura a la diversidad. Luego entonces, el idioma inglés en este sentido es reconocido como una lengua extranjera; por lo tanto, debemos centrar nuestra atención sobre algunos aportes teóricos sobre su enseñanza y aprendizaje.



Objetivo: Analizar los aspectos del inglés que se promueven en las propias prácticas pedagógicas a través de la lectura de un texto informativo y preguntas de auto-reflexión.

Procedimiento: Siga las instrucciones de cada ejercicio. En caso de trabajar en grupo o con un colega, se recomienda adaptar las preguntas para discusión y anotar datos claves que surjan de ésta. Después de haber concluido con esta serie de actividades, se recomienda haber trabajado con la ficha número 4 primeramente.

A) Lea la siguiente información sobre aspectos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

¿Qué implica enseñar el inglés como lengua

El estatus del inglés como lengua extranjera conlleva elementos lingüísticos y extralingüísticos que complementan sus significados, al igual que todas las lenguas. A saber, la naturaleza de las lenguas extranjeras, está fuera de su contexto sociocultural de uso cotidiano; de ahí que surge la pregunta de ‘sí o no’ es necesario promover sus componentes socioculturales. Esto podría ser una de las razones por la cual en muchos de los casos la enseñanza de las lenguas extranjeras **se reduce a la promoción y ejercitación del sistema lingüístico**. Al respecto, Kachru y Nelson (2006) centran su atención en que una de las cualidades de las lenguas extranjeras, en este caso el inglés, es elección de una de sus variedades y las más comúnmente aceptadas como legítimas para propósitos educativos alrededor del mundo son el inglés **americano y el británico**. Así que, visto de esta manera, las implicaciones en su enseñanza sugieren la promoción de las competencias constitutivas de este idioma en términos del desarrollo óptimo de la competencia comunicativa¹ (Hymes, 1972; Council of Europe, 2001) de los aprendientes.

Para Knapp, Seidlhofer, y Widdowson (2011) existe poca promoción de los aspectos culturales cuando las lenguas extranjeras son enseñadas bajo representaciones de uso para la transmisión de ideas con valor instrumental, por el contrario, cuando las lenguas extranjeras son enseñadas y aprendidas para la comprensión intercultural, para la supervivencia social en contextos de inmigración, para reconectarse a la herencia lingüística y cultural, o para propósitos humanísticos generales; **la cultura es la parte central del aprendizaje**. Desde esta perspectiva, el inglés por su composición envuelve ciertas maneras de pensar sobre el tiempo, el espacio, cantidades, actitudes hacia los animales, los deportes, el mar, la relación entre los sexos; envuelve una visión generalizada del mundo de un hablante del inglés. (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill y Pincas; 1980).

¹ La competencia comunicativa está conforma por la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística.

B) Lea la siguiente información sobre aspectos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.



2. ¿Promueve usted los aspectos culturales del inglés en el salón de clases?

3. En caso de promover estos aspectos culturales, mencione de manera breve la manera en que los promueve.

Referencias bibliográficas

- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. y Pincas, A. (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Knapp, K., Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (2011). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Hymes, D. H., Pride, J. B., & Holmes, J. (1972). On communicative competence. Recuperado de <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>.
- Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2011). *The handbook of world Englishes*. Malden: Blackwell Pub.
- Knapp, K., Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (2011). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.



Dominio de una lengua extranjera

Objetivo: reconocer el estatus del inglés dentro de las políticas lingüísticas de los documentos oficiales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas como su contexto socioeducativo de desempeño laboral y profesional.

Procedimiento: lea la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión.

A) Conteste las siguientes preguntas.

1. ¿Qué significa dominio de una lengua extranjera para usted?

2. ¿Qué opina usted de su nivel de dominio del idioma inglés?

2. ¿Qué elementos del idioma inglés domina en mayor parte y cuales en menor parte? ¿A qué cree que se deba?



B) Lea la siguiente información.

¿Competencia comunicativa?

Los niveles de dominio en el uso de una lengua extranjera están en función del constructo de la competencia comunicativa. Esta competencia no solamente incluye el sistema lingüístico de un idioma. De acuerdo con Romaine (2000), la competencia comunicativa envuelve convenciones compartidas dentro de una comunidad de habla correspondiente a su variedad lingüística. Autores como Hymes (1972) y Tobón (2010) declaran que **una persona competente en el lenguaje es aquella que los emplea para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender.**

Bajo esta misma perspectiva, la competencia comunicativa se desarrolla no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuándo la persona puede determinar cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma; cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. (Tobón, 2010). Por consiguiente, la competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; así mismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta para la comunicación efectiva y apropiada (Hymes, 1972). La competencia comunicativa no podría desarrollarse sin los elementos sociales y culturales que la gobiernan.

Respecto a las lenguas extranjeras, existen preocupaciones en cuanto al desarrollo de dicha competencia comunicativa debido a que por diversas razones (representaciones parciales sobre la misma en cuanto a su concepción y por ende a su enseñanza) los enfoques metodológicos que favorecen las competencias lingüísticas parecen ser las predominantes en países latinoamericanos. Ejemplo de ello son las observaciones de Byram y Parmenter (2012) que aun cuando se plasman los elementos constitutivos de la competencia comunicativa en el enfoque metodológico que lleva el mismo nombre (Enfoque comunicativo) propuesto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) por el Consejo Británico (2001), en Colombia, investigaciones han demostrado que a pesar de las reformas de las políticas lingüísticas, la orientación pedagógica en la enseñanza del inglés [ELT por sus siglas en inglés], todavía parece prevalecer una fuerte tendencia de promover una enseñanza del inglés a través de enfoques lingüísticos. Según los mismos autores lo que es oficial es reconocimiento de las nociones **lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.**

¿Cree usted que ocurra lo dicho en el segundo párrafo en el contexto sociocultural donde labora?

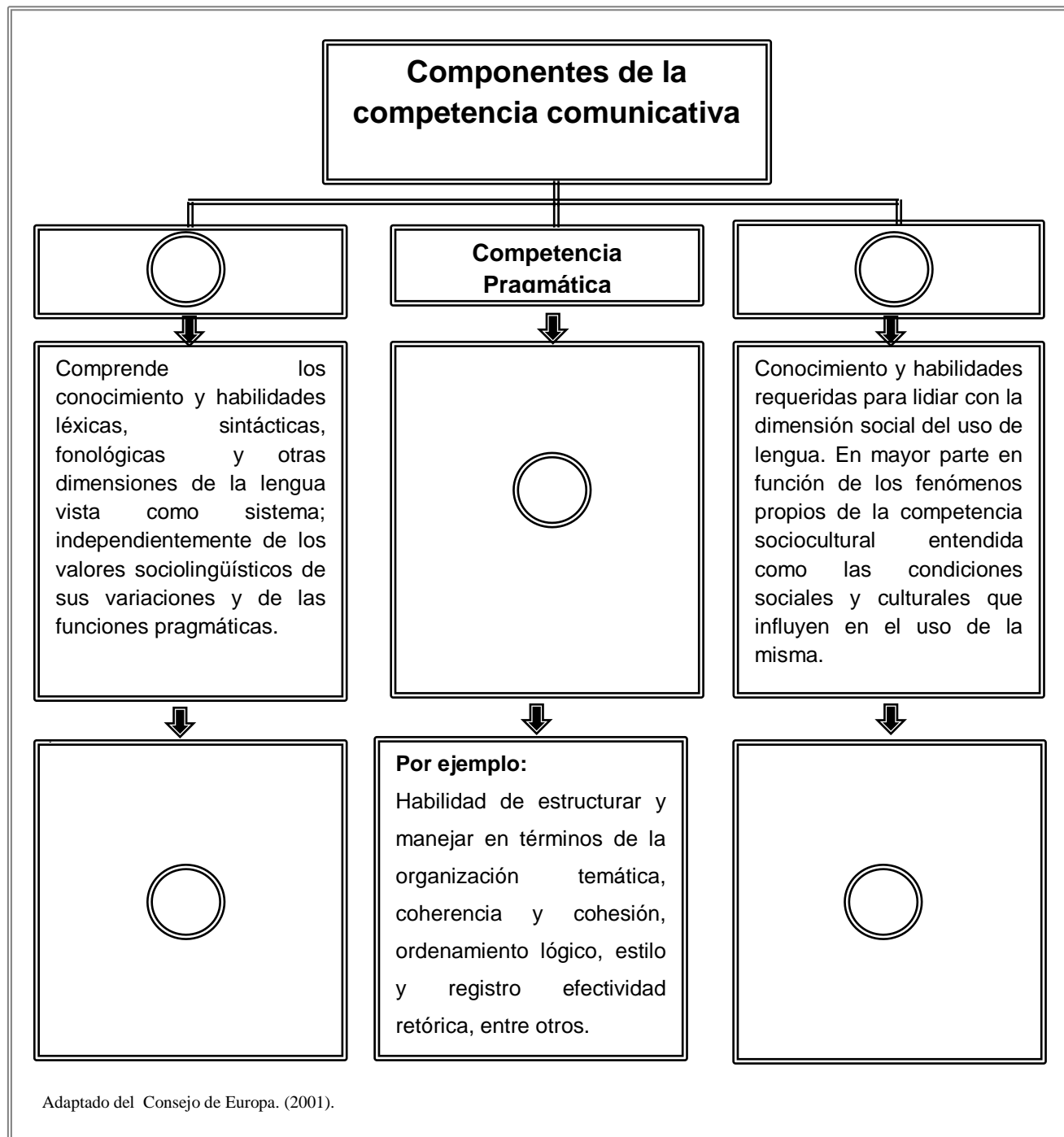
Referencias bibliográficas

- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. y Pincas, A. (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge & Kegan Paul. Knapp, K., Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (2011). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Byram, M., & Parmenter, G. (Eds.). (2002). *Languages for Intercultural Communication and Education, 6: Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Hymes, D. H., Pride, J. B., & Holmes, J. (1972). On communicative competence. Recuperado de <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>.
- Romaine, S. (2000). *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: OUP Oxford.
- Tobon, T. S. J. (2010). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.

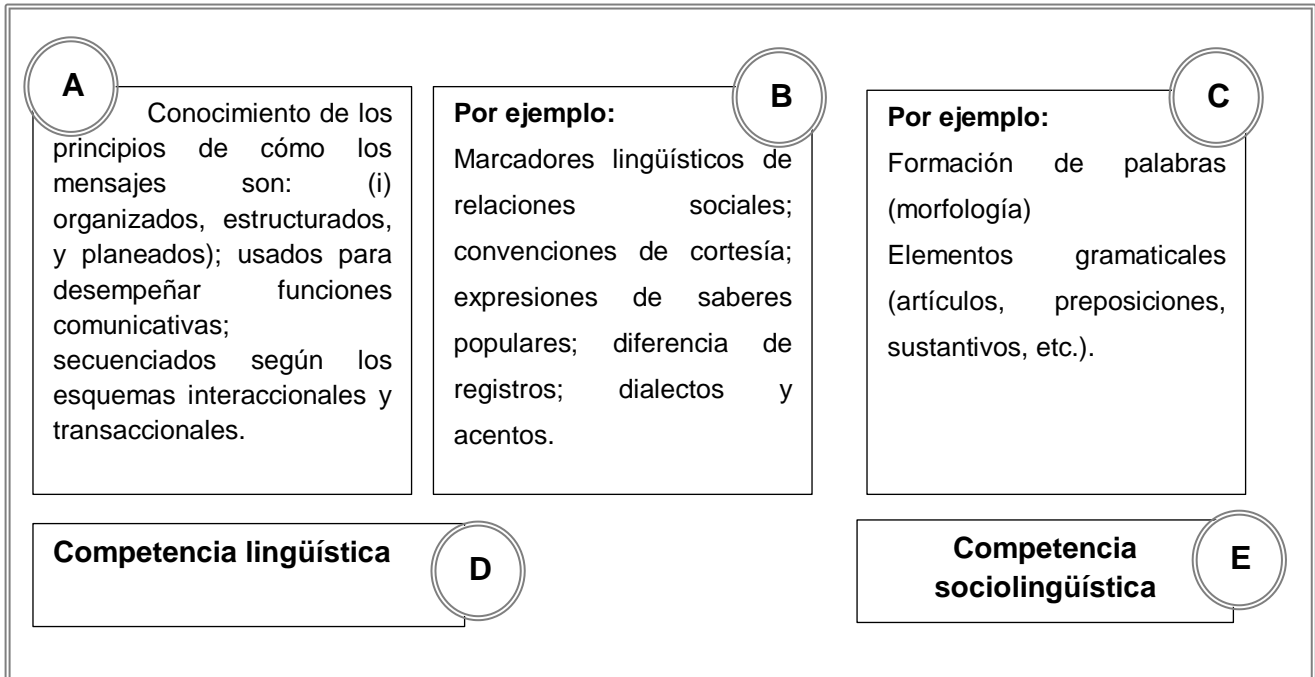
Componentes de la Competencia comunicativa

Objetivo: Distinguir las características de los componentes de la competencia comunicativa a través de la organización de un diagrama organizador.

A) Lea cuidadosamente la información brindada en las secciones del diagrama. Luego complete este diagrama con la información contenida en el cuadro de abajo colocando el número en el cuadro correspondiente



Adaptado del Consejo de Europa. (2001).



B) Conteste las siguientes preguntas sobre su experiencia con este ejercicio.

1. ¿Se le dificultó hacer este ejercicio? ¿Por qué?

2. ¿Estaba usted familiarizado con estos términos y conceptos?

Respuesta



Referencias bibliográficas

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Comprendiendo la competencia Sociocultural

Objetivo: Distinguir las características de la competencia sociocultural y su estrecha relación con la competencia sociolingüística.

A) Conteste a los siguientes cuestionamientos.

1. ¿Cómo definiría el concepto de competencia sociocultural?

2. Enliste los componentes que para usted conforman la competencia sociocultural.

Brinde ejemplos.

3. ¿Qué lugar ocupa esta competencia en su práctica pedagógica? De ejemplos.

B) Lea el siguiente texto sobre la competencia sociocultural. Compare esta información con sus respuestas de la sección anterior.

¿Qué es la competencia sociocultural?

Es necesario acercarnos a los elementos constitutivos de la competencia sociocultural debido a que “muchas veces es asociada a la competencia sociolingüística” (Santamaría Martínez, 2010). Por su parte El Consejo de Europa (Council of Europe, 2001) en su Marco Común de Referencia para las Lenguas y Evaluación de Lengua (MCERL), considera que las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Por su parte, Van Ek (1986) define a la competencia sociocultural **como la capacidad que le permite al individuo descubrir, comprender y adoptar las normas sociales, valores, creencias y patrones culturales de una comunidad determinada.**

Por lo tanto, no se puede hablar del desarrollo de una competencia sociolingüística sin considerar al mismo tiempo el desarrollo de la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Luego entonces, para comprender esta dimensión de la competencia comunicativa, tenemos tener en cuenta lo que entendemos por cultura.

1. De acuerdo con esta información, podría distinguir la diferencia entre la competencia sociocultural y la competencia sociolingüística. Describa de manera breve:

2. ¿Qué es cultura para usted?

WHAT IS CULTURE?

La cultura es vista como civilización, por ejemplo, los grandes logros de las personas reflejadas en su historia, sus instituciones sociales, el arte, su arquitectura, música y literatura –esta definición usualmente es considerada como cultura con “C”. También es vista como las costumbres, tradiciones o prácticas que las personas conllevan como parte de su vida diaria –este tipo de visión de la cultura comúnmente se denomina cultura con “c”. (Halverson en Moran, 2001).

La cultura también es vista como comunicación ya que toda persona perteneciente a una cultura en particular la usa para comunicarse, también conocida bajo el nombre de “lengua”, verbal y no verbal, incluyendo una variedad de formas: lenguaje corporal, contacto visual, tiempo, espacio, aromas, el tacto y el uso de la situación social. Dentro de la enseñanza de lenguas, esta consideración de la cultura es conocida como “sociolingüística”, “dominio de una lengua” y “competencia comunicativa” (Moran, 2001).

Bajo este mismo tenor, se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (García Canclini, 2005). Esta es la visión semiótica de cultura de Geertz (en García Canclini, 2005), que sugiere considerar a este concepto como: el choque de significados en las fronteras; como la cultura pública que tiene su coherencia textual pero es localmente interpretada: como redes frágiles de relatos y significados tramados por actores vulnerables en situaciones inquietantes como base de la agencia y la intencionalidad de las prácticas sociales corrientes.

¿Cuál es su opinión sobre estas definiciones de la cultura? ¿Encuentra diferencias entre sus definiciones del apartado anterior con las brindadas por los autores citados en esta sección?

Referencias bibliográficas

- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- García Canclini, N. (2005). La cultura extraviada en sus definiciones. *En Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la interculturalidad (pp. 29-43). Barcelona: Gedisa.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. The United States of America: Heinle Cengage Learning.
- Santamaría, M. R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/ LE: Una propuesta didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Van Ek, J. A., & Council of Europe. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council for cultural co-operation.



La cultura en una metáfora

Objetivo: Distinguir las dimensiones explícitas e implícitas de la cultura a través de la metáfora del iceberg.

A) Observe la siguiente imagen. Después categorice los términos y conceptos en el cuadro en cada espacio según su criterio.

The diagram features a 3D iceberg floating in water. The top part of the iceberg is above the water surface, while the bottom part is submerged. To the left of the iceberg, there are two sets of horizontal writing lines. A bracket on the left side of the top set of lines is connected to a box labeled "Parte superficial de la cultura". A bracket on the left side of the bottom set of lines is connected to a box labeled "Parte profunda de la cultura".

Literatura	Creencias	Percepción del tiempo
Deportes	Orientación individualista	Bebidas
Comida	Orientación colectiva	Música
Lengua	Rituales	Religión
Artes	Monumentos	Valores
		Ideologías

B) Observe la siguiente imagen. Después categorice los términos y conceptos en cuadro en cada espacio según su criterio.

Modelo de la cultura como un iceberg

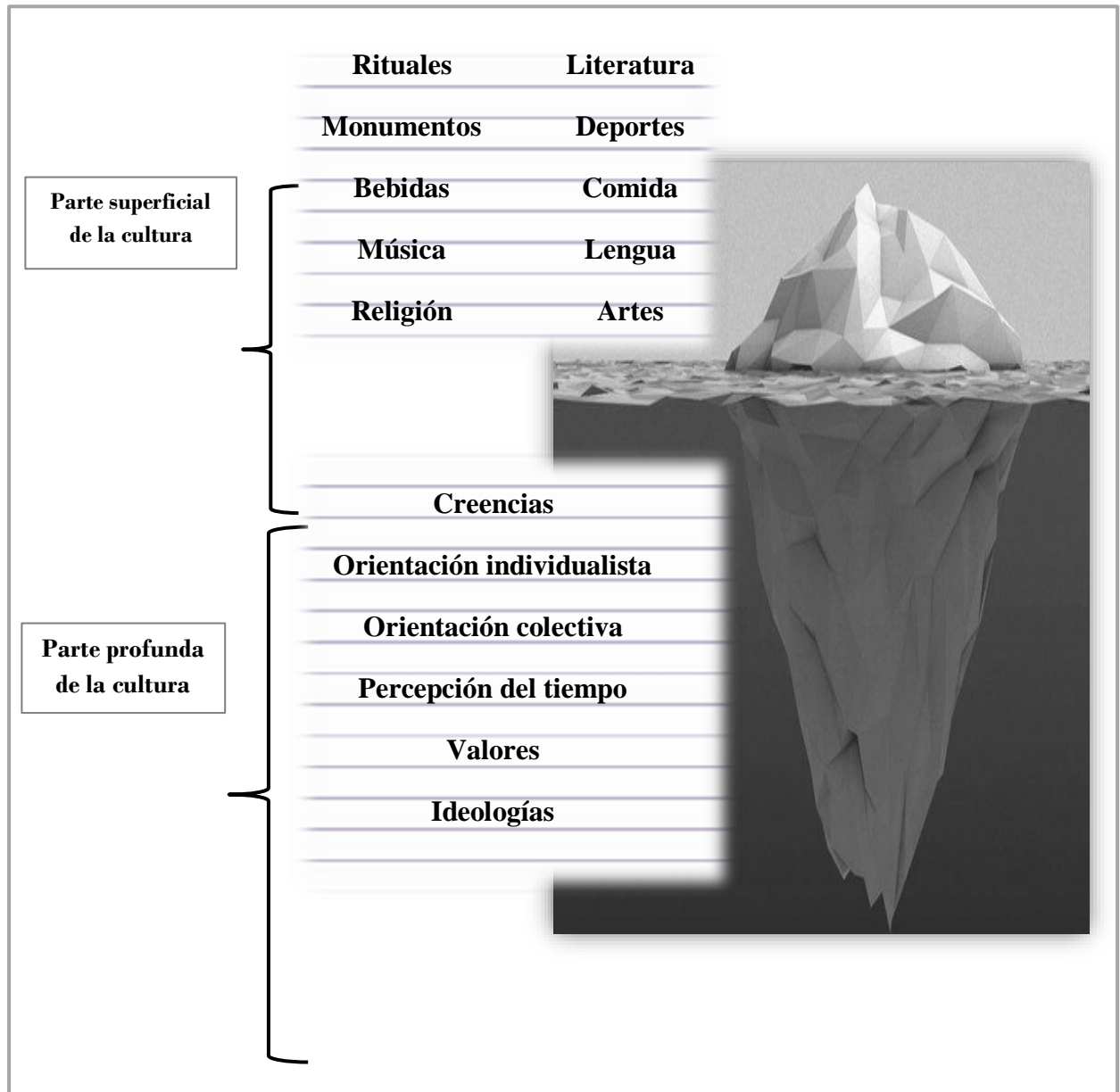
Edward T. Hall desarrolló el ‘modelo del iceberg cultural’ en 1976 (en Hall, 2003). Si ha visto la película del Titanic, entonces tendrá una idea que la mayor parte del iceberg está por debajo del agua, lo que es visible es solamente una pequeña porción. Las ideas de Hall son similares; él declaró que los aspectos visibles de la cultura son solo la pequeña parte visible del ‘iceberg’, pero la mayor proporción que gobierna nuestra cultura está por debajo de la superficie, invisible y subconsciente.

2. De acuerdo con este modelo, mencione las dimensiones culturales que promueve en la enseñanza del inglés.

1. En qué parte del iceberg se ubican las dimensiones culturales que ha mencionado (en la superficie o en por debajo de dicha superficie).

Fuente: http://www.globaltradeandlogistics.org/wp-content/uploads/2016/05/iceberg_model_of_culture_us_history.pdf

C) Compare las sus respuestas en el ejercicio A y B con la respuesta que se brinda a continuación.



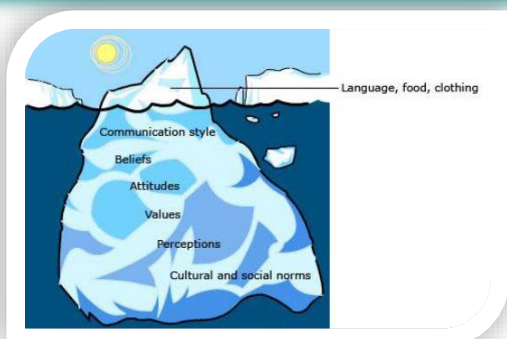
Referencias bibliográficas

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Hall, E. T. (2003). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books.

B) Lea la siguiente sección sobre la promoción de la competencia sociocultural.

Modelos interculturales



Los enfoques interculturales de enseñanza de lenguas hacen alusión a la concientización a través del análisis y comprensión de los elementos que conforman la cultura nativa de los aprendientes y los elementos de la cultura meta.

Bajo este tenor, coincidimos con Byram, Gribkova y Starkey (s.f) en cuanto a que los asuntos a los que debe darse prioridad no es la adquisición de más conocimiento sobre un país o países, sino cómo organizar el trabajo del salón de clases y sus procesos para permitir a los alumnos desarrollar nuevas actitudes (saber ser), nuevas habilidades (saber aprender/ hacer) y nueva conciencia crítica (saber participar). (p. 27).

De acuerdo a Valdez (2010) asevera que una visión intercultural inevitablemente puede estar implícita en los materiales utilizados para propósito de enseñanza. Pero más allá de estos medios explícitos e implícitos de la enseñanza de la competencia intercultural, el elemento vital que le da a los cursos de lengua, el tono de comprensión intercultural es la propia actitud del profesor hacia el trasfondo contextual y experiencia de sus estudiantes, así como hacia los materiales utilizados (p.148).

Atendiendo a esta supuesta falta de consciencia de la integración activa de la competencia sociocultural en el salón de clases por parte de los profesores, en su libro titulado “Culture Bound” Valdez (2010) expone una serie de estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia comunicativa al incluir actividades que favorezcan la promoción del componente sociocultural mediante su tratamiento en clase. El siguiente cuadro brinda una ilustración de estas técnicas. (Ver cuadro 1).

Este autor Valdez (2010), considera que, el aspecto primordial reside inicialmente en los cambios de los profesores a favor de la promoción de la competencia sociocultural. De manera que no importa la cantidad de actitudes interculturales que pueda incluir un curso de inglés como lengua extranjera, todos los profesionales involucrados –los profesores y administradores – deben tener una comprensión básica sobre lengua y cultura. Si ellos tienen esta sensibilidad, los programas que

Técnicas para la enseñanza de la conciencia cultural	
Técnica	Procedimiento
Método comparativo	Se da a través de periodos de discusión con la presentación de elementos de la cultura meta que son diferentes a la cultura de los estudiantes. La discusión se centra analizando cómo estas diferencias podrían causar problemas.
Asimiladores culturales	Esta técnica consiste en una breve descripción de un incidente crítico de interacción intercultural que podría ser malentendida por los estudiantes. Después de la descripción de dicho incidente, se presenta a los estudiantes cuatro posibles explicaciones de las que tienen que elegir la correcta. Si ellos eligen la opción incorrecta, se les pide que busquen más información que los guíe a la conclusión correcta.
Cápsulas culturales	Estas técnicas son similares a los asimiladores culturales, pero no pueden ser asignadas como ejercicios de lectura silenciosas. El profesor hace una presentación de una diferencia esencial entre una costumbre americana y una extranjera.
Drama	Esta técnica es especialmente útil para involucrar directamente a los estudiantes en malentendidos interculturales, seleccionando a los estudiantes para actuar escenas de malinterpretaciones de eventos que pasan en la cultura meta. La causa del problema es usualmente clarificada en la escena final.
Periódicos	El profesor pide a los estudiantes comparar un elemento particular de un periódico extranjero con su equivalente de su propia cultura. Buenas percepciones culturales pueden localizarlos en los encabezados, comerciales, editoriales, la sección de deportes, los comics, e incluso en la sección meteorológica.

Modelo de promoción integrativo

Crawford-Lange y Lange (2009) retoman y parten del supuesto de que la cultura y la lengua son inseparables, por ende, la enseñanza de lenguas debería verse así en ese contexto, como un proceso de integración de ambos constructos indisolubles. Así pues, su argumentación se basa en el supuesto de que, para la comprensión de la cultura, más que la acumulación de datos e informaciones es más importante ver a ésta como “una constelación en un proceso continuo de cambio.

Cabe señalar que, en palabras de los mismos autores, Crawford-Lange y Lange (2001), este modelo del proceso y sus fases “ofrecen un marco para la toma de decisiones de los profesores en consideración de un estudio integrado de la lengua y la cultura, no es una fórmula prescriptiva” (p. 259). (Ver cuadro 2).

Proceso de aprendizaje de lengua/cultura integrativo

- Los temas culturales deberían ser identificados de acuerdo con los intereses y otros recursos materiales, así como del texto básico.
1. Identificación de los temas culturales.

Los temas culturales son asuntos estimulantes relacionados con los valores de la cultura nativa o meta.

La identificación de los temas culturales indica un cambio en la manera que el profesor visualiza las unidades de un libro de texto.
 1. Presentación de fenómenos culturales

Los fenómenos son presentados a los estudiantes a través de imágenes, el tablero de avisos y noticias (*bulletin board*), diapositivas, proyector de acetatos, cintas, videos, archivos de audio y textos escritos. También pueden usarse cápsulas culturales, juego de roles, simulaciones, incidentes críticos, mini-dramas, etc.

Por ejemplo: copias de leyes y reglas de disciplina que gobiernan la expulsión de una escuela son fenómenos relacionados con las disciplinas de una escuela.
 2. Diálogo (lengua nativa/ meta)

Los diálogos se enfocan en (i) la descripción de los fenómenos presentados (¿Qué trasgresiones son enlistadas en el código de disciplina? ¿Qué castigos son aplicados?); (ii) análisis de los rasgos temáticos (¿En qué manera los castigos se relacionan con las trasgresiones? ¿De qué manera se involucran los padres de familia?); y (iii) las reacciones hacia dichos fenómenos en términos de la cultura de uno mismo (¿de qué manera los códigos de disciplina de la cultura meta se comparan con los códigos de esta escuela? ¿Cuáles de estos códigos quisieras que se adoptaran en tu escuela?).

El producto final de esta discusión es un extracto escrito, preferentemente en inglés, incluyendo las percepciones iniciales de los estudiantes, así como las reacciones hacia la temática cultural.
 3. Transición hacia el aprendizaje de lengua.

El profesor y los alumnos conjuntamente se cuestionan sobre las funciones, nociones, estructuras, sintaxis, registro y vocabulario en general; son requeridos para lidiar con la temática cultural.

El profesor tiene que concientizar a los estudiantes de la conexión entre los contenidos culturales y los contenidos lingüísticos. El libro de texto deja de ser el dictador del currículo. Los profesores deberían integrar lecciones gramaticales de diversas unidades tanto como sean adecuadas para el material cultural en vez de moverse desde el principio al final de dichos libros de texto.
 4. Aprendizaje de lengua

El libro de texto podría servir como recurso del material lingüístico que será presentado y practicado y también puede sugerir oportunidades para usar la lengua para la comunicación.
 5. Verificaciones de percepciones (lengua nativa/ lengua meta).

Los estudiantes examinan los recursos usando los elementos de la lengua que han aprendido para desarrollar, confirmar o modificar sus percepciones iniciales. El producto final de esta fase es un segundo extracto escrito de percepción lingüística y culturalmente más sofisticado.

La examinación de los recursos puede incluir materiales impresos (revistas, artículos, revistas etc.); recursos visuales (videos, diapositivas, etc.).
 6. Conciencia cultural

Los objetivos del proceso integrativo son los de facilitar a los estudiantes la reformulación de las percepciones culturales basándose en el nuevo *input* y la interacción exitosa en las nuevas situaciones culturales. Para lograr estos objetivos se requiere que los estudiantes sean conscientes del proceso que están usando y que verbalicen su comprensión de la cultura. Esta concientización y comprensión estará disponible en situaciones de la vida en el futuro y transferible en otras circunstancias.
 7. Evaluación del nivel de competencia de lengua y cultura.

Estas competencias son examinadas de maneras conjuntas y evaluadas de manera global. La evaluación cultural debería estar orientada más hacia el proceso que puntos culturales separados.

Fases del proceso de aprendizaje de lengua/cultura integrativa. Adaptado de Crawford-Lange y Lange (2001).

Enfoque intercultural: enseñanza-aprendizaje del inglés

Este modelo fue propuesto por Chlopek (2008), consiste en una serie de fases que comienza con la exploración de aspectos de la cultura nativa de los aprendientes para, más tarde, ser analizada y comparada con otros pertenecientes a la cultura meta. Por ejemplo, los profesores pueden: (a) Conducir parte de las actividades en la lengua materna de los estudiantes; (b) usar actividades introductorias donde se requiere de enseñar de manera previa recursos lingüísticos como vocabulario y estructuras relevantes y la introducción de conceptos clave; (c) textos simples o diseñar actividades de manera que los estudiantes puedan lidiar con textos más difíciles; y (d) adaptar actividades concordando con el nivel de desarrollo cognitivo. Es esencial que el entrenamiento intercultural comience desde el principio y lo más pronto posible; no debemos posponerlo hasta que los estudiantes estén en niveles avanzados. (Ver cuadro 3).

C) Después de haber visto estas propuestas metodológicas para la promoción de la competencia sociocultural del inglés, lea las siguientes preguntas y conteste de acuerdo con su propia experiencia.

¿Cree que esta información sea de ayuda para la integración y promoción de los aspectos socioculturales del inglés en su salón de clases?

¿Tenía usted conocimiento de este tipo de metodología?

Referencias bibliográficas

Byram, M. Gribkova, B. y Starkey, H. (s.f.). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Recuperado de: <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>.

Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, 46,(4), 10-27. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096289.pdf>.

Crawford-Lange, L. M., & Lange, D. L. (2009). Integrating language and culture: How to do it. *Theory into Practice*, 26 (4), 258-266.

Valdes, J. M. (2010). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

6.3.2 Fichas didácticas integradas en breves unidades didácticas para estudiantes

La decisión de proponer estas breves unidades didácticas surge de las necesidades contextuales. Una de las características de éstas es que ofrecen la ventaja de poder adaptarlas de manera inmediata a las necesidades de los profesores como la de los alumnos con la intención de ofrecer practicidad y apoyo a temas y contenidos socioculturales que necesitan ser tratados con mayor profundidad. En este punto retomamos nuevamente ideas de Di Rose (en Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2003), como ya habíamos citado, en que este tipo de materiales son versátiles y no son tan rígidos como aquellos ofrecidos por los materiales comerciales sujetas a modelos de currículo para público en mayor extensión, masivos.

En nuestro caso, nos permiten abordar los temas socioculturales no solamente como lo hacen los libros de texto, de manera general, sino que nos permiten adaptarlos con temas de relevancia para los propósitos del programa de licenciatura donde desarrollamos nuestro estudio. Específicamente aquellos contextos donde se espera que los alumnos tengan mayores incidencias como en los procesos de interacción dentro de la industria del turismo.

Las unidades constan de una parte introductoria a manera de explorar los conocimientos previos sobre las temáticas a trabajar que evidencien las representaciones de los alumnos para su posterior reflexión. Posteriormente, este material brinda información con sustento académico e informativo para evadir en la medida de lo posible sesgos y por lo tanto estereotipos. Luego, se abren secciones de discusiones para reflexionar a través de contrastes entre las representaciones que emergieron en la primera parte introductoria, con el objetivo de que los alumnos sean capaces de detectar sus propios sesgos en caso de tenerlos. Finalmente, también se abre un apartado de discusión y reflexión sobre las posibles modificaciones que ellos harían a partir de este ejercicio, así como para corroborar lo que ellos están comprobando o resignificando, digamos lo que aprenden. Es entonces un proceso metodológico sencillo de tres etapas.

Las actividades de la sección introductoria normalmente incluyen un pequeño cuestionario que puede ser adaptado para discusiones en grupo o en parejas; contiene una sección para escribir sus ideas con el propósito de que documenten sus representaciones sobre el tema cultural. Otras, comienzan con la apreciación de fenómenos socioculturales a

través de videos disponibles en Youtube, esto para contextualizar un poco más sobre estos fenómenos y poner un *input* más dinámico donde se puedan apreciar una serie de otros elementos contextuales que complementan los significados de las interacciones y hechos.

Se trata de fichas didácticas de contenidos y actividades para los alumnos acompañada de una ficha para un instructor en caso de que dichas fichas sean empleadas para clases presenciales. Por el contrario, pensamos que dichas fichas podrían ser asignadas para trabajos extracurriculares siempre y cuando se cuente con los elementos necesarios para operarlas, por ejemplo, conexión a internet para la reproducción de videos informativos.

Se ha abordado características de la promoción de técnicas comparativas entre la cultura nativa de los estudiantes con la de la cultura meta porque creemos que de esa manera estamos dirigiéndonos por el camino hacia alumnos reflexivos sobre su propia cultura y partir de ahí para la comprensión de los demás conformando competencias interculturales que complementen el modelo de competencia comunicativa integral.

6.3.2.1 Fichas didácticas de contenido y actividades del estudiante

Las fichas fueron también diseñadas de acuerdo con proceso y resultados obtenidos de este proceso de investigación y atendiendo los objetivos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel general, así como los propuestos por el programa de estudios de este programa de licenciatura en particular. Así, por ejemplo, citamos las siguientes declaraciones de dicho plan de estudios: “Formar profesionistas con bases sólidas en el dominio comunicativo de lenguas extranjeras y lenguas originarias...” (UNICACH, 2013)⁵. A saber, estas fichas tienen el propósito de reforzar dicho dominio comunicativo del inglés como lengua extranjera a través de la dimensión sociocultural que pueda impactar y favorecer la competencia sociolingüística.

Debido a la falta de contenidos socioculturales en el plan de estudios, hemos tomado temáticas sobre dimensiones socioculturales que estén cercanas al desarrollo

⁵ Programa de estudios de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque turístico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas 2013.

académico y profesional de los estudiantes –el sector turístico. Los soportes teóricos que nos guían en el diseño de las fichas incluyen las propuestas de Moran (2001) y Reisinger y Turner (2003). De las aportaciones de Moran (2001), se toman los elementos culturales generales como los **productos culturales, las comunidades, personas y las prácticas** que están en función de **las perspectivas tácitas** (ideologías, valores, creencias, etc.); tal como se plasma en lo metáfora del “Iceberg” de la cultura Ver (ilustración 1).

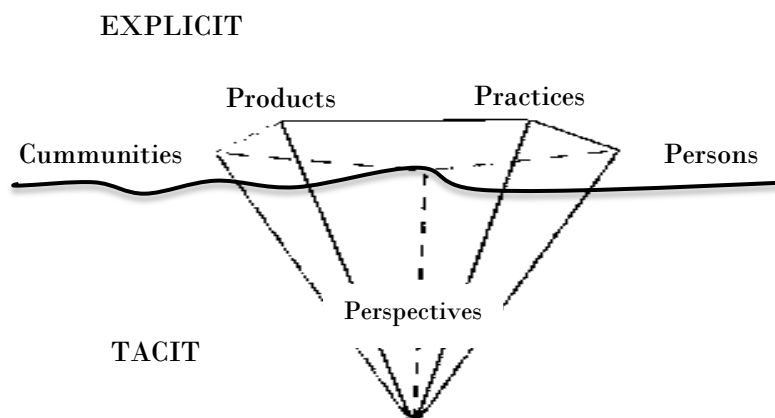


Ilustración 1. Metáfora del Iceberg (Levine et al., 1987; Weaver, 1993; Brake et al., 1995) citados en Moran (2001).

De las propuestas de Reisinger y Turner (2003), adoptamos algunas sugerencias de estas dimensiones enfocadas a las áreas de la industria del turismo. Por ejemplo, como lo entendemos nosotros, la percepción del tiempo que se refleja en el manejo del mismo en los servicios turísticos como el manejo del tiempo al servir, ordenar y pagar en restaurantes o cualquier otro tipo de servicio de comida en contextos ajenos a los turistas. También el impacto que tiene las orientaciones individualistas o colectivas de las lenguas culturas en la atención al cliente como por ejemplo los americanos suelen ser independientes y autónomos y que podrían sentirse incómodos con las culturas que cuidan mucho de ellos (escoltarlos, por ejemplo). Respecto a los aspectos metodológicos, se retoman aspectos de enfoques comparativos de Valdez (1986) (ver apartado 3.5.4) para llegar a la comprensión a través del contraste entre la C1 y C2⁶. De este autor, también se retoman las cápsulas culturales para proveer de sustento teórico y explícito de los fenómenos percibidos con el fin de objetivarlos. Otro ejemplo son los recursos electrónicos y mediáticos como los

⁶ C1 (cultura nativa de los estudiantes) y C2 (cultura meta).

videos disponibles en internet para tener referentes audiovisuales más dinámicos. Esta dinámica de comparaciones también comparte rasgos del enfoque de enseñanza intercultural de Chlopek (2008) (ver apartado 3.5.4) ya que no se deja a un lado la cultura propia de los estudiantes. De la propuesta de Moran (2001) se consideran las fases de comprensión de la experiencia cultural (saber por qué: interpretación), saber sobre (descripción), conocerse a uno mismo (responder a dichas experiencias) y saber cómo (participación); no obstante, la fase de saber cómo es favorecida en menor grado en estas fichas.

Respecto a la lengua de instrucción, se diseñaron fichas para cada dimensión sociocultural en inglés y otras en español. Tomamos esa decisión ya que, para los estudiantes de niveles avanzados como los alumnos del quinto semestre de esta licenciatura, las técnicas, contenidos y participación se presentan en un nivel de inglés más sofisticado, mismo que podría ser manejado por dichos estudiantes. Las fichas en español están diseñadas para alumnos principiantes para quienes la complejidad del uso de lengua manejo en los videos y textos auténticos podría resultar en una comprensión superficial de los contenidos y objetivos que deseamos alcanzar.

Aclaremos que no somos diseñadores de materiales didácticos y carecemos de conocimientos y habilidades para este propósito. Nos dimos a la tarea de informarnos sobre cómo diseñar algunos materiales didácticos en términos de videos tutoriales para la combinación de colores y tipografía de letras, por mencionar algunos. Estamos conscientes de que estas fichas requieren de perfeccionamiento en cuanto a su diseño y quizás sus contenidos.

No es nuestro propósito sustituir las actividades y contenidos de los libros de texto con la propuesta de estas fichas, sino reforzar los contenidos socioculturales que no se exploren o promocionen a profundidad. Se trata entonces de una pequeña muestra de los resultados de las modificaciones y cambios de las representaciones sociales del profesor investigador en relación con la competencia sociocultural en su práctica pedagógica a lo largo del desarrollo de esta investigación. A continuación, se presentan la versión final de cada una de las fichas didácticas.

UNIDAD DIDÁCTICA 1

OBJETIVO: Descubrir y valorar aspectos simbólicos interculturales.

An important Celebration in the U.S.A

A) Look at the pictures and discuss with a partner about them for two minutes. Use the question below to develop your discussion.



- *What can you see?*
- *What are these people doing?*
- *Where are they?*

B) Choose the correct answer.

Which celebration is it about?

- a) St. Patrick's Day b) Halloween c) Valentine's Day d) Cinco de Mayo

C) Answer the next question.

**What do you know about this holiday?
Do you celebrate it?**



Share your answers with a classmate.

D) Read the next excerpt and answer the questions.

Some historical events!

Many Mexicans believe that American celebrations do not put enough focus on the seriousness of the battle the holiday commemorates. Some even believe that the day should only be a Mexican holiday. However, this view ignores the significance the Mexican victory at the battle of Puebla has for the United States. Mexico's determination to escape from French rule had important consequences in U.S history as well. At the time of the battle of Puebla, the United States in the middle of the Civil War. If the French had stayed the in power in Mexico, they would have spread north and eventually made a challenge to the United States. A force ready to finance and arm the Confederacy¹. Instead, the United States would reunite and become the most powerful army in the world.

Cinco de Mayo is also important in the United States because the large number of Mexican-Americans in the populations. In 2003, there were about 25.3 million people living in the United States who were of Mexican origin, making up 9 percent of the U.S total population. About 16.6 million Mexican Americans live in California or Texas, making up one third of the residents of these two states. Clearly, Mexican-Americans are an important part of the U.S culture, especially in the Southwest.



¹ The Confederacy was a group of States against the government of Abraham Lincoln as the president of the U.S.A.

What is the importance of this historical event for Mexicans?

What is the importance of this historical event for the United States?

E) Watch the next video and discuss with a classmate about it. Then read the short piece of information.



Available on YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=6zdgvc29iyc>

Today, Cinco de Mayo festivities are more popular in the United States than in Mexico, though it is not considered to be a U.S national holiday. More than 500 U.S cities partake in official Cinco de Mayo celebrations [*e.g* New York City, Denver Colorado, San Marcos Texas, Minnesota, etc.]. The Los Angeles Cinco de Mayo festival is the largest in the nation, taking up more than 35 city blocks and hosting more than 500, 000 participants.

Questions for the discussion:

How is Cinco de Mayo celebrated in Mexico?

How is it celebrated in the U.S.A?

How did this celebration started in the U.S.A?

Very important!

A common misconception is that Cinco de Mayo celebrates Mexico's independence from Spain, just as July the 4 celebrates the United States' independence from Great Britain. This confusion and lack of information is very annoying to Mexicans and another people who want the true meaning of the day to be remembered. However, a more positive view is that Cinco de Mayo has become a day to celebrate pride, independence, and freedom.

Source of information:
Mattern, J. (2006). *Celebrate Cinco de Mayo. The United States of America: Enslow Publishers, Inc.*

UNIDAD DIDÁCTICA 1 Teacher's guide

OBJETIVO: descubrir y valorar aspectos simbólicos interculturales



An important Celebration in the U.S.A

Topic: 5 de Mayo's Celebration in the U.S.A

Cultural topic: Ritual and traditional dimension of culture.

Objective: to promote students' understanding of the significance of Mexican-American 5 de Mayo's Celebration in the U.S.A (knowing why).

Audience: Intermediate and advanced students.

Activity A and B: Speaking activity

Aim: to activate students' background knowledge about the celebration out of the country through a discussion regarding the pictures that show lots of Mexican symbols.

Procedure: following the instructions, encourage students to speak as much as possible. After the discussion, students choose the correct answer from part B.

Outcomes: Students can recall some information about this celebration and get ready for the next set of activities.

Activity C: Knowing oneself

Aim: to make students reflect on the significance of the celebration has for them.

Procedure: Students know write down some of their own ideas and knowledge on the celebration. If working in groups, this activity could be discussed, or the information should be shared to grab and enrich the information.

Outcomes: students find out that this celebration does not signify a big celebration in Mexico or at least in their hometown. They know are being prepared to meet the significance of 5 de Mayo for the target culture.

Activity D: Reading activity

Aim: to provide students with some historical events which are of great significance for both countries –Mexico and the U.S.A.

Procedure: students read the text carefully and answer the reflective questions to better understand why these events occurred in the State of Puebla (Mexico) is not just or at least should be of importance in the history for Mexicans.

Activity D: Watching and informative video

Aim: to show students some facts about this celebration in American Cities and the way they do it.

Procedure: firstly, students watch the video and take notes. Then, they read the short text in this section for complementary information. Students discuss the questions for them to show their understanding of the video and text. They can also write their opinions and ideas on sheets of paper.

Outcome: students comprehend why this celebration is a big festival in the target culture.

Note: these set of activities can be adapted to the teachers' necessities. More learning activities can be designed and organized out of this material.

Unidad didáctica 2

Objetivo: Comprender algunos comportamientos y prácticas culturales relacionadas al servicio restauranero.

Paying at Restaurants

A) Work with 3 classmates and act out a paying restaurant service time scene. Take into consideration the next guidelines.

Acting out!

- Setting: a restaurant.
- Two customers
- One waiter.

Film the scene for a later activity.



B) Watch your video together, discuss and answer the questions below.

1. *Where did you take the ideas for each role?*

2. *Would t you behave the same way in these kinds of restaurants if you were in the USA?*

C) Watch the next video about restaurant servers training and answer the questions.

YouTube Video: Wait staff 8 payment
Available at:
[https://www.youtube.com/watch](https://www.youtube.com/watch?v=...)
[https://www.youtube.com/watch](https://www.youtube.com/watch?v=...)

1. What is happening?

2. Do you find anything wrong in this service?

D) Now compare your video with the video presented previously.

1. When does the server knows you are about to pay in both videos?

2. Which of the two videos shows a better service?



3. How would you react if you were in the situation of a restaurant in the U.S.A ?

4. How do Americans would react in a restaurant from your home town in this situation (how to pay the bill)?

5. How does the information from the videos could help you for your professional development (in the tourism industry for example)?



Paying at Restaurants

Unidad didáctica 2 Teacher's guide

Objetivo: Comprender algunos comportamientos y prácticas culturales relacionadas al servicio restaurantero.

Topic: Paying at Restaurants

Cultural topic: Social practices of paying at restaurants in the target culture and students' sociocultural context.

Objective: To make students aware of the differences between the social practices when asking for the bill in both cultures and how to manage them.

Audience: Intermediate and advanced students.

Activity A: filming a restaurant scene roleplay

Aim: to activate students' background knowledge and experiences in an asking for a restaurant bill situation from their own sociocultural context through a role play.

Procedure: following the instructions, students are free to organize, plan and develop the filming assignment. It is not necessary to have high quality filming and editing equipment; they can make use of their cellphone video recording apps.

Outcomes: Students are expected to show their sociocultural practices on the topic. For example: raising the hand, pointing out with a finger, waving their hands and whistling for calling the waiter's attention –among others.

Activity B: Knowing oneself

Aim: to make students reflect on their own sociocultural practices when eating in a restaurant.

Procedure: Students know watch their own performance. Then, they answer the two following questions for them to organize their experience.

Outcomes: it is desirable from students to notice that probably these practices are dictated by their society the belong to.

Activities C and D: intercultural awareness activity

Aim: to present students possible different social practices on the topic through a video.

Procedure: students watch the video twice and go through the analysis process by answering the questions. The teacher monitors the assignment and assists students if necessary.

Outcomes: Students identify the differences and similarities between their own sociocultural practices and those from the target culture.

Also, they are expected to identify the implications and consequences of their acts in their professional area.

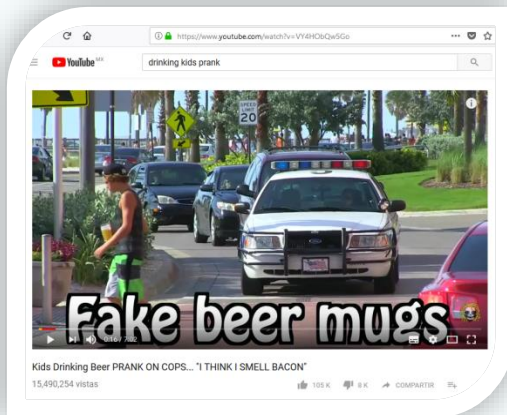
Unidad didáctica 3

Objetivo: Conocer prácticas socioculturales del consumo de alcohol de los Estados Unidos y México.



Purchasing and Drinking Alcohol in The U.S.A.

A) Mira el siguiente video y discute sobre su contenido con un compañero de clase. Contesta las preguntas para guiar tu discusión



Video: Kids Drinking Beer PRANK ON COPS... "I THINK I SMELL BACON"
Disponible en Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=VY4HObOw5Go>

1. ¿Qué está pasando?
2. ¿Por qué los oficiales de policía se dirigen a los jóvenes?
3. ¿De qué lugar crees que se trate?
4. ¿Qué sabes de esta situación?
5. ¿Has tenido una experiencia como esta?



B) Lee la siguiente información sobre la situación vista en el video.

Las leyes en Los Estados Unidos varían de estado a estado y de ciudad a ciudad. Para evadir cualquier dificultad legal potencial; es importante familiarizarse y obedecer las leyes locales de la ciudad o estado donde estás viviendo [o visitando]. Por ejemplo, la población permanente de una ciudad turística (*resort town*) podría ser de unos miles, pero durante los meses del verano, dicha población podría incrementarse a unos 100, 000. En un esfuerzo por mantener el orden, la policía local a menudo ejerce estrictamente leyes menores. Leyes locales que gobiernan el consumo de alcohol, niveles de ruido y reuniones en grupo (*group gathering*) son estrictas. Tu mejor fuente de información serán los residentes locales y estudiantes norteamericanos que están viviendo o trabajando en la ciudad o población.

Por favor, se consciente de las leyes norteamericanas de consume de alcohol; por ejemplo, en qué estados tienes que tener 21 años de edad para ingerir alcohol legalmente. En muchas regiones, se te pedirá que enseñes una identificación con fotografía para probar que estás en la edad permitida para ingerir alcohol de manera legal. Muchos bares solamente aceptarán la licencia para conducir o una credencial expedida por el *Department of Motor Vehicles* [...]. (Esta tarjeta no te autoriza conducir dentro de Los Estados Unidos). Tomar en público (i.e fuera de un restaurant, bar o de tu hogar) está prohibido en muchos, especialmente en ciudades turísticas con playas. Serás objeto de multas si se te califica como culpable.

La edad mínima para tomar bebidas alcohólicas de 1984 es una legislación nacional, que requiere a los estados a las personas por debajo de los 21 años de edad comprar o poseer estas bebidas alcohólicas. Esta ley es también conocida “*the Federal Uniform Drinking Age Act*”. La ley nacional específicamente prohíbe la compra y posesión de bebidas alcohólicas a personas menores de edad; sin embargo, no les prohíbe ingerirlas.

1. ¿Cuáles son los dos delitos relacionados con el alcohol en este texto?

2. ¿Qué se sugiere hacer para familiarizarse con estas leyes y no violarlas?

3. ¿Cuáles son las consecuencias de desobedecer estas leyes de acuerdo con el texto?

4. ¿La regulación del consumo de alcohol son las mismas para todos los estados?

C) Mira el siguiente video y discute con un compañero de clase. Contesta las preguntas para guiar tu discusión.



Video: #NoTeHagasGüey: Abarrotes Ledesma no le vende alcohol a menores de edad
Disponible en Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=GVeWcmnBEoU>

1. ¿Qué opinas sobre este video?

2. ¿Sabes cuál es la edad permitida de acuerdo con las leyes para la compra e ingesta de bebidas alcohólicas en nuestro país?

3. ¿Conoces otras leyes que regulan la ingesta de alcohol en nuestro país?



D) Lee la siguiente información sobre las leyes sobre la compra y consumo de alcohol en nuestro país.

En México toda la población sabe que los y las menores de edad no deberían consumir bebidas con alcohol. Sin embargo, las encuestas y nuestra realidad cotidiana nos muestran que muchos menores de edad sí consumen, y se sabe también que en varias ocasiones lo hacen de manera excesiva, elevando el riesgo de sufrir u ocasionar accidentes y afectar de diversas maneras su desarrollo biológico, psicológico o social.

Como sabemos, en México la mayoría de edad se alcanza a los 18 años como establece el Artículo 34 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Partiremos de esto para revisar lo que establece la Ley General de Salud en el artículo 220: “En ningún caso y de ninguna forma se podrán expender o suministrar bebidas alcohólicas a menores de edad”. Esta es una ley federal, por lo que es válida en todo el país, y su desobediencia se considera un delito.

Por su parte, en el título octavo del Código Penal Federal, “Delitos contra el libre Desarrollo de la Personalidad” en el artículo 201 se aclara que “Comete el delito de corrupción, quien obligue, induzca, facilite o procure a una o a varias personas menores de 18 años de edad [...] a realizar cualquiera de los siguientes actos: a) Consumo habitual de bebidas con alcohol”.

Quizá no lo habías pensado así, pero darle alcohol a un menor o permitir que beba bajo tu cuidado ¡es un delito! Lo cual tiene repercusiones legales. Por ejemplo, el Código Penal para el Distrito Federal estipula en el artículo 184 que: *al que por cualquier medio, obligue, procure, induzca o facilite a una persona menor de dieciocho años de edad [...] ebriedad, [...] se le impondrán de siete a doce años de prisión y de mil a dos mil quinientos días de multa.*

5. ¿Cuáles son los dos delitos relacionados con el alcohol en este texto?

6. ¿Cuáles son las consecuencias de desobedecer estas leyes de acuerdo con el texto?

7. ¿La regulación del consumo de alcohol son las mismas para todos los estados en México?



¿Qué similitudes encuentras entre las leyes americanas y las mexicanas de acuerdo con los textos y videos presentados?



E) ¿De qué manera te ayudaría conocer estas leyes y prácticas en ambos países?

1. ¿Cómo afectaría el conocimiento o la falta de éste de estas leyes en el sector turístico?





Purchasing and Drinking Alcohol in The U.S.A.

Topic: Purchasing Alcohol in the USA

Cultural topic: Sociocultural practices related to the consumption and purchasing of alcohol.

Objective: To show students the laws that rule the consumption and purchasing of alcohol in both countries (Mexico and the USA), and how these laws are applied.

Particular objectives: 1. to make students aware of the advantages and consequences of knowing the laws about this topic when visiting a foreign country, mainly the U.S.A.

2. regarding to their professional development area (tourism industry), to make students notice the advantages or consequences on this topic when receiving a group of young tourists..

Audience: this material is designed for students with low competence level of English such as beginners and basic level. This is the reason the material is in Spanish, however, it could be adapted for intermediate and advanced English level students.

Activity A: discussing the video Kids drinking beer prank

Aim: to activate students' background knowledge on the topic and introduce it in an inductive way through a video.

Procedure: 1. Students read watch the first 70 seconds to have an idea of the situation. If working in groups the teacher must encourage them for group or team discussion before answering the questions. Now, they answer the questions for them to organize their ideas in a better way.

Outcomes: Students are expected to have some knowledge about the legal drinking age in the U.S.A or drinking alcoholic beverages in public places. They are expected to make references from their own experience (these laws in Mexico, any problems with the police here in Mexico or in another country in case they have already traveled, etc.).

Activity B: Reading comprehension

Aim: to reinforce with information the previous discussion based on students' knowledge and perceptions of this situation.

Procedure: Students read the information given and answer the questions for specific and key information on the topic.

Outcomes: for this section, students could internalize some information about the legal background and implications that govern these sociocultural practices.

Activity C: Intercultural awareness through a video (knowing oneself)

Aim: to make students explore their own sociocultural practices on the topic.

Procedure: Students watch the complete video and follow the questions. If working in groups, the teacher can ask questions about the application of these laws in the students' sociocultural context.

Outcomes: Students will not have this information even it is in the Mexican laws. They might realize that these laws in most cases are not applied or obeyed.

Activity D: Reading comprehension (knowing oneself)

Aim: to reinforce the information presented and discussed in activity C and to show some charges when violating these laws.

Procedure: Students know read some supporting information about the topic in the Mexican context. After that, they answer some question for them to have guidance on the key information for their understanding.

Outcomes: Students are expected to find out their social and legal responsibilities when visiting touristic places or receiving a group of tourists and the alcohol consumption.

Activity E: reflective activity (intercultural awareness)

Aim: to make students reflect on the importance of the topic for their professional area of development and as users of English.

Procedure: Students take time to organize their ideas and then write them up.

Outcome: students show understanding of the topic taking into consideration the target culture and their own. They value the sociocultural practices as different or similar without judging in terms of bad and good, just the way they are in each of the countries and societies.

Note: these set of activities can be adapted to the teachers' necessities. More learning activities can be designed and organized out of this material.

Unidad didáctica 4

Objetivo: Distinguir diferentes conceptos de restaurantes asociados con algunos estratos sociales.

Food Service in the U.S.A!

A) Match the concepts to their descriptions.

1.- Fast-Casual

A) These kinds of restaurants like McDonald's and Jack in the Box can be found all over, often with a drive thru so you don't even have to get out of your car. Many of them even have late hours and some are even open 24 hours.

2.- Fast food

B) These restaurants are more in line with take-out restaurants, but they became more popular during the 2000s. Examples include Chipotle and Panera Bread. Food is generally prepared fresh, and they are considered to be a bit healthier than fast food restaurants.

3.- Full-service restaurants

C) These restaurants are pricier than fast food, and you have to be seated and served your food. They offer different menus, but generally are safe options for those who are familiar with the chain and their food, and do not want to worry about new menus. Examples include TGI Friday's, Olive Garden, and Applebee's. These restaurants can be found easily as well.

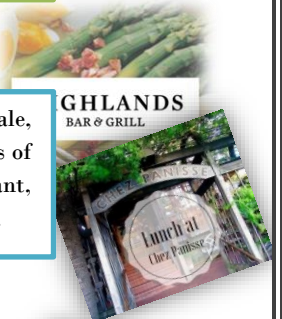
4.- Buffets

D) These restaurants range from more casual to upscale, with vastly different price ranges. They come in all types of cuisines and menus. Information about each restaurant, including their rating, can usually be easily found online.

5.- Chain sit-down

E) Typically, these restaurants serve either American or Chinese food, and allow you to pay for your meal and eat as much as you want from the various options they have out.

Key: 1, b; 2, a; 3, d; 4, e; 5, c.



B) Discuss with a partner the following questions. Then write a little text based on these questions.

- *Are there any of these kinds of restaurants in your town?*
- *Have you ever eaten at these restaurants?*
- *How often do you go to these places?*



- *What are the closest **Mexican versions of these restaurants**?*
- *Have you ever eaten at these restaurants?*
- *How often do you eat at these places?*



C) Write a little text based on the next question.

How different or similar are these Mexican restaurants from the American ones in regard of service, prices, customers, etc.?

A large rectangular area with horizontal blue lines for writing, and a vertical red margin line on the left side.

D) Watch the first 60 seconds of the next video and discuss with the class any aspects that may call your attention.



Video: Cowboy Way Steak scene
Available at:
<https://www.youtube.com/watch?v=KzlrCjKveaY>.

- What about the place (formal or informal)?
- What about the customers (formal or informal)?
- Any problems with communication?
- What about the behavior of the other customers?
- Have you ever experienced or seen a situation like this?
- What does this scene suggest to you?

E) Read the next excerpts about food service and the significance for customers. Do you agree with this information?

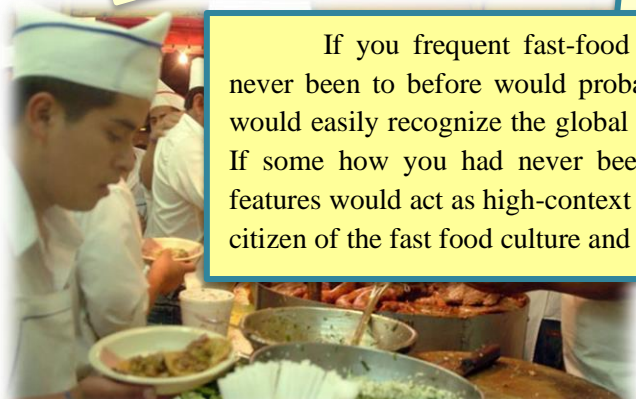
Food also is a system of Communication, a body image a protocol of usages, situations and behaviors.

The message it encodes will be found in the pattern of social relations being expressed.

Humans do not nourish themselves from natural nutrients, not from pure dietary, but from cultured food-stuffs, chosen and prepared according to laws of compatibility and rules of property unique to each cultural area.

Most American restaurants are actually representative of certain cultural values or aspects of American culture: fast-food places, diners, family style restaurants, steak houses, barbeque and hamburger joints, sea food houses, super clubs. Each of these present high-context, localized versions of regional or life style approaches to American culture that its culinary citizens have been taught to recognize and respond to.

If you frequent fast-food restaurants regularly, then visiting one you have never been to before would probably not present many cultural challenges, as you would easily recognize the global features as they have been *glocalized* to the brand. If some how you had never been to any fast-food restaurant before, these same features would act as high-context pedagogy to instruct you how to become a culinary citizen of the fast food culture and to fully experience and consume the product.



Unidad didáctica 4 Teacher's guide

Objetivo: Distinguir diferentes conceptos de restaurantes asociados con algunos estratos sociales.

Food Service in the U.S.A!

Topic: Food Service in the U.S.A

Cultural topic: Different concepts of restaurants in the U.S.A as cultural products.

Objective: To present the different kinds of restaurant services and carry some significance for social class stratification.

Particular objectives: 1. Students are expected to recognize these kinds of services and concepts both in the target culture and their own one.

2. For the tourism industry, students are expected to gain some helpful knowledge for future tourist-guidance into their own culture.

Activity A: Kinds of restaurants matching activity

Aim: to provide students with the common concepts and trademarks of American restaurants.

Procedure: *option 1.* Students read carefully the description of the restaurant and match them to their correct concept.

option 2. If assisted by a teacher, he/she can encourage a discussion by paying attention to the little pictures besides the description before the reading activity. Example of question: can you recognize any of the restaurants on the pictures? Do you have any experience with any of these restaurants? Do you know the difference or similarities between these restaurants? And so on.

Outcomes: Students are expected to grab this information for some conceptualization of the different restaurant services presented.

Activity B: Intercultural awareness activities

Aim: to make students aware of the existence of some of the same restaurant chains in our country and also Mexican food service places with the same or similar concept of service.

Procedure: Students read and think about the questions in both situations. After that, these questions are being used for writing up a short paragraph out of students' ideas. In case of working in groups, students can start a discussion regarding the questions.

Outcomes: Students are expected to realize that they might be familiar with these American restaurants and their concepts. It is desirable from students to find out that Mexican restaurants are similar by the food they served, how it is served and probably by the kind of customers that are frequently visited for.

Activity C: Writing a short paragraph on the previous questions

Aim: to make students think in a better and organized way the ideas obtained from the questions in part B.

Procedure: 1. Students have some time for organizing their ideas and thoughts on the questions and they finally write them in a short paragraph.

Outcomes: students are able to express their ideas in a more analyzed way and for teachers to monitor to what extent students are in the topic and activity.

Activity D: Watching and discussing about a video (restaurant scene)

Aim: to show students that social classes also have significance on the concept of each restaurant and some practices.

Procedure: 1. Students watch the video for the first time for the first 60 seconds. They read the questions and watch the video again. If working in groups, students can start a conversation based on the question; they could also express their ideas to the whole group.

Outcomes: Students are expected to find out that some practices might result problematic when a person is not familiarized with the kind of restaurant service.

Activity E: Intercultural understanding

Aim: to provide learners with theoretical supporting information about the social and cultural background underlying these cultural products.

Procedure: Students read the short excerpts of information and try to answer the question.

Note: these set of activities can be adapted to the teachers' necessities. More learning activities can be designed and organized out of this material.



Unidad didáctica 5

Objetivo: Conocer y comparar productos y prácticas socioculturales relacionadas con los sistemas de transporte públicos de ciudades grandes de Estados Unidos

The Subway System in American big Cities: New York City

A) Busca información en línea sobre al menos 10 ciudades Norte americanas que cuenten con sistema de metro. Completa la siguiente lista con estas ciudades.

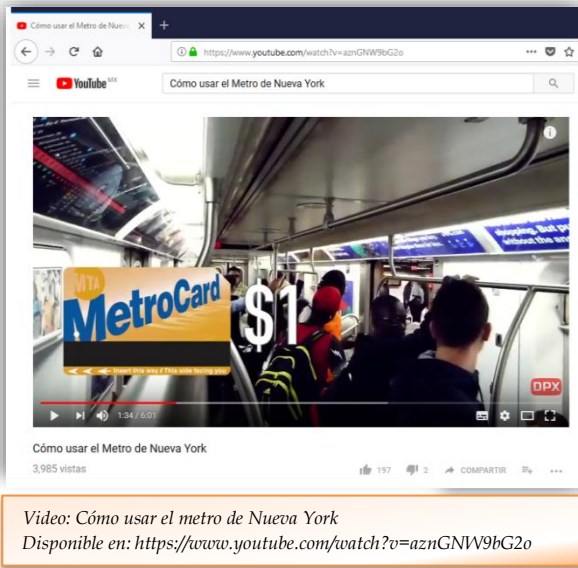
- | | |
|--------------------------------|-----------|
| 1. <u>New York City</u> _____. | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

B) De la misma manera, busca información en línea sobre ciudades que cuenten con sistema de metro en México. Luego, escríbelas en el siguiente cuadro.

C) Discute con un compañero de clase las siguientes preguntas:

1. *¿Has estado en ciudades que cuentan con sistema de metro?*
2. *¿Cuál ha sido tu experiencia?*
3. *Sí todavía no has tenido esta experiencia, ¿crees que habría alguna dificultad al usar este tipo de transporte?*
4. *¿Cuál es el medio de transporte público más común en tu ciudad?*

D) Mira el siguiente video sobre el uso del metro en la ciudad de Nueva York.
 Contesta las siguientes preguntas.



1. ¿Cuál es la fecha de inauguración del metro de la Ciudad de Nueva York?

_____.

2. ¿Por qué las estaciones del metro en esta ciudad son pequeñas?

_____.

3. ¿Cuál es el horario de operación de este sistema de transporte público?

_____.

4. ¿Cuál es el nombre del pase de abordaje al sistema de metro en esta ciudad?

_____.

5. ¿Cómo y dónde puede comprarse los pases de abordar el metro?

_____.

6. ¿Qué otro tipo de transporte público puede pagarse con este mismo pase de abordaje usado en el metro?

_____.

7. De acuerdo con el video, ¿para qué nos serviría un mapa de las líneas del metro?

_____.

8. ¿Qué significan las palabras *Uptown* y *Downtown* en los letreros de dirección del metro de esta ciudad en específico?

_____.

9. ¿Cuál es la diferencia entre los trenes *express* y los trenes *locales* de una misma línea del metro?

_____.

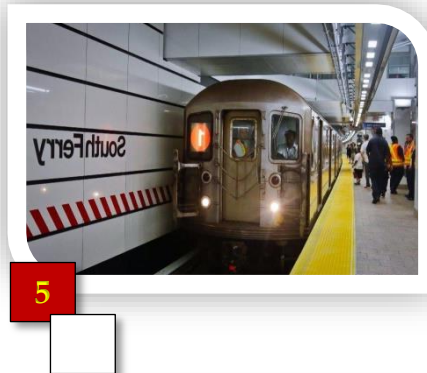
10. ¿Cómo puedo distinguir entre un tren *express* y uno *local*?

_____.

11. ¿Cuál es el costo aproximado del pasaje en este sistema de metro?

_____.

E) Coloca el nombre correcto de cada elemento del Sistema del metro de la ciudad de Nueva York que se encuentran en el cuadro de abajo.



- A) Map of the NYC's Metro system
- B) Trains
- C) Metrocard Ticket
- D) Metrocard vending machine
- E) Metrocard App

- F) Diagram of subway stations or subway stops
- G) Subway street entrance
- H) Colors, numbers and letters related to the metro lines
- I) Subway station

F) Comprendiendo los colores, números, nombres y letras dentro del sistema del metro de la ciudad de Nueva York. Lee la siguiente información.

Los colores que identifican en el plano oficial y en las señalizaciones de estaciones las diferentes líneas que componen la red de metro neoyorquina hacen referencia a la avenida de operación en el centro de Manhattan, salvo la línea G (que no circula en Manhattan) y los “shuttles” (transbordadores).



Estos son los colores asignados:

- **ROJO:** líneas 1, 2 y 3 (Séptima Avenida y Broadway, al norte de la calle 42)
- **VERDE OSCURO:** líneas 4, 5 y 6 (Avenida Lexington)
- **PÚRPURA:** línea 7 (calle 42)
- **AZUL:** líneas A, C y E (Octava Avenida)
- **NARANJA:** líneas B, D, F y M (Broadway, por debajo de la calle 42)
- **AMARILLO:** N, R y Q (Sexta Avenida)
- **VERDE CLARO:** línea G (crosstown entre Brooklyn y Queens)
- **GRIS CLARO:** línea L (calle 14)
- **MARRÓN:** líneas J y Z (calle Nassau)
- **GRIS OSCURO:** shuttles (calle 42, en Manhattan y Avenida Franklin, en Brooklyn)

Los nombres, IRT, BMT e IND, hacen referencia a la longitud de los trenes y estas a su vez tienen un origen histórico, que data de los antiguos operadores, la Interborough Rapid Transit, Brooklyn-Manhattan Transit e Independent Subway System, respectivamente.

El IRT, con vagones de 51 pies (15,54 metros) de largo y tres puertas a cada lado, se corresponde con las líneas numeradas (1 a 7) y el shuttle de la calle 42 (aunque el vídeo no cita este punto), es también conocida como División A.

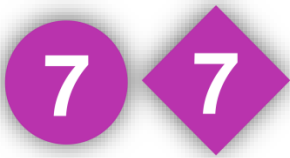
Mientras, las líneas identificadas con letras (A, B, C, D, E, F, G, J, L, M, N, Q, R y Z), forman las divisiones BMT e IND, compuestas por vagones de 60 y 75 pies de largo (18,29 y 22,86 metros) y 4 puertas en cada lado por vagón. Los vagones son más anchos que los de la IRT. Estas líneas forman la División B. El IND comprende (aproximadamente) las líneas A a la G, siendo las de la BMT las que van de la J a la Z, más el “shuttle” de la avenida Franklin.

La anchura de los vagones es el motivo por el que nunca se verá un tren de las líneas con letras en una estación de líneas numeradas (porque no caben), y por ello nunca parará un tren numerado en una estación de líneas alfabéticas (pues la anchura entre vagón y andén es tal, que representa un peligro para los viajeros).

G) Describe los significados de las imágenes que se muestran a continuación.



¿Cuál es la diferencia entre las estaciones marcadas en negro y las marcadas con blanco sobre la misma línea o ruta del metro?



¿Qué indican los círculos y los romboides en las estaciones y los trenes del metro?



Si quieres ir más rápido y no hacer alto en todas las estaciones de la misma línea del metro, cuál de estas opciones sería la correcta.



A qué dirección de la ciudad de Nueva York te llevarán las rutas o líneas azul y naranja del metro si tomas la opción que dice: The Bronx.

A qué dirección de la ciudad de Nueva York te llevarán las rutas o líneas azul y naranja del metro si tomas la opción que dice: Brooklyn.

Objetivo: Conocer y comparar productos y prácticas socioculturales relacionadas con los sistemas de transporte públicos de ciudades grandes de Estados Unidos



Topic: The Subway System in NYC

Cultural topic: The subway system in NYC as cultural product.

Objective: To present to students how the metro system is organized in New York City as a touristic destination in the U.S.A.

Particular objectives: 1. to show students a probably different kind of transportation in modern big cities and principally in the USA which just do not carry different sociocultural products, but practices.

2. For the tourism industry, students are expected to gain some helpful knowledge for future tourist-guidance into American big cities like New York City and being aware of the cities in Mexico which have a similar kind of transportation (for example Mexico City).

Audience: This material is designed for students with low English competence level (beginners and basic level).

Activity A: Warming up

Aim: to activate students' background knowledge about this particular kind of transportation in American big cities.

Procedure: Students complete the list of American big cities which have a subway system. They can search for information on the internet.

Outcomes: Students are expected to complete the list without any problems.

Activity B: Intercultural awareness activity (knowing oneself)

Aim: to make students aware of the existence of some of the same kind of transportation system in Mexico.

Procedure: Students complete the list of American big cities which have a subway system. They can search for information on the internet.

Outcomes: Students notice that the subway systems exist in both countries in big cities.

Activity C: discussion about own experiences using the subway system (knowing oneself)

Aim: to make students explore their own experience using this kind of transportation and know how much they know about it.

Procedure: This speaking activity. They do not need to write anything.

Outcomes: students are aware of their common kind of transportation in their country and in his hometown. They realize that using this means of transportation carries out some particular practices.

Activity D: Identifying elements of the metro system in New York City

Aim: to get students familiar with the elements of the metro system through a video.

Procedure: Students read the questions before watching the video for them to focus their attention to the relevant and key information.

Outcomes: Students get a visual image of how the metro system in New York City looks like.

Activity E: matching activity with the elements for using the metro system in New York City

Aim: to see if students can recognize these elements by their names.

Procedure: Students do this activity after watching the video. Students can re-watch the video if necessary.

Outcomes: students relate the information from the video and the images in this activity. They are expected to recognize these elements visually when visiting this city and can transfer some similar products in other big cities.

Activity F: meaning of colors, numbers, symbols and diagrams in the metro system from New York City

Aim: to understand the meaning of colors, numbers, symbols and diagrams in the metro system from New York City.

Procedure: if working in group or assisted by a teacher, a brainstorming could be organized to see how much students know about these meanings. Then, they read the information presented.

Outcomes: students recall some of this information for a later activity.

Activity G: explaining the meaning of colors, numbers, symbols and diagrams in the metro system from New York City

Aim: to see if students are able to identify these meanings by explaining the.

Procedure: Students answer the questions. They can watch the video again or read more time the informative text from the previous activity.

Outcomes: students recall some of this information for a later stance or visit in this city or the like.

Note: these set of activities can be adapted to the teachers' necessities. More learning activities can be designed and organized out of this material. Make sure students understand that practices and organization of the metro and subway systems vary from city to city.

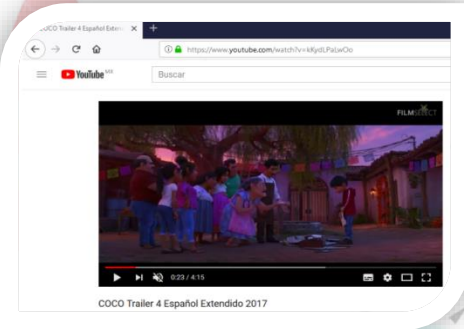
Unidad didáctica 6

Objetivo: Comprender la orientación colectiva de la cultura mexicana y la individualista de las sociedades estadounidenses.

You can make it! Vs

We can make it!

A) Mira el comercial (trailer) de la película y discute con un compañero de clase. Usa las preguntas del cuadro para guiar tu discusión.



Video: iCOCO Trailer 4 Español Extendido 2017
Disponible en YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=kKydLPaLwOo>

1. ¿Cuál es el mensaje principal de esta película de acuerdo con el comercial?
2. ¿Cuál es la actitud hacia los intereses de Miguel por parte de su familia?
3. ¿Cuál es la actitud de Miguel hacia su familia?
4. ¿Crees que esta película refleje valores de los mexicanos?
5. ¿Qué importancia tiene la familia para ti?
6. ¿Crees que otras culturas tengan valores similares a los nuestros?

B) Lee la siguiente información sobre una de las características de la cultura mexicana.

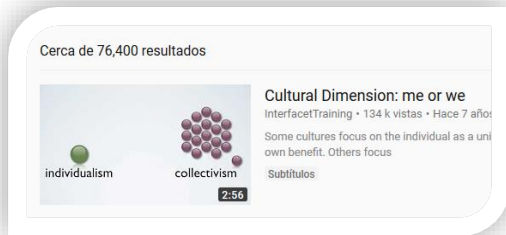
Para comprender un poquito más sobre nuestra cultura

De acuerdo con Hofstede, los mexicanos pertenecen a una cultura colectiva. El hecho de que los mexicanos pertenezcan a este tipo de cultura, significa que están comprometidos con sus relaciones amistosas, principalmente con la familia, la familia extendida (más allá de los padres e hijos, como por ejemplo los tíos, abuelos, primos, etc.) y los miembros de un grupo. Puedes ver esto en la vida diaria e incluso en las conversaciones relacionadas con los negocios. A los mexicanos les gusta socializar [...], se llevan muy con los demás, están interesados y felices de conocer nuevas personas.

<http://www.oliviahdzp.com/2013/09/27/let%C2%B4s-now-talk-about-the-mexican-culture/>

¿Qué opinas sobre esta descripción de nuestra cultura? ¿Crees que seamos así?

C) Para comprender un poco mejor el concepto de cultura colectiva mira el siguiente video explicativo. Contesta las preguntas.



Video: Cultural Dimension: me or we
Disponible en YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=CW7aWKXB5J4>

1. ¿Qué significa el término “individualim”?

2. ¿Qué se espera de ti en las culturas individualistas?

4. En las culturas individualistas se reconoce los logros de un grupo, ¿cierto o falso?

5. ¿Qué países tienen características de cultura individualista según el video?

6. ¿Qué significa el concepto de cultura colectiva?

7. ¿Qué consecuencias tiene separarse del grupo en las culturas colectivas?

8. ¿Cómo se consideran las relaciones laborales en las culturas colectivas?

9. ¿Cómo se consideran las relaciones laborales en las culturas individualistas?

10. De acuerdo con el video, ¿qué sucede con los empleados con poco bajo rendimiento laboral en ambas culturas; en las culturas individualistas y las culturas colectivas?

D) En el siguiente video puede apreciarse un ejemplo de las culturas individualistas. Contesta las preguntas.

Video: individualism vs collectivism mr. Manley's history class
Disponible en YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=QzvczrwN7RM>

Subtítulos del video:

- *In a place where everyone works together "all for one, one for all".*
- *Your job is assigned to you!*
- *Someone stands up! Becomes their **OWN INDIVIDUAL.***
- *Your own, your own now. With freedom!*
- *Don't let anyone tell you what to do, not even the government!*
- ***Be your own individual!***

1. ¿Qué características de las culturas individualistas puedes identificar en este pequeño video?

Ser independiente: característica de Los Estados Unidos



Los americanos creen fuertemente en el concepto del individualismo. Se consideran independientes que están en control de sus propias vidas, más que miembros o estrechamente unidos, interdependientes de la familia, grupos religiosos, tribus, naciones u otro tipo de grupo.

https://www.internationalstudent.com/study_usa/way-of-life/american-culture/

E) Responde a la pregunta de acuerdo con la información presentada.

¿Cómo crees que te ayudaría esta información al trabajar o hacer negocios con empresas americanas?



Unidad didáctica 6

Teacher's guide

Objetivo: Comprender la orientación colectiva de la cultura mexicana y la individualista de las sociedades estadounidenses.



Activity C: Intercultural activity

Aim: to present the concept of individualism and some of its characteristics.

Procedure: Students make their reflections by answering a questionnaire after watching an explanation video of the two concepts (collectivism and individualism).

Outcomes: students are aware of the implications and consequences of having this information.

Activities D: Characteristics of individualism

Aim: to show students some of the values and ideologies from individualistic cultures in an animation movie.

Procedure: 1. Students watch the video and make notes while watching. Then, they go through a reflection time by answering the questions given in this activity.

Outcomes: Students are expected to analyze and understand why American societies have a different perception and attitudes to others (being independent and free).

Activity E: Intercultural understanding

Aim: to make students aware of the differences or similarities between the value and attitudes to others according to the individualistic or collectivist orientation from both cultures.

Procedure: Students answer the question for a better organization of ideas.

Outcomes: Students relate this information with their own experience as users of English. They relate these cultural characteristics to their professional area of development (for example in the tourism industry).

Time is Money!



Unidad didáctica 7

Objetivo: Comprender la orientación del tiempo característica de la cultura mexicana y de las americanas (Estados Unidos).

A) Match the words to their meanings.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. Delete _____ | a) Maximun effort |
| 2. Account _____ | b) Nothing to borrow for tomorrow's |
| 3. Draw out _____ | c) Remove, erase |
| 4. Balance _____ | d) Spend money |
| 5. Carry over _____ | e) Amount money in a bank |
| 6. Credit _____ | f) Consider a failure, record as total loss |
| 7. Invest _____ | g) Ruins, leftovers |
| 8. Overdraft _____ | h) Money invested in a bank |
| 9. Write off _____ | i) Withdraw money from the bank |
| 10. Deposit _____ | j) Amount of credit |
| 11. Remain _____ | k) Account of balance, open account, finance borrowing |
| 12. Drawing against
tomorrow _____ | l) Do not keep, accumulate |
| 13. Utmost _____ | m) An act or instance of overdrawing a checking account. |

Answer key: 1, c; 2, e; 3, i; 4, j; 5, i; 6, k; 7, d; 8, m; 9, f; 10, h; 11, g; 12, b; 13, a.

B) Read the next excerpt and answer the questions.

Make the Most of Today!

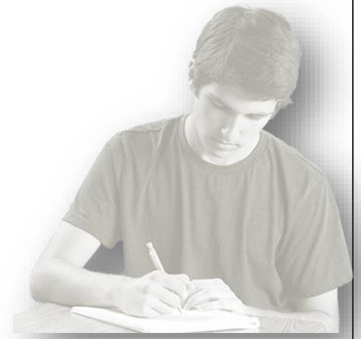
“Imagine there is a bank account that credits your account each morning with \$86,400 dollars. It carries over no balance from day to day. Every evening the bank deletes whatever part of the balance you failed to used during the day. **What would you do?** Draw out every cent, of course? Each of us has such a bank, it's name is time. Every morning, it credits you 86,400 seconds. Every night it writes off at a lost, whatever of this you failed to invest to a good purpose. It carries over no balance. It allows no over draft. Each day it opens a new account for you. Each night it burns the remains of the day. If you fail to use the day's deposits, the loss is yours. There is no drawing against "tomorrow". You must live in the present on today's deposits. Invest it so as to get from it the utmost in health, happiness, and health. The clock is running. **Make the most of today!**”

1. *What do you think about this quote?*

2. *What would you do with 86,400 dollars ?*

3. *What do you do with your 86,400 seconds of your day?*

4. *Do you think that people around you sees time as in the text? Why? Or Why not?*



C) Watch the next video about latino people being on time.



- ✓ Do you agree with the information from this video?
- ✓ Do any of the situations shown in the video apply to you or to people you know?
- ✓ Can you think of any reason?

Link: **Perception of Time-Latino Field Studies**
<https://www.youtube.com/watch?v=a-1w3VfFgQ8&t=26s>

D) Now watch an explanation video about the perception of time across-cultures: The USA.



- ✓ Is perception of time from the last two videos similar or different?
- ✓ What are the possible consequences when ignoring the perception and concept of time in interactions?
- ✓ Give examples of situations where the perception of time in both languages might affect communication

Link: American Time Perception-Cross-culture studies and Civilizations Project
<https://www.youtube.com/watch?v=nmYL1SIsO2c>

E) Read the next piece of information to support the previous video. Then reflect on the question below.

Mexican and American Perception of Time

Western societies are future time oriented. They perceive time as a scarce resource and try to use it effectively. They value change and see the future as 'bigger and brighter' (e.g., United States).

Present-oriented societies believe that the moment has the most significance. The future is vague and unknown and what really matters is 'now'. People pay relatively little attention to what has happened in the past and history. People believe they must 'enjoy their moments'. People of the Philippines, Mexico and Latin America usually have these beliefs.

Time orientation also influences attitudes to activities and change. In high-context cultures people are cautious of change.



- *How perception of time might affect your relations and interactions with people from other countries and nationalities? For example, with American tourists, employers or employees.*

A large rectangular area with horizontal blue lines and a vertical red margin line on the left side, intended for writing a response.

Time is Money!

Topic: Time is Money

Cultural topic: Perception of time in American and Mexican culture.

Objective: To promote students' understanding of American culture perception of time through making some comparison with their own culture.

Particular objective: Students are expected to recall and apply this information in future interactions related to American culture (native speakers, users of English who share the same perceptions, TV shows, etc.).

Audience: Intermediate and advanced students.

Activity A: Pre-reading activity

Aim: to provide students with the necessary vocabulary for the coming excerpt.

Procedure: firstly, students follow instructions and do the matching activity. Secondly, they compare their work with answer key.

Outcomes: Students are expected to grab this information for the understanding the meaning of the excerpt; they are also expected to familiarize with some vocabulary related to bank-transaction processes for their career.

Activity B: Reading activity

Aim: to warm up students and introduce in an inductive way to the cultural topic (perception of time in western societies).

Procedure: students read the text. Then they answer the reflective questions about the text. If assisted by a professor, students could be encouraged for a group discussion.

Outcomes: Students are expected to grab this information for the understanding the meaning of the excerpt; they are also expected to familiarize with some vocabulary related to bank-transaction processes for their career.

Activity C: Watching and discussing about a video

Aim: to present in a funny way some characteristics of the Latino culture perception of time.

Procedure: 1. Students watch the video without the sound and try to get the main idea. Then they watch it one more time with the audio and compare the information with their first thoughts.

2. Students now answer the reflective questions just for a discussion.

Outcomes: Students are expected to compare these characteristics to their own experience as a Mexican.

Activity D: Watching and discussing about a video

Aim: to introduce the perception of time across cultures and especially in The U.S.A.

Procedure: 1. Students watch the video and make notes while watching. Then, they go through a reflection time by answering the questions given in this activity.

Outcomes: Students are expected to analyze and understand the value of time for western societies.

Activity E: Intercultural understanding

Aim: to make students aware of the differences or similarities between the value of time for Americans and Mexicans in their everyday life.

Procedure: Students read the short information. Encourage them for asking questions or making comments while reading.

Outcomes: Students relate this information with their own experience as users of English. They realize about the implications and advantages of knowing how time is perceived by the target culture and probably others which share the same symbolism.

Note: these set of activities can be adapted to the teachers' necessities. More learning activities can be designed and organized out of this material.

6.4 Sugerencias para estudios relacionados

Este estudio ha sido un proceso de mucho provecho para los profesores quienes colaboramos en el programa de Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico (LLET) de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). No obstante, sugerimos trabajar continuar con trabajos de investigación para seguir mejorando la exploración e implementación de la competencia sociocultural del inglés como lengua extranjera en nuestro contexto. Por ejemplo, continuar con el diseño y pilotaje de las propuestas pedagógicas en conjunto con profesores colaboradores que nos den retroalimentación; así como de la participación de alumnos y tomando en cuenta los documentos oficiales plasmados en el modelo educativo de la UNICACH y el programa de estudios del programa de licenciatura LLET.

Otra sugerencia sería comenzar un tercer ciclo de acción para explorar e indagar sobre los resultados de este proceso de promoción y los aprendizajes esperados de los estudiantes; en otras palabras, comenzar ahora un ciclo de evaluación para verificar la efectividad de dichas propuestas. A partir de ahí, tratar de consensuar un pequeño corpus que incluya los aspectos socioculturales más relevantes y pertinentes para el programa educativo. Creemos que ayudaría a instruir a los profesores y facilitar la integración de esta competencia en su práctica pedagógica.

Podría plantearse estudios de formación docente encaminados hacia la mejora de la competencia sociocultural del inglés. Es decir, dar seguimiento a los profesores que hemos colaborado en este estudio para ver si hubo cambios y resignificaciones de las representaciones sociales de la promoción de la competencia comunicativa y sus demás componentes. Además, podría emprenderse estudios relacionados con el diseño de recursos y materiales didácticos para estos fines.

Bibliografía

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan.
- Aguilar, S. B.; Mazzitelli, C. A.; Chacoma, M. T. (2008). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancia para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista de: Actualidades investigativas en educación*. ISSN1409-4703, Vol (11) 2 pp. 1-28. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35658187/saberes-docente-representaciones-sociales-implicancias-ciencias-naturales-mazzitelli.pdf>
- Alfaro Valverde, A. y Chavarría Chavarría, G. (2003). La ficha didáctica: una técnica Útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Revista Pensamiento Actual*. 4(5). Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8284>
- Allen, H. W., & Maxim, H. H. (2013). *Educating the Future foreign Language Professoriate for the 21st Century*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Álvarez, D. L. N., y Moreno, A. M. (2012). *El pensamiento del profesor entre la teoría y la práctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ansión, J. y Villacorta, A. M. (2004). *Para comprender la escuela pública: Desde sus crisis y posibilidades*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Archibald, A. N., Cogo, A., & Jenkins, J. (2011). *Latest trends in ELF research*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub.
- Areiza Londoño, R., Cisneros Estupiñán, M. y Tabares Idágarra, L. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: Ecoe Ediciones,
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Asante, M. K., Miike, Y., & Yin, J. (2014). *The global intercultural communication reader*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Baker, W. (2015). *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Barry, A. K. (2002). *Linguistic Perspectives on Language and Education*. The United States of America: Greenwood Publishing Group.
- Basabe de Quintale, M. y Vivanco de Uribe, M. S. (2008). *Representaciones sociales del saber compartido en el aula*. *Educere*, 12(41), 268-276.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bautista, C. N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.

- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (5). Blue Ridge Summit, US: AltaMira Press.
- Berns, M. (2013). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. Place of publication not identified: Springer-Verlag New York.
- Björkman, B. (2013). *English as an Academic Lingua Franca: An Investigation of Form and Communicative Effectiveness*. Berlin: De Gruyter.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. y Pincas, A. (1980). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brown, D. H. (1986). Learning a second culture. En Joyce Merrill Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the culture gap in language* (pp. 33-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson.
- Busquet, D. J. (2006). *La cultura*. Recuperado de <https://books.google.com.mx>.
- Byram, M. Gribkova, B. y Starkey, H. (s.f.d.). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Recuperado de: <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>.
- Byram, M., & Parmenter, G. (Eds.). (2002). *Languages for Intercultural Communication and Education, 6: Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. England: Multilingual Matters.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Castellani, B., & Hafferty, F. W. (2010). *Sociology and complexity science: A new field of inquiry*. Berlin: Springer.
- Chanona (2011). *Lacandonas de Chiapas: negociaciones e identidad dentro del ecoturismo: el evento de compra-venta de productos y servicios dentro del ecoturismo*. U.S.A: Editorial académica española.
- Chen, G., & Dai, X. (2014). *Intercultural Communication Competence : Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, 46,(4), 10-27. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096289.pdf>.

- Chomsky, N., & Otero, C.-P. (2005). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México: Siglo Veintiuno.
- Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A corpus-driven investigation*. London: Continuum International Publishing Group.
- Conroy, T. M. (2014). *Food and everyday life*. Lanham: Lexington Books.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual matters.
- Costello, P. J. M. (2011). *Effective Action Research: Developing reflective thinking and practice*. New York: Continuum.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Crawford-Lange, L. M., & Lange, D. L. (2009). Integrating language and culture: How to do it. *Theory into Practice*, 26 (4), 258-266
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- Da Silva, H., Colín, M., Alfaro, M. y Herrera, L. (2008). *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Departamento de Lingüística Aplicada.
- Davies, D. (2013). *Varieties of modern English: An introduction*. New York: Routledge.
- De la Paz, E. (2012). En pos del desarrollo de la competencia sociocultural del profesor de lenguas extranjeras. *Pedagogía Universitaria*, 17(4). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/43>.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Los Ángeles: Sage.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. England: Cambridge University Press.
- Elias, N., & Kilminster, R. (1991). *The Symbol Theory*. London: SAGE Publications, Inc.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Ediciones Morata.
- Farr, R. M. (1993). Common sense, science and social representations. *Public Understanding of Science*, 2 (3), 189-204.
- Fernández, M., & Barbosa, S. R. (2009). *Pensadores sociales contemporáneos: Sociedad, política, comunicación, cultura, democracia*. Buenos Aires: Ed. del Signo.

- Fernández, M., y Barbosa, S. R. (2009). *Pensadores sociales contemporáneos: Sociedad, política, comunicación, cultura, democracia*. Buenos Aires: Ed. del Signo.
- García Canclini, N. (2005). La cultura extraviada en sus definiciones. En *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (pp. 29-43). Barcelona: Gedisa.
- Gómez-Schlaikier, S. (2005). “La competencia intercultural como llave para el desarrollo del Perú”. *Cuadernos de Difusión*. 14(26): 93-108, 2009. México, D.F., MX: B - ESAN Ediciones.
- Gómez y Chanona (2017). El componente cultural en el programa English Access Microscholarship: implicaciones en la práctica docente una propuesta con perspectiva hacia la interculturalidad. U.S.A: Editorial académica española.
- Grubits, S., Rodríguez, C. C. K., & Vera, N. J. A. (2009). La psicología social y el concepto de cultura. *Psicología & Sociedade*, 21, 1, 100-107.
- Herner, M. T. (2010). La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía. *Huellas*, 14, 150-162.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hua, Z. (2014). *Exploring intercultural communication: Language in Action*. London: Routledge.
- Huber, J. y Reynolds, R. (Eds.). (2014). *Developing Intercultural Competence Through Education. Pestalozzi Series*, 3. Council of Europe.
- Hymes, D. H., Pride, J. B., & Holmes, J. (1972). *On communicative competence*. Recuperado de <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>.
- Illeris, K. (2012). *International Perspectives on Competence Development: Developing Skills and Capabilities*. London: Taylor and Francis.
- Jackson (1990). *La vida en las aulas*. España: Ediciones Morata.
- Jenkins, J. (2006). *Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca*. TESOL Quarterly, 40(1), 157-181. doi:10.2307/40264515
- Jenks, C. (2003). *Culture 2: Critical Concepts in Sociology*. London: Routledge.
- Jodelet, D. (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En S. Moscovici (comp.) (1984) *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco- Serie indagaciones*, 21, 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>.
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2011). *Research on Second Language Teacher Education: A sociocultural Perspective on Professional development*. New York: Routledge.
- Kachru, B. B., Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2011). *The handbook of world Englishes*. Malden: Blackwell Pub.
- Kearney, E. (2016). *Intercultural Learning in Modern Language Education: Expanding Meaning-making Potentials*.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2008). *Participatory Action Research Communicative Action and the Public Sphere. Strategies of qualitative inquiry* (pp. 271-330). Thousand Oaks: Sage.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. DOI: 10.1007/978-981-4560-67-2
- Kennedy, D., Hyland, Á. & Ryan, N. (2009) *Learning Outcomes and Competences*. EUA. Recuperado de
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2008). Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, 4(29), pp. 645–671. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>.
- Lacolla, L. (2004). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 1(3) 1-17. Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. China: Oxford University Press.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. A Coruña: Fundación Paideia.
- López Sánchez, J. (2013). “Las políticas y los derechos lingüísticos en México”. Ascencio Franco, G. (Ed). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. (pp. 15-23). México: UNAM-IIA-PROINSE.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. Boston: Allyn and Bacon.
- Manara, C., & Zacharias, N. T. (2013). *Contextualizing the Pedagogy of English As an International Language : Issues and Tensions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Martínez, A. J. D. (2014). *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. Amsterdam: Rodopi.
- Martínez, A. J. D. (2014). *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. Amsterdam: Rodopi.

- Matsuda, A. (2012). *Principles and Practices of Teaching English As an International Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- McCarthy, M., McCarten, J., & Sandiford, H. (2014). *Touchstone*. New York: Cambridge University Press.
- McCarty, T. L. (2011). *Ethnography and language policy*. New York: Routledge.
- McConachy, T. (2008). *Raising sociocultural awareness through contextual analysis: some tools for teachers*. *ELT Journal*. 63(02) doi:10.1093
- McKay, S., & Brown, J. D. (2016). *Teaching and assessing EIL in local contexts around the world*. New York: Routledge.
- McKernan, J. (1988). The Countenance of Curriculum Action Research: Traditional, Collaborative, and Emancipatory-Critical Conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3, 3, 173-200.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new (and experienced) action researchers*. Poole: September Books.
- Meierkord, C. (2012). *Interactions across Englishes: Linguistic Choices in Local and International Contact Situations*. New York, N.Y: Cambridge University Press.
- Mejía, A. R., y Sandoval, C. S. A. (1999). *Tras las vetas de la investigación cualitativa: Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.
- Mendoza, F. A., & Briz, V. E. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Mexicanos Primero y O'Donoghue, J. (Coord.) (2015). Sorry: El aprendizaje del inglés en México. Recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/sorry-2015>
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. The United States of America: Heinle Cengage Learning.
- Moscovici, S. & Duveen, G. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Great Britain: Polity Press.
- Moscovici, S. y Duveen, G. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Great Britain: Polity Press.
- Nederveen Pieterse, J. (2004). *Globalization or Empire?*. New York: Routledge.
- Nelson, J. L. (2000). *Handbook for teaching English in Mexico and Central America*. The United States of America: Writers Club Press.
- Neuner, G. (2003). *Intercultural competencies*. Strassbourg: Council of Europe.

- Noseworthy, E. J. (1995). *English in Mexico: EFL Teacher's perceptions of the Value, the Threat and ELT* (Tesis inédita de maestría). Department of Linguistics and Applied Language Studies, Carleton University: Canada.
- OECD (2017). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains (Summary in Spanish)*. OECD Publishing: Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/b90a9cfa-es>.
- Olaya y Gómez Rodríguez (2013). Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities. *PROFILE*. 15(2). Colombia. Pp. 49-67.
- Ortiz Torres, Emilio (2009). "Competencias y valores profesionales". *Pedagogía Universitaria*. Vol. 6, No. 2, 2001. La Habana: Editorial Universitaria.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Boston: Intercultural Press
- Pickering, W. S. F. (2002). *Durkheim and representations*. London: Routledge.
- Polyudova, E., & Pacific Ancient and Modern Language Association. (2014). Acquiring lingua franca of the modern time: Current issues and strategies in ESL studies.
- Ranta, E., & Mauranen, A. (2010). *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle: Cambridge Scholarspub.
- Reisinger, Y. y Turner, L. (2003). *Cross-Cultural Behaviour in Tourism: Concepts and Analysis*. Great Britain: Butterworth Heinemann.
- Renandya, W. A. y Widodo, H. P. (2016). *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice*. DOI 10.1007/978-3-319-38834-2
- Reyes, M.; Murrieta, G. y Hernández, E. (2011). "Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias". Revista *Pueblos y fronteras digitales*. (vol.6) No. 12. Pgs. 167-197. Universidad de Quintana Roo. México.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description Analysis*. The United States of America: Cambridge University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones ALJIBE.
- Rodríguez, S. T., García, C. M. L., Jodelet, D., y Universidad de Guadalajara. (2007). *Representaciones sociales: Teoría e investigación*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Romaine, S. (2000). *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: OUP Oxford.
- Ruiz, O. J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ryan, M. (2016). *Literary theory*. Place of publication not identified: John Wiley.

- Santamaría, M. R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/ LE: Una propuesta didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. *Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Satya, R. K. (2008). *Modern Methods of Teaching English*. New Delhi, II: Aph Publishing Corporation.
- Saussure, F. ., Bally, C., Riedlinger, A., & Sechehaye, A. (1959). *Course in general linguistics*. Taipei, Taiwan: The Philosophical Library, Inc
- Savignon, S. J. (Ed.). (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press.
- Sayer, P. (2012). *Ambiguities and tensions in English language teaching: portraits of EFL teachers as legitimate speakers*. New York: Routledge.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: fundamentos curriculares preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Ruta para la implementación del nuevo modelo educativo*. México: SEP.
- Seidlhofer, B. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?* Strasbourg: Council of Europe.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la evaluación obligatoria*. México: Comisión Nacional de Libros Gratuitos.
- Sercu, L., & Bandura, E. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shafaei, A. (2010). *Frontiers of language and teaching: Proceedings of the 2010 international Online Language conference (IOLC 2010)*. USA: Universal Publishers.
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London: SAGE.
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London: SAGE.
- Spolky, B. (2004). *Language Policy*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Taylor, C., Wilkie, M., y Baser, J. (2006). *Doing Action Research: A Guide for School Support Staff*. London: SAGE Publications Inc.
- Taylor, S. J., DeVault, M., & Bogdan, R. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guide Book and Resources*. The United States of America: Wiley.
- Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

- Tobon, T. S. J. (2010). *Formacion integral y competencias: Pensamiento complejo, curriculo, didactica y evaluacion*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Trappes-Lomax, H. y Ferguson, G. (Ed.) (2002). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tucker, G. R. y Corson, D. (eds.). (1997). *Encyclopedia of Language and Education Vol 4: Second Language Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). (2011). *Modelo educativo UNICACH visión 2025*. Recuperado de: https://www.unicach.mx/_archivos/Modelo_Educativo.pdf.
- Valdes, J. M. (2010). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Vallverdú, V. J. (2008). *Antropología simbólica: Teoría y etnografía sobre religión, simbolismo y ritual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A., & Council of Europe. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council for cultural co-operation.
- Vasilachis, R. et al (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina. Gedisa editorial.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México, D. F: Siglo XXI Editores.
- Willis, J., Jost, M., & Nilakanta, R. (2009). *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Winter, R., Sznajder, N., & Beck, U. (2003). *Global America? : The Cultural Consequences of Globalization*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Yano, Y. (2003). Communicative Competence and English as an International Language. Intercultural Communication Studies XII-3. Waseda University. Recuperado de <http://web.uri.edu/iaics/files/07-Yasukata-Yano.pdf>.

<<<<

Anexos

Anexo 1. Componentes curriculares de la educación básica. Adaptado de la SEP (2017).

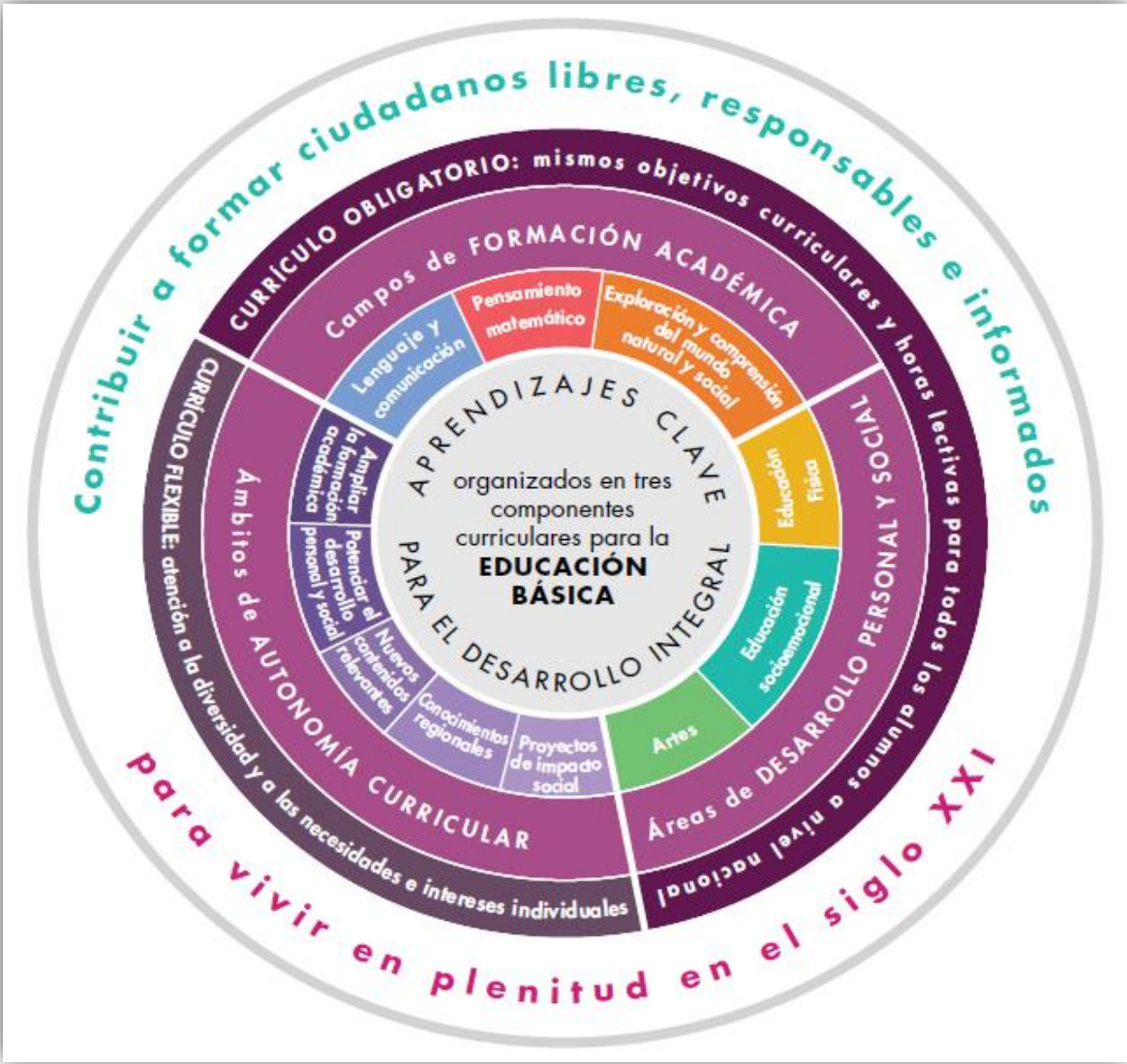
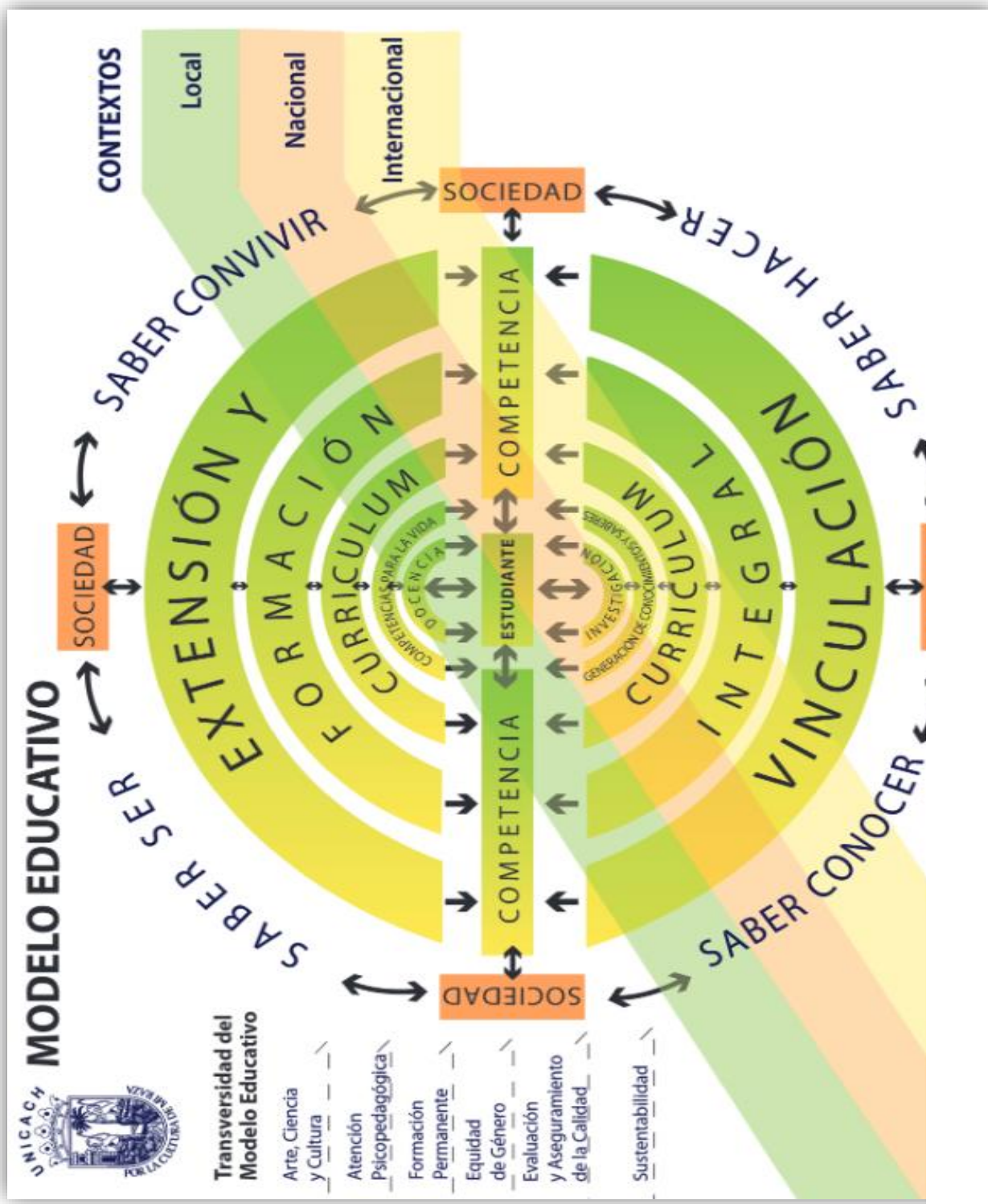


Figura 1. Componentes curriculares de la educación básica. Adaptado de la SEP (2017).

Anexo 2. Modelo educativo UNICACH visión 2025.



Anexo 3. Características sociales y culturales relacionadas de una sociedad europea. Consejo de Europa (2001).

Conocimiento sociocultural

- Comida y bebidas, horario de las comidas, modales durante la comida.
- Vida diaria**
 - festivos y celebraciones públicas
- (Everyday living)
 - prácticas e itinerarios laborales
 - Actividades durante el tiempo libre (hobbies, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
- Condiciones de vida**
 - Calidad y nivel de vida (variaciones regionales, sociales y étnicas)
- (Living conditions)
 - Vivienda y sus condiciones
 - Bienestar social, físico y de salud.
 - Estructura de clase social y sus relaciones entre ellas.
- Relaciones interpersonales**
 - Relación entre sexos (género e intimidad).
 - La estructura familiar y sus relaciones.
 - Relación entre generaciones.
 - Relaciones en las situaciones de trabajo.
 - Relaciones entre la población y la policía, etc.
 - Relaciones interraciales y la comunidad.
 - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
 - La clase social;
 - Ocupaciones y profesiones (académico, administración, servicio público, mano de obra).
 - Riqueza (ingreso, salarios y herencia).
- (Interpersonal relations :including relations of power and solidarity)
 - Culturas regionales
 - Seguridad
 - Instituciones
 - Tradiciones y cambio social
 - Historia, personajes históricos icónicos y eventos relacionados
 - Grupos minoritarios (étnicos, religiosos, etc.)
- Valores, creencias y actitudes en relación con factores como:**
 - Seguridad
 - Instituciones
 - Tradiciones y cambio social
 - Historia, personajes históricos icónicos y eventos relacionados
 - Grupos minoritarios (étnicos, religiosos, etc.)
- (Values, beliefs and attitudes in relation to such factors as)

Anexo 4. Uso de la lengua para aprender cultura de Moran (2001).

La lengua para aprender cultura		
Fase	Naturaleza de la lengua	Ejemplo de la función de la lengua
<p>Participación: Saber cómo</p>	<p>Se trata de la lengua para participar en la experiencia cultural.</p>	<p>Socializar: saludar/ dirigirse a las personas; despedirse; presentarse, etc.</p> <p>Establecer y mantener relaciones: conocerse uno a otro.</p> <p>Influenciar personas: pedir a otros que hagan acciones, dar y pedir permiso, etc.</p> <p>Dar y recibir retro alimentación: expresar y recibir cumplidos.</p> <p>Argumentar: estar de acuerdo o desacuerdo, persuadir o convencer.</p> <p>Evadir problemas: negar responsabilidades y culpas; explicar, dar excusas, etc.</p>
<p>Descripción: Saber sobre</p>	<p>Lengua usada para describir la experiencia cultural.</p>	<p>Conocimiento: enlistar, definir, identificar, comprar, etc.</p> <p>Comprensión: resumir, sintetizar, distinguir hechos de las opiniones, parafrasear, etc.</p> <p>Describir: describir quién, qué, cuándo, dónde, cómo, cuánto y por qué, corregir errores factuales, etc.</p> <p>Funciones cognitivas: identificar y buscar identificaciones, definir y pedir identificaciones, etc.</p>
<p>Interpretación: Saber por qué</p>	<p>Se trata de la lengua usada para identificar, explicar y justificar perspectivas culturales, compararlas y contrastarlas con las perspectivas individuales de la propia cultura con</p>	<p>Preguntas racionales y explicaciones: aplicar, deducir, suponer, hacer conjeturas, asumir, proponer, hacer hipótesis, generalizar, etc.</p> <p>Análisis: analizar, categorizar, inferir, distinguir, etc.</p> <p>Funciones cognitivas comparar y contrastar, hacer conclusiones, hacer predicciones, discutir posibilidades y probabilidades, etc.</p>

	otras.	
Responder: Conocerse a uno mismo	<p>La lengua que los individuos usan para expresar sus pensamientos, sentimientos, interrogantes, decisiones, estrategias y planes en consideración de la experiencia cultural.</p>	<p>Evaluación: Evaluar, juzgar, criticar, valorar, apoyar, validar, atacar, etc.</p> <p>Expresar emociones: expresar gustos o disgustos, placer, satisfacción, miedo, preocupación, decepción, sorpresa, esperanza, gratitud, empatía, deseo, etc.</p> <p>Expresar e inquirir sobre: intenciones, planes, estrategias, creencias, opiniones, preguntas, valores, decisiones, preocupaciones, etc.</p>

Anexo 5. Técnicas para la enseñanza de la conciencia cultural

Técnicas para la enseñanza de la conciencia cultural

Técnica	Procedimiento
Método comparativo	Se da a través de periodos de discusión con la presentación de elementos de la cultura que son diferentes a la cultura de los estudiantes. La discusión se centra analizando estas diferencias podrían causar problemas.
Asimiladores culturales	Esta técnica consiste en una breve descripción de un incidente crítico de interacción intercultural que podría ser malentendida por los estudiantes. Después de la descripción de dicho incidente, se presenta a los estudiantes cuatro posibles explicaciones de las que tienen que elegir la correcta. Si ellos eligen la opción incorrecta, se les pide que busquen más información que los guie a la conclusión correcta.
Cápsulas culturales	Estas técnicas son similares a los asimiladores culturales, pero no pueden ser asignadas como ejercicios de lectura silenciosas. El profesor hace una presentación de una diferencia esencial entre una costumbre americana y una extranjera.
Drama	Esta técnica es especialmente útil para involucrar directamente a los estudiantes en malentendidos interculturales, seleccionando a los estudiantes para actuar escenas de malinterpretaciones de eventos que pasan en la cultura meta. La causa del problema es usualmente clarificada en la escena final.
Periódicos	El profesor pide a los estudiantes comparar un elemento particular de un periódico extranjero con su equivalente en su propia cultura. Buenas percepciones culturales pueden localizadas encabezados, comerciales, editoriales, la sección de deportes, los comics, e incluso en la sección meteorológica.
Medios de comunicación proyectadas	Filmaciones, cintas o cortometrajes, diapositivas que proveen de percepciones culturales así como de diversas actividades dentro del salón de clases.
Las islas culturales	El profesor mantiene el ambiente del salón de clases de tal manera que se trata esencialmente de una isla cultural, esto a través del uso de posters, imágenes, el tablón de anuncios [<i>bulletin board</i>]; todo aquello que sea diseñado para llamar la atención de los estudiantes y aprovecharlos para formular preguntas y comentarios.

Anexo 6. Extractos del plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico.

ANTECEDENTES

La licenciatura en Lenguas con enfoque Turístico se incorpora en acorde al plan de Estudios desarrollado en Nueva Palestina creado desde Agosto 2011, tomando como base elemental la estructura curricular impactando en el ámbito social y de acuerdo a las necesidades que tenemos en el Estado y adaptando al contexto socio cultural de nuestra ciudad capital, se re-estructuraron las asignaturas y se desarrollaron las modificaciones pertinentes en el contenido y desarrollo curricular de mejor manera, con el único objetivo de brindar un desarrollo profesional de calidad apegado al contexto de nuestra sociedad.

Fragmento 1: Antecedentes de la Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico.

En el caso del inglés, es el tercer idioma del mundo, con 508 mil millones de hablantes, tanto como lengua materna como en segunda lengua. Al extender Inglaterra su lengua por todo el mundo (Imperio Británico), y al convertirse los Estados Unidos de América en la mayor potencia económica y militar, el inglés alcanza el lugar de lengua franca de nuestros días, es decir, que es el idioma adoptado para el entendimiento común entre las personas que no tienen la misma lengua materna. La aceptación de ésta, evidentemente se debe a la hegemonía política y económica que han alcanzado los países de origen. Actualmente el inglés se habla en EE.UU., Reino Unido y 51 países más, en su mayoría pertenecientes a la Mancomunidad de Naciones.

Fragmento 2: Reconocimiento del estatus del inglés como lengua franca y sus dos grandes variantes –el inglés americano y el británico.

Es muy importante resaltar que el aprendizaje de las lenguas constituye no sólo una competencia para expresarse y comunicarse, sino también para establecer el contacto con otras culturas y la apertura a la diversidad. Aprender un segundo idioma implica relacionarse directamente con otras culturas, costumbres y estilos de vida diferente. No se trata únicamente de aprender –cómo se pronuncia tal palabra, de qué forma se escribe o se lee, sino es más que eso, es generar una tolerancia en relación a los demás que comparten una cultura diferente a la nuestra. Si aceptamos la idea de que los modos de vivir diferentes no implican modos de vivir mejor o peor (cada cultura es, de hecho funcional a las exigencias de aquella población) maduramos el concepto de relativismo cultural, que es el primer elemento indispensable para lograr una comprensión intercultural.

Fragmento 3: Reconocimiento de la competencia comunicativa, la competencia sociocultural y la intercultural.

Anexo 7. Ejemplo de secuencia didáctica de clases de inglés en la LLET

SECUENCIA DIDÁCTICA

I.- Datos generales

NOMBRE DEL PLAN DE ESTUDIOS: Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico

NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE: Inglés Esencial

SEMESTRE: Primero

NOMBRE DEL DOCENTE:

NO. DE SESIONES: 80

FECHA DE ELABORACIÓN: julio 2016

Propósito de la Unidad de Aprendizaje

Competencias que se lograrán al finalizar el curso ¹

Genéricas	Específicas
<p>Capacidad de comunicación oral y escrita.</p> <p>Capacidad de comunicación en un segundo idioma.</p> <p>Capacidad de trabajo en equipo.</p> <p>Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</p> <p>Habilidad para trabajar en contextos internacionales.</p> <p>Habilidades interpersonales.</p>	<p>Domina la lengua extranjera con eficacia para comunicar información de manera accesible para el público no especializado.</p> <p>Domina la lengua extranjera para establecer comunicación efectiva.</p> <p>Aplica con eficacia la lengua extranjera, estableciendo comunicación pertinente.</p>

Anexo 8. Propuesta 1. Enseñanza de ideologías políticas de los Estados Unidos.

A) Recognizing Party Animals: Democrats and Republicans.

1. What political party do these animals represent?



-
2. What are their colors?
-

B) Values and beliefs behind these party animals.

Questions for discussion:

How did the donkey become a party animal?

What meaning did the donkey have firstly?

Who adopted the donkey as a mascot? Why?

What was the new meaning of the donkey after being adopted as a political mascot?

How did the elephant become a party animal?

Why did republicans adopt the elephant as their political mascot?

Who came with the idea of the elephant for the republicans?

Anexo 9: Propuesta 2. Primera versión de ficha didáctica para la integración del componente sociocultural del inglés.

Ficha didáctica 1 de actividades en clase: Promoción de la competencia sociocultural	
Tema	Títulos de las personas que conforman la estructura jerárquica del sistema universitario de los Estados Unidos.
Objetivo	Definir e identificar la estructura jerárquica y los roles que juegan las personas que conforman la vida universitaria en el contexto sociocultural de la lengua meta.
Función de la lengua	Saber sobre (<i>Knowing about</i>): Uso de la lengua para describir la experiencia cultural.
Material auténtico	Videos tomados de <i>YouTube</i> , que ejemplifican los aspectos sociales, culturales y las prácticas en el sistema universitario de la cultura meta, notas informativas y descriptivas del vocabulario, cartulina y marcadores.

Actividades sugeridas con las fuentes audio-visuales.	
Objetivo: Activación de conocimientos previos.	Procedimiento: El profesor presenta un video que muestre personas dentro del contexto universitario (estudiantes, profesores, autoridades académicas, etc.). Los estudiantes son motivados a tomar notas de las personas que observan del video, el cual es reproducido sin audio. Posteriormente se comienza discusiones en pares o en grupos de cuatro estudiantes para compartir sus notas. Finalmente, podría desarrollarse una discusión final de manera grupal.

Actividades con la lista de vocabulario de las personas que conforman la comunidad académica de las universidades de la cultura meta.	
Objetivo: Distinguir y reconocer los diferentes nombres y roles de la comunidad universitaria de la cultura meta.	<ul style="list-style-type: none"> •→ Actividad 1: El profesor organiza a los alumnos en equipos de 3 a 4 integrantes y les proporciona tarjetas que contienen las diferentes categorías de las personalidades de y grados académicos de la comunidad universitaria. Se les brinda un tiempo de aproximadamente 10 minutos para que en el equipo lean y analicen la información. Posteriormente los alumnos son motivados para formar una pirámide y colocar dichas tarjetas en un orden jerárquico (<i>Bottom Up</i>) sobre una cartulina. Después, se compara cada pirámide para ver las diferencias y similitudes. •→ Actividad 2 (variante 1): El profesor ahora proyecta un video con la explicación de la pirámide con la finalidad de que los alumnos corrijan su pirámide jerárquica. •→ Actividad 2 (variante 2): El profesor pide a los alumnos investigar, en internet por ejemplo, la estructura jerárquica de estos roles académicos para verificar la suya. •→ Actividad 3: El profesor podría desarrollar una serie de repeticiones (<i>drills</i>) como ejercicios de ejercitación fonética o sintáctica.

Propuesta 2. Primera versión de ficha didáctica para la integración del componente sociocultural del inglés.

Actividad para reforzar la conciencia sociocultural de la lengua meta.	
Objetivo: identificar y analizar las prácticas socioculturales en cuanto al fenómeno de la estructura jerárquica universitaria de la lengua meta con la propia del estudiante.	Procedimiento: El profesor podría formar grupos de 3 a 4 integrantes para desarrollar una pequeña discusión para buscar similitudes de estas prácticas socioculturales, estructura jerárquica del sistema académico universitario, de la lengua y cultura meta con la experiencia personal del propio contexto sociocultural de los estudiantes.
Función de la lengua	Interpretación (Knowing why): Lengua usada para identificar, explicar y justificar perspectivas culturales, comparar y contrastar estas perspectivas con las de la cultura de los alumnos.

□ □


□ □

Lista de títulos universitarios
<ul style="list-style-type: none"> • → Freshman: a first-year student • → Sophomore: a second-year student • → Junior: a third-year student • → Senior: a fourth-year student • → Undergrad/undergraduate: Undergraduate students are studying for a bachelor's degree (usually a 4-year degree). • → Bachelor's degree: undergraduate students are studying for a bachelor's degree (usually a 4-year degree) • → Graduate/Master's Student: graduate students are studying for a master's degree or doctorate (usually 2-6 more years of study after a bachelor's degree). • → TA: (or teaching assistant): a graduate student who assists a professor in teaching and grading. • → RA: (or research assistant): a graduate student who assists a professor in conducting research. • → PhD Student: many graduate schools consider the attainment of a master's degree the first step towards earning a PhD (doctorate). But at other schools, students may prepare directly for a doctorate without also earning a master's degree. • → Instructor/lecturer: an "instructor" or "lecturer" is a person who teaches a class, often a lower-level or undergraduate course. Usually an instructor or lecturer does not conduct research at a university and does not have tenure • → Professor: "Professors" are people who have been teaching at a university for a certain period of time and have proven beneficial for the university to keep as permanent employees. Professors often conduct research part of the time and teach part of the time. A nick name for a professor is "prof." • → Registrar: the university registrar is the person (or group of people) who keeps student records (i.e. grades) and who puts students into the classes they want to take • → Advisor: a university advisor is someone who works for the university giving insight and direction to a student about their academic career (i.e. which classes to take and in what order), as well as social, or personal matters. • → Dean: a university dean is the head of a group of professors, a school within the university, or an administrative office at a university. This is basically the boss of a group of faculty at the university. There are often multiple deans at a university who help with the administration of the university to keep it running smoothly for students and professors

Anexo 10: Propuesta 3: Culture shock in tourism

Actividad 1: En equipos de 4 diseñe las siguientes preguntas. Posteriormente, asete en los cuadros correspondientes las ideas y opiniones discutidas.

<p>¿Qué pienso cuando veo a un turista extranjero?</p>	<p>¿Qué sé de estos turistas?</p>
<p>¿Cómo me comporto cuando tengo la oportunidad de interactuar con ellos?</p> <p>¿Me gustaría interactuar con ellos?</p>	



Actividad 2: Ahora comparte las ideas y opiniones discutidas en la actividad 1 con el grupo. Toma notas de las diferencias o similitudes entre las aportaciones con las de los otros equipos.

<p>COMENTARIOS</p>	<p>OPINIONES</p>
--------------------	------------------

Actividad 3: Lee la siguiente información de manera individual. Después, discute su contenido con un compañero.

Choque cultural en el turismo



Los turistas no saben que esperar de sus anfitriones y para ellos el comportamiento de dichos anfitriones normalmente resulta extraño. Por ejemplo, los turistas normalmente no saben cómo saludar a personas de una cultura ajena a la suya, lo que es apropiado decir o no durante una conversación o la cantidad de dinero apropiada para la propina del servicio restaurantero.

Por otro lado, no solo los turistas son susceptibles de tener este tipo de experiencia; también los anfitriones los confrontan. Los encuentros podrían ser estresantes por que tanto los anfitriones como los turistas están confrontados con nuevos valores y comportamientos culturales.



Marcelo Ramírez, T. y Patricia L. (2008). Choque cultural: Choques culturales en el turismo. <http://www.cespa.com.co>

¿Cómo podríamos lidiar con los choques culturales en nuevas experiencias de interacción con extranjeros? Brinda tu opinión.

Anexo 11: Propuesta 4. Ejemplo de replanteamiento de diseño de fichas didácticas con temáticas de la percepción del tiempo entre los Estados Unidos y México.

Time is Money!

A) Match the words to their meanings.

1. Delete _____	a) Maximun effort
2. Account _____	b) Nothing to borrow for tomorrow's
3. Draw out _____	c) Remove, erase
4. Balance _____	d) Spend money
5. Carry over _____	e) Amount money in a bank
6. Credit _____	f) Consider a failure, record as total loss
7. Invest _____	g) Ruins, leftovers
8. Overdraft _____	h) Money invested in a bank
9. Write off _____	i) Withdraw money from the bank
10. Deposit _____	j) Amount of credit
11. Remain _____	k) Account of balance, open account, finance borrowing
12. Drawing against tomorrow _____	l) Do not keep, accumulate
13. Utmost _____	m) An act or instance of overdrawing a checking account.

Answer key: 1. c; 2. e; 3. i; 4. j; 5. f; 6. k; 7. d; 8. m; 9. h; 10. i; 11. g; 12. l; 13. a.

B) Read the next excerpt.

“Imagine there is a bank account that credits your account each morning with \$86,400. It carries over no balance from day to day. Every evening the bank deletes whatever part of the balance you failed to used during the day. **What would you do?** Draw out every cent, of course? Each of us has such a bank, it's name is time. Every morning, it credits you 86,400 seconds. Every night it writes off at a lost, whatever of this you failed to invest to a good purpose. It carries over no balance. It allows no over draft. Each day it opens a new account for you. Each night it burns the remains of the day. If you fail to use the day's deposits, the loss is yours. There is no drawing against "tomorrow". You must live in the present on today's deposits. Invest it so as to get from it the utmost in health, happiness, and health. The clock is running **Make the most of today.**”

By Marc Levy

- > What do you think about this quote?
- > What does it mean to you?
- > Do you think that people around you sees time as in the text?

Source: <https://www.goodreads.com/quotes/58820-Imagine-there-is-a-bank-account-that-credits-your-account>

Propuesta 4. Ejemplo de replanteamiento de diseño de fichas didácticas con temáticas de la percepción del tiempo entre los Estados Unidos y México.

Anexo 12: Propuesta 5. Productos culturales: diferentes conceptos de restaurantes.

Food Service in the USA



Activity 1: A) Match the images to their names.

1.- Fast-Casual

A

These kinds of restaurants like McDonald's and Jack in the Box can be found all over, often with a drive thru so you don't even have to get out of your car. Many of them even have late hours and some are even open 24 hours.

2.- Fast food

B

They are found in most cities. You can either order by phone or online, or stop into the restaurant to order. Typically you order to take home your food. They offer a variety of different foods, but generally take a bit longer than fast food restaurants. You can order items like pizza, Chinese food, Mexican food, and much more.

3.- Take out

C

These restaurants are more in line with take-out restaurants, but they became more popular during the 2000s. Examples include Chipotle and Panera Bread. Food is generally prepared fresh, and they are considered to be a bit healthier than fast food restaurants.

4.- Full-service restaurants

D

These restaurants are pricier than fast food, and you have to be seated and served your food. They offer different menus, but generally are safe options for those who are familiar with the chain and their food, and do not want to worry about new menus. Examples include TGI Friday's, Olive Garden, and Applebee's. These restaurants can be found easily as well.

5.- Buffets

E

These restaurants range from more casual to upscale, with vastly different price ranges. They come in all types of cuisines and menus. Information about each restaurant, including their rating, can usually be easily found online.

6.- Chain sit-down

F

Typically, these restaurants serve either American or Chinese food, and allow you to pay for your meal and eat as much as you want from the various options they have out.

Source: <https://www.gapyear.com/countries/usa/food>