



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

EL USO DE MATERIAL AUTÉNTICO Y LA
INTERCULTURALIDAD EN CLASES DE INGLÉS LENGUA
EXTRANJERA EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS TUXTLA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

T E S I S

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

PRESENTA:

JULISSA JAQUELIN VICTORIA MORENO PS1505

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA LUISA TREJO SIRVENT

LECTORES:

DR. GABRIEL LLAVEN COUTIÑO
MTRA. BEATRIZ IBARROLA Y NICOLÍN

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; DICIEMBRE 2020.



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Julissa Jaquelin Victoria Moreno, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado “El uso de material auténtico y la interculturalidad en clases de inglés lengua extranjera en el Departamento de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas”, elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académicos-administrativos a que haya lugar a los 17 días del mes de septiembre del año dos mil veinte en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente

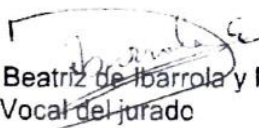
“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR”



Dra. María Luisa Trejo Sirvent
Presidente del jurado



Dr. Gabriel Llaven Coutiño
Secretario del jurado



Mtra. María Beatriz de Ibarrola y Nicolín
Vocal del jurado



Vo. Bo.
Dra. Mónica Miranda Megchun
Directora





Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Julissa Jaquelin Victoria Moreno
Autor (a) de la tesis bajo el título de "El uso de material auténtico y la interculturalidad en clases de inglés lengua extranjera en el Departamento de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas"

presentada y aprobada en el año 2020 como requisito para obtener el título o grado de maestra en la didáctica de las lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 25 días del mes de noviembre del año 2020.


Julissa Jaquelin Victoria Moreno
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

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) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU 936740.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, la Dra. María Luisa Trejo Sirvent por su apoyo para el desarrollo de este proyecto de investigación.

A mis lectores, el Dr. Gabriel Llaven Coutiño y la Mtra. Beatriz Ibarrola y Nicolín por sus comentarios y guía en este proyecto.

A cada uno de mis profesores por el conocimiento impartido.

A la coordinadora de la MADILEN, la Dra. Vivian Mazariegos Lima.

A la directora de la Facultad de lenguas, la Dra. Mónica Miranda Megchún.

A mis padres por su constante apoyo y siempre estar para mí.

RESUMEN

La presente investigación, muestra los resultados del proyecto *El uso de material auténtico y la interculturalidad en clases de inglés lengua extranjera en el Departamento de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas*, el cual se llevó a cabo en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, en un periodo comprendido por dos ciclos. Dicha investigación se realizó dentro del paradigma cualitativo y desde un enfoque de investigación acción.

El contacto entre culturas es un tema de suma relevancia dentro de la educación en este siglo XXI, en el caso particular de la enseñanza de lenguas, los aprendientes de una lengua extranjera se enfrentan a nuevas estructuras lingüísticas, mientras que a su vez también tienen contacto con visiones, percepciones y costumbres que provienen de una cultura extranjera. Dicho esto, se precisa que, es pertinente para los docentes de inglés buscar los medios para que dicho contacto se logre con una visión en la cual la identidad propia sea tomada en cuenta y que, a partir de ella, puedan entender a los otros que son diferentes. Considerar el presentar factores culturales dentro del aula que tengan un carácter auténtico se vuelve una necesidad, ya que estos son una vía hacia la cultura extranjera que se considera lo suficientemente real como para eliminar prejuicios, estereotipos o arquetipos.

El uso de los materiales auténticos como medio para promover la interculturalidad, significa la posibilidad diversificar el uso de materiales y es además una herramienta de fácil acceso y con lenguaje y patrones culturales reales, acercándolos más a una enseñanza integral, y a tocar un tema imprescindible en este siglo, el contacto basado en equidad y respeto hacia el otro.

Palabras clave: textos auténticos, interculturalidad, inglés lengua extranjera, material auténtico.

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Lista de tablas

Tabla 1 Enfoque por tareas, elaboración propia.....	366
Tabla 2 Competencias generales establecidas por el MCER, elaboración propia.....	400
Tabla 3 Categorías para desarrollar el modelo de intermediario cultural.....	466
Tabla 4 Modelo de entendimiento de la cultura en los textos	633
Tabla 5 Conceptos y categorías	630

Lista de figuras

Figura 1. Denominación del concepto de cultura a través de dos conceptos.	13
Figura 2. Diferencias entre conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad	211
Figura 3. Representación del iceberg de la cultura desarrollado por Gary Weaver.	266
Figura 4. Evolución de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas.....	355
Figura 5. Triada de la enseñanza- aprendizaje	523
Figura 6. Representación de los ciclos	699
Figura 7. Proceso de análisis de datos.	788
Figura 8. Percepciones de cultura entre docente y estudiante	78

Lista de ilustraciones

Ilustración-1 Fragmento del artículo seleccionado para la clase	911
Ilustración-2 Texto realizado por participante	922

LISTA DE ABREVIATURA

LE: Lengua Extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

C1: Cultura 1

C2: Cultura 2

FLCT: Facultad de Lenguas Campus Tuxtla.

ONU: Organización de las Naciones Unidas

CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

SIC: Sistema de Información Cultural

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	
LISTA DE TABLAS Y FIGURAS.....	
LISTA DE ABREVIATURA.....	
INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo I.	
1. La interculturalidad desde desde una visión transdisciplinaria.....	12
1.1. Definiendo el concepto Cultura.....	14
1.2. Interculturalidad.....	15
1.3. Multiculturalidad y pluriculturalidad.....	19
1.4. Identidad.....	22
1.5. Alteridad.....	24
1.6. El iceberg cultural.....	25
1.7. La relación entre lengua y cultura.....	27
1.8. Elementos simbólicos socio-culturales significación y resignificación.....	28
Capítulo II.	
2. La interculturalidad en la enseñanza de lenguas.....	32
2.1. Breve recuento de los enfoques en la enseñanza de lenguas.....	32
2.2. Enfoque Orientado a la Acción.....	37
2.3. El MCER y las competencias que propugna.....	38
2.3.1. Competencias generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender.....)	39
2.3.2. Competencias comunicativas.....	41
2.4. Competencia intercultural.....	42
2.5 Interculturalidad crítica.....	47
Capítulo III.	
3. La interculturalidad y utilización de materiales auténticos.....	51
3.1 Material didáctico.....	52
3.2. Material auténtico.....	54
3.3. Selección de material auténtico.....	56
3.4. Tipos de textos.....	57
3.5. Los textos auténticos.....	58
3.6. Comprensión de textos.....	60
3.7. Los aspectos culturales en los textos escritos, un medio a la consciencia intercultural.....	61
Capítulo IV.	
4. Proceso metodológico.....	66
4.1. Paradigma cualitativo.....	66
4.2 Investigación acción.....	67
4.3. Diseño de la investigación.....	68
4.4. Contexto.....	70
4.5. Participantes.....	71
4.6. Técnicas de recolección de datos.....	72
4.6.1. Diario del investigador.....	73
4.6.2. Observación participante y auto-observación.....	74
4.6.3. Cuestionario.....	75
4.6.4. planes de clase.....	75

4.6.5. Entrevistas semi-estructuradas	76
4.7. Procedimiento de recolección de información.....	77
4.8. Proceso de análisis de datos.....	78
4.8.1. Categorización	80
4.8.2. Triangulación	80
Capítulo V	
5. Análisis e interpretación de datos	83
5.1. El docente como mediador intercultural	83
5.2. La aproximación de la cultura en las clases de inglés	88
5.3. Los aspectos gramaticales en las clases de inglés.....	93
5.4. El nivel del estudiante y el material autentico	96
5.5 La percepción del estudiante en cuanto al material autentico	99
5.6. La cultura en los textos auténticos para fomentar la consciencia intercultural en los estudiantes.....	101
Capítulo VI	
6. Propuesta pedagógica.....	106
6.1 Propuesta pedagógica	106
Consideraciones para futuras investigaciones	110
Conclusiones	111
Referencias	113
Anexos	122

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la presente investigación surge del interés acerca de los aspectos culturales y la interculturalidad en las clases de inglés, al tomar en cuenta, por una parte, la cultura de la lengua materna, así como la cultura de la lengua meta. Este trabajo aborda como objeto de estudio la promoción de la interculturalidad mediante el uso de textos auténticos en clases de inglés lengua extranjera. Esta investigación ha sido desarrollada desde el paradigma cualitativo, con base en el Enfoque Investigación Acción

A lo largo de mis años como docente de inglés, he constatado en mi propia práctica, que se desarrollan poco los aspectos culturales en clases de inglés por diversas razones. En principio, probablemente por los lineamientos de las instituciones en las que he trabajado que dan preferencia a la gramática o a la comunicación oral; por otra parte, personalmente, también me he limitado a estos lineamientos, sin darme la oportunidad de abordar la enseñanza desde otros enfoques.

Sin embargo, la inserción de la cultura dentro de la enseñanza de la lengua está implícita, porque cuando se enseña una lengua se expone también la cultura y civilización del colectivo que representa. Kramersch (1995) expone que “la lengua es el conducto para la transmisión de conocimiento literario y cultural que existe independientemente del discurso en el que es emitido” (p.5). En otras palabras, la lengua y la cultura no pueden estar dissociadas puesto que, en un momento comunicativo, la cultura se manifiesta en el discurso.

Por esta razón, es pertinente, primeramente, enfocarse en una adecuada selección de aquellos aspectos culturales que pueden presentarse al alumno, y, en segundo lugar, en cómo presentarlos en la clase, pues el hacerlo de manera superficial o inadecuada podría generar en el estudiante la falsa creación de estereotipos o arquetipos que lejos de llevarlo a entender las diversidades culturales, haga que interioricen prejuicios.

Con respecto a la interculturalidad, para efectos de este estudio tomaremos la definición del *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2001), ya que este se considera un referente de estandarización del conocimiento del inglés. Así pues, según el MCER, la interculturalidad se concibe como la relación entre la cultura de origen y la cultura de la lengua que está siendo aprendida, tener conocimiento de ambas, pero también tener consciencia de sus diferencias y similitudes, así como de su diversidad, y lograr así ubicarlas en su propio entorno.

Por otro lado, al valorar el concepto de interculturalidad dentro de la enseñanza de lenguas, el diálogo intercultural de acuerdo a con la UNESCO (2017) se le concibe como:

El intercambio equitativo, así como el diálogo entre las civilizaciones, culturas y pueblos, basados en la mutua comprensión y respeto y en la igual dignidad de las culturas, son la condición sine qua non para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones.

Se consideran así a los estudiantes en las clases de inglés con un bagaje cultural propio, por lo que no se les percibe como un recipiente en el que se debe acumular el conocimiento de la cultura extranjera, sino que estos son capaces de relacionarlo con la suya y por lo tanto las concibe a ambas en igualdad de respeto.

Dicho esto, en primera instancia, será conveniente que, para la promoción de la interculturalidad, se identifique primero la selección de aquellos factores culturales que como una propuesta puedan llevarse al aula de las clases de inglés como lengua extranjera. Si bien, se espera que los estudiantes puedan hacer diferenciaciones entre su cultura materna y la cultura extranjera, lo ideal es que esto no se realice con un fin comparativo, sino a manera contrastiva que los lleve a entender la diversidad cultural que hoy en día se presenta no solamente en las aulas sino en múltiples contextos en los que puedan encontrarse. De lo anteriormente expuesto, también debe rechazarse una visión etnocentrista, y enfocarse a una apreciación a la propia cultura, pues, aunque pueda parecer innecesario, también es relevante tomando en cuenta que la diversidad cultural se encuentra dentro de nuestro mismo entorno y a veces nos es desconocida.

Tal y como sucede en nuestro país, la migración, la globalización y el fácil contacto con otras culturas a través de las nuevas tecnologías, representan también a nivel mundial una necesidad de desarrollo social que debe ser llevado al aula. Este constante desarrollo implica que el docente de lenguas esté consciente que más allá del hecho de un aula multicultural, o con estudiantes que se enfrenten a esta situación día con día fuera de la escuela, requieran un desarrollo integral en el que sean capaces de tener un dialogo intercultural. No obstante, el profesorado, aunque a veces es consciente de los acontecimientos actuales, no ha tenido una formación en la cual la interculturalidad haya sido tomada en cuenta, por lo que, en parte se requiere primeramente de un acercamiento al tema.

La interculturalidad es también concebida como un cambio que de hecho afecta a la sociedad. Inicialmente el concepto surgió en el siglo XX a partir de la idea de que, al estar en constante contacto con diferentes colectivos, la multiculturalidad es ya un hecho real. Sin embargo, al hablar de multiculturalidad uno se queda en este cruce de caminos de distintas culturas, mismo que no implica en sí una aceptación de estas. La intención de este proyecto está centrada en generar consciencia tanto de la cultura de origen como de la cultura extranjera desde un enfoque en el que ambas sean expuestas, contrastadas y valoradas por igual, para así constituir un preludio a un posible cambio de actitudes en los estudiantes y los docentes mismos.

Asimismo, Sánchez (2008) menciona que a través de la interculturalidad se puede generar una competencia comunicativa, la cual es importante dentro de la adquisición de una segunda lengua. Es decir, si bien existe una concepción de interculturalidad que se enfoca en valores y una educación integral, misma que no necesariamente deba ser incorporada en la clase de lenguas, sino en cualquier materia; en el caso de la enseñanza del inglés, la percepción de la interculturalidad recae también en una habilidad que se puede adquirir y que de hecho mejora la capacidad comunicativa del aprendiente.

Por otro lado, y siguiendo la premisa de una realidad en la que el acceso a diferentes recursos didácticos cada día se posibilita más, se considera que para la aproximación a la cultura desde una perspectiva intercultural el medio sea los textos auténticos. Ciornei y Dina (2015) mencionan que *“The term authentic has been used as a reaction against the prefabricated patterns of the textbooks while ¹authentic texts were the non-pedagogical texts used to help learners improve not only their communicative but also their cultural competences”* (p. 274). Es así que, para un desarrollo que va más allá de solamente el aspecto gramatical de la lengua, los textos auténticos pueden ser una vía de fácil acceso para promocionar la interculturalidad. La cultura dentro del material auténtico se encuentra de manera implícita, por ejemplo: en las opiniones reales de un grupo social emitidas en artículos de revistas, en las expresiones coloquiales de la lengua que se encuentran en las letras de canciones; en sí podemos encontrarla en expresiones que son una manifestación de

¹ El término auténtico ha sido usado como respuesta a los patrones prefabricados de los libros de texto, mientras que los textos auténticos fueron textos no-pedagógicos usados para ayudar a los estudiantes a mejorar, no solo su competencia comunicativa sino también la cultural. (traducción propia).

sus visiones, percepciones, e idiosincrasia que se reflejan en productos como publicidad, películas, videos, y demás recursos catalogados como auténticos.

Finalmente, se pretende que la investigación sea de beneficio para los estudiantes pues son ellos quienes desarrollarán conocimiento cultural desde una perspectiva intercultural que de acuerdo con el MCER constituye parte de sus competencias como aprendientes del inglés. Por otro lado, y tomando en cuenta el contexto en el que se desarrollará la investigación; al ser nuestro entorno un lugar pluricultural, el diálogo intercultural es necesario para un desarrollo integral de los aprendientes. De manera personal considero que aprender sobre otra cultura y de alguna manera sumergirse en ella puede interferir en la propia identidad, por esta razón considero de suma importancia que mientras se exponga la cultura de la L2, la cultura de la lengua materna no sea excluida, en cambio se espera fomentar el valor hacia lo que nos constituye como mexicanos.

El objetivo general de esta investigación fue explorar el uso de material auténtico en clases de inglés lengua extranjera para la promoción de la interculturalidad entre los estudiantes del Departamento de Lenguas.

Asimismo, los objetivos específicos que se plantearon en este trabajo se enlistan a continuación:

- Recabar, analizar, y valorar información sobre la percepción de los estudiantes y docentes hacia las actividades con orientación hacia la promoción de la interculturalidad.
- Identificar y valorar las ventajas y desventajas de la implementación de actividades basadas en material auténtico en los que se fomente la interculturalidad.
- Elaborar e integrar una propuesta didáctica basada en la presentación y reflexión en torno a aspectos culturales de la lengua meta y la lengua materna.

Para un seguimiento de los objetivos establecidos, también se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes y los docentes sobre la promoción de la interculturalidad en clases de inglés lengua extranjera?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de fomentar la interculturalidad a través de material auténtico en clase de inglés?

- ¿Qué aspectos se consideran para la creación de una propuesta didáctica con material para la promoción de la interculturalidad?

A continuación, se hace un recuento del capitulado de este proyecto de investigación. El primer capítulo presenta una aproximación hacia el marco conceptual relacionado con la cultura e interculturalidad desde una perspectiva transdisciplinaria que contemplan disciplinas conexas a la enseñanza de lenguas: ciencias del lenguaje, antropología y estudios culturales, entre otros. Se expresan las nociones de origen de los conceptos básicos de esta investigación, así como las diferencias entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. De igual manera, se presentan aspectos que se consideran esenciales conocer, antes de abordar la interculturalidad en el aula, tales como la identidad, la relación entre lengua y cultura, la diversidad cultural y la concepción de la cultura desde la metáfora de un iceberg.

El segundo capítulo toma como eje central la interculturalidad dentro del campo educativo, y sus antecedentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se inicia con un breve recuento de los enfoques empleados en la enseñanza de lenguas, para continuar con referentes hacia el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas Extranjeras, ya que es la base en la enseñanza del inglés en el contexto en donde se desarrolla este proyecto, por lo que se toma como una guía en la que se posibilite llevar la interculturalidad al aula de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se hace énfasis en los enfoques que propone el MECR, así como cuáles son aquellas competencias que el aprendiente del inglés debe desarrollar, entre ellas la competencia intercultural. Se retoma la idea de la consciencia intercultural, que más allá del desarrollo de una competencia con un cambio de actitud, se plantea la idea del conocimiento de la cultura nativa y la cultura de acogida.

Para finalizar con la recapitulación de lo que consiste los referentes teóricos, en el capítulo tres se profundiza en el marco teórico con relación al material auténtico, los textos auténticos (también denominados documentos auténticos) y como estos pueden tener implicación cultural, así como otras ventajas por las que se considera viable su uso para fomentar la interculturalidad. Los textos auténticos al ser producto de una intención de comunicar y no de enseñar aspectos lingüísticos, muestran una parte cultural de la lengua meta más real, que el estudiante puede llegar a analizar y contrastar con su propia cultura. En

este capítulo también se contrasta el material auténtico con el material didáctico; así como también se aborda la comprensión de textos, y estrategias que la faciliten.

El capítulo cuatro aborda la metodología usada para el desarrollo de la investigación. Esta fue realizada desde un paradigma cualitativo y de enfoque en la investigación acción. Asimismo, se menciona los instrumentos usados, y cómo se aplicaron a lo largo de los ciclos de investigación. Los diarios, entrevistas, cuestionarios, observaciones y planes de clase se describen, pero también se relata su uso. De igual manera se expone el lugar en donde se llevó a cabo, el Departamento de Lenguas, refiriéndonos al contexto y los participantes involucrados.

En el capítulo cinco, se presentan los hallazgos encontrados a partir de las herramientas utilizadas. Los pensamientos de los estudiantes y profesores hacia la interculturalidad y los textos auténticos como un medio hacia ella, así como las reflexiones hechas por el investigador y como estas concuerdan o no con lo expuesto por los demás participantes y lo que se analizó en las observaciones. Finalmente, en el capítulo seis, se presenta una propuesta didáctica, así como comentarios finales relacionados con futuras investigaciones, y las conclusiones.

CAPITULO I

Capítulo 1. La interculturalidad desde el punto de vista antropológico

El proyecto de investigación denominado “El uso de material auténtico para la promoción de la interculturalidad en clases de inglés lengua extranjera” que presenta como resultado del trabajo realizado durante la Maestría en Didáctica de lenguas (MADILEN), desde el paradigma cualitativo y el enfoque de Investigación Acción aborda, en principio una aproximación conceptual sobre la interculturalidad, su conexión con otros conceptos y su relación con la enseñanza de lenguas. En el presente capítulo se incluyen referentes teóricos que van desde los más generales hasta los más específicos.

Primeramente, en este capítulo se incluye a manera de introducción nociones sobre la interculturalidad, sus definiciones desde un punto de partida antropológico, es decir, su raíz. Si bien el concepto se ha ido desarrollando desde otras disciplinas, este capítulo está enfocado en su origen. Se definen inicialmente conceptos con relación a la cultura y derivados concernientes al contacto entre ellas, como lo son la multiculturalidad, pluriculturalidad, y alteridad.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la formación de los docentes de inglés, al menos aquella realizada alrededor de una década atrás en este contexto, no contempla a la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, incluso cuando el MCER ya ahondaba en el tema a inicios del siglo. Consecuentemente, se considera necesaria la introducción hacia las concepciones que se relacionan al tema de la interculturalidad en las clases de inglés como lengua extranjera.

El estudio de las lenguas contempla también su carácter social desde que se entrevé su significado comunicativo; es así que, en los siguientes párrafos consideramos los temas al aproximar ambas ramas de estudio: la antropología y la pedagogía.

La interculturalidad es un derivado de dos conceptos básicos inherentes a los seres humanos: la comunicación y la cultura. En cuanto a la noción de cultura, los estudios sobre esta son antiguos, y su definición se podría considerar ambigua, pues teniendo una base antropológica, las investigaciones sobre los seres humanos a través de sus manifestaciones seguirá evolucionado, puesto que no somos entes estáticos. Los estudios de la interculturalidad, en cambio, son relativamente más actuales y datan del siglo XX.



Figura 1 Denominación del concepto de interculturalidad a través de dos conceptos. Elaboración propia.

Por otro lado, se considera también que su origen data de 1975 en Francia, cuna de los movimientos revolucionarios que concierne al desarrollo social y al ver las limitaciones de lo que pretendía solucionar lo planteado desde una visión de multiculturalidad, orientan el contacto entre culturas desde la perspectiva de “filosofía política, moral y educativa” (Escámez, 2002, p.134) que representa la interculturalidad.

Consiguientemente, es indispensable el establecer la definición de la interculturalidad, primeramente, desde la perspectiva de la antropología, pues antes de su incorporación al ámbito educativo, su raíz radica en el campo de lo social. Asimismo, hacer referencia al ámbito social, también el concepto se adhiere a la idea de una mejora a lo que constituimos como sociedad. Walsh (2002) presenta a la interculturalidad desde un enfoque en el que propone una solución a las relaciones asimétricas de poder que existen entre los indígenas y mestizos, sobre esto, menciona lo siguiente:

Si la interculturalidad se funda en la necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones del poder (incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad) que han naturalizado las asimetrías sociales, la multi o pluriculturalidad simplemente parte de la pluralidad étnico-cultural de la sociedad y del derecho a la diferencia. (p. 24)

Si bien esta investigación se centra en la parte educativa de la interculturalidad, no puede dejarse a un lado que, su implicación social es también parte de la educación integral de los aprendientes.

1.1. Definiendo el concepto cultura

Antes de que se ahonde en las distintas nociones de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, es imprescindible iniciar definiendo lo que es la cultura. Como se mencionó anteriormente, este concepto es una construcción humana, por otro lado, se podría llegar a la disyuntiva de si el concepto de cultura es una construcción humana, o si este conjunto de nociones es lo que nos termina de constituir como seres humanos y en realidad es parte de nuestra esencia y no algo construible, la noción de cultura en este sentido queda sujeta a la subjetividad. Lo que es innegable, es que es simplemente indisociable de cada uno de los individuos.

La cultura tiene diferentes interpretaciones, y como se mencionó, se puede definir desde el punto de vista esencialista, es decir, inherente al ser humano; o el procesual, que es más bien construible (García, 2013). Para fines de la investigación, las definiciones se apegarán al principio de que la cultura es procesual, es decir, construible. Estas construcciones tienen un carácter de identidad, la cultura es relacionable a un colectivo en específico que construye sus propios símbolos y significaciones. García (2013) expone que:

entendemos la cultura como el principio organizador de la experiencia humana; como un sistema abierto de significaciones que permite que cada sociedad sea considerada en su singularidad y, por último, como un conjunto de códigos (normas, estilos de vida, comportamientos, cosmovisiones, etc.) a través de los cuales los seres humanos dan forma a su experiencia o existencia cotidiana. Códigos, todos ellos, que requieren inevitablemente de procesos comunicativos. (pp. 28-29)

Es así como la cultura es relacionable a la singularidad de cada colectivo, cada grupo desarrolla su identidad, y a través de ideología, pensamiento, expresiones artísticas, constructos sociales, tradiciones, entre otras cosas, esta se adquiere y se aprende, generando una conciencia colectiva que enriquece su identidad pero que, al mismo tiempo, al ser un constructo propio, puede generar conflicto al encontrarse con lo externo.

Por su parte Tylor (1920, p. 2), en una de las primeras, pero más precisas definiciones menciona que “la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una

sociedad”. De esta manera, la cultura puede describirse como el conjunto de conocimientos, acciones, pensamientos de cierto colectivo. La cultura puede percibirse desde los artefactos como el cine o la música, celebraciones representativas de la comunidad, su idiosincrasia hasta sus tradiciones, esta es un reflejo de la identidad social. La cultura, más allá de la ambigüedad terminológica, se concibe como algo inherente al ser humano, ya que “los seres humanos comparten la unidad biológica, y el hecho de ser animales culturales” (Grimson, 2000, p. 22).

Por otro lado, a la cultura se le puede dividir entre alta cultura y cultura popular. Las composiciones musicales complejas, pinturas sofisticadas, escritos con un alto contenido intelectual, o el cine de arte, pertenecen a lo que se considera como alta cultura. Como contraparte se encuentra la cultura popular, cuya concepción engloba productos culturales a los que las masas tienen más fácil acceso, como la música popular, las series de televisión, o literatura más sencilla. Dentro de esta división de la cultura existe una idea implícita de elitismo y poder, puesto que se considera que la alta cultura no es del todo accesible. No obstante, Mangattu y Tessa (2017) exponen que, en la actualidad, los límites que las personas promedio se encontraban para poder apreciar la alta cultura se han minimizado. Antes de la globalización y la tecnología, las personas que podían costear una entrada a una obra de teatro o asistir al ballet, eran aquellas con un poder adquisitivo mayor al de la persona promedio. Hoy en día, se puede tener acceso, aunque no de manera presencial, hacia estas expresiones de cultura a través del internet.

Finalmente, definir lo que es cultura es una tarea considerablemente compleja, no existe una concepción absoluta de esta, puesto que definir cualquier constructo humano se apega a la misma complejidad de la humanidad. Sin embargo, son las expresiones antes mencionadas las que se toman en cuenta para desarrollar el concepto de cultura dentro de la investigación.

1.2. Interculturalidad

Hablar de la interculturalidad es hablar de un tema relativamente reciente. Si bien entendemos que el hecho de las interacciones sociales conlleva un intercambio de culturas, si éstas se limitan a hacer una diferenciación entre ambas sin ahondar en un aspecto de respeto mutuo, entonces estaríamos hablando solamente de multiculturalidad (Sartori 2001). La

relevancia de la interculturalidad tiene su origen en el siglo pasado, el interés se intensifica a partir de mediados del siglo XX, después del término de la segunda guerra mundial, y la creación de la ONU. Después de dicho evento, las relaciones entre naciones, y por lo tanto entre culturas para llegar a acuerdos mutuos, era un tema imprescindible dado las circunstancias que se habían suscitado, esto tomando en cuenta su connotación a lo social, y no tanto en el campo educativo.

Sin embargo, el tema en nuestro país, aunque dentro del campo educativo, tiene un origen en el 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (Hernández Reyna, 2016), puesto que, los preceptos establecidos a través de la multiculturalidad, en la cual se demanda una institucionalización del respeto entre culturas en nuestro mismo entorno, no reflejaba el cambio que se esperaba. Se debe considerar entonces, que la interculturalidad en México es el resultado de una lucha histórica de los derechos y voces de etnias que se consideran minoritarias, y que a través de una educación orientada hacía un camino en el que se tome en cuenta su propia identidad, puedan ser reconocidas como parte de un mismo colectivo.

Al entrar a definiciones más globales, cuando un individuo interactúa con una persona externa a su colectivo, éste al comunicarse expresa parte de sí mismo, muestra su identidad hacía el otro. Sin embargo, durante este intercambio características fuera de su identidad individual también serán reflejadas; aspectos que serán el resultado de la influencia del colectivo al que pertenecen, a esto Tajfel (en Scandroglio, López y San José 2008) lo denominó identidad social. Por consiguiente, esta influencia, será expuesta en formas de pensar y de actuar, es decir, la cultura se hará presente en la interacción. Villoro (2007) expone algunos elementos de lo que la cultura representa, a su vez menciona cómo estos elementos en común con un grupo social logran un sentido de pertenencia.

Cualquier cultura, por singular que sea, cumple varias funciones; expresa emociones, deseos, modos de sentir el mundo; toda cultura también señala valores, permite preferencias y elección de fines, da sentido a actitudes y comportamientos; al hacerla, presta unidad a un grupo, integra a las personas en un todo colectivo. (p. 139)

La interculturalidad es el proceso en el que dos culturas se encuentran en el mismo lugar y se hacen las diferenciaciones, pues ninguna cultura será igual a la otra. Cada grupo

posee ciertas creencias y prejuicios hacia otras culturas. Son estas diferencias lo que a veces causa conflictos. De esta manera la interculturalidad se concibe como la realidad en la que estos choques no ocurren, sino que se diferencian, se analizan y finalmente se comprenden llegando a una comunión en la que ninguna es concebida como mejor o peor, pues ambas son igualmente valiosas con sus particularidades.

No obstante, no hay que dejar a un lado que en la práctica este es un proceso sumamente difícil, pues al estar en constante contacto con nuestro grupo social, se desarrolla en ocasiones una actitud de etnocentrismo en la que la cultura propia es percibida como superior a cualquier otra, generando rechazo por cualquier expresión cultural ajena. Al igual que esta situación de apreciación o desprecio cultural, puede entenderse que habrá casos en donde se desprecie o menosprecie al grupo mismo de manera racial sin siquiera tener un referente cultural. Consecuentemente, se podría exagerar las expresiones culturales del otro, cayendo en los estereotipos, juicios sin sustentos y extremos que nos hacen concebir de manera irracional y negativa, aunque en ocasiones positiva, a los demás colectivos. Es decir, el error recae en tomar la propia cultura como referente a lo que el resto deberían ser, posicionarla en un peldaño más alto que el resto, idealizándola y por lo tanto ignorar, lo que es negativo.

Como contraparte al etnocentrismo, se encuentra el relativismo cultural, en el cual se tiene la noción de respeto hacia las otras culturas de manera distorsionada. Hidalgo Hernández (2017) menciona que el relativismo cultural “hace referencia a la atracción por las creencias, actitudes, valores, arte, etc. de las otras culturas descubiertas y que, por tanto, todos los aspectos de la misma tienen perfecto sentido dentro de esta comunidad, incluso los aspectos desigualitarios o que atentan contra los derechos humanos” (p.81). Es decir, se sitúa al otro extremo del etnocentrismo, por lo que considerarla como una solución a la percepción exageradamente positiva de la propia cultura no es lo más acertado.

La interculturalidad representa entonces, un punto medio entre ambas nociones extremistas. concebir la propia cultura apreciando aspectos positivos, pero también reconociendo lo negativo, mientras se hace un contraste con la cultura exterior, en el cual se ejerce esta misma reflexión de todos los aspectos que engloban una cultura.

En este caso, demostrar un ejemplo de interculturalidad me resulta difícil, si bien he estado en situaciones en donde pueden percibirse más de una cultura y en donde no sólo hay

un respeto mutuo, sino que, hasta un aprecio, estas situaciones se llevan a cabo en un lapso relativamente corto. Considero que, en festivales, celebraciones culturales, ya sean tradicionales o creadas con el fin de difundir la cultura, en donde personas ajenas pueden ser parte, al menos momentáneamente de estos escenarios, son situaciones en las que difícilmente se llegue a un proceso de interculturalidad, pues se está percibiendo sólo parte de ella, y usualmente son las partes más positivas las que serán mostradas, este mismo caso es el que en ocasiones se encuentran en las clases de lenguas, pues se exponen únicamente elementos idealizados y en su mayoría superficiales de la C2.

No obstante, es importante recalcar, que la interculturalidad se deriva de la cultura, misma que siendo inherente al humano está en constante cambio, pues desde las visiones hasta el comportamiento en un colectivo no serán estáticas, García (2013) nos menciona que “en este sentido, cabe mencionar que la mayoría de conceptualizaciones de la interculturalidad ponen el acento en que la identidad, como la cultura, no es un rasgo esencial e inmóvil del ser humano” (p. 33) más bien, estas se construyen de manera continua.

Así también, ocasionalmente se concibe a la cultura con delimitantes únicamente geográficas, es decir, separamos la cultura china con la cultura italiana, o la cultura estadounidense con la mexicana, pero generalizando un cúmulo de personas dentro del mismo constructo social, es decir, más allá de la noción de identidad desde un origen individual, se prescinde del hecho que dentro de un grupo social existen otros grupos, y que la cultura también contempla subculturas. El término de subcultura involucra reacciones hacía la homogenización de una cultura dominante, por eso se ve regularmente relacionada a las culturas urbanas, generalmente provenientes de jóvenes que pertenecen a una cultura nacional con la que no están de acuerdo completamente. Sin embargo, se comprende a la subcultura como aquella que presenta matices dentro de una cultura más grande, ésta puede diferenciarse por edad o género, entre otras especificaciones (Naharro, 2012). En este sentido, en cuanto refiere a la interculturalidad, esta no se contempla únicamente considerando un contraste entre una cultura extranjera y la propia, sino entre nociones distintas dentro de un mismo colectivo nacional pero que difiere por otras cuestiones, como aquellos grupos sociales con los cuales compartimos visiones, y otras formas de cultura.

Con respecto a la idea de que la identidad social y la cultura que conlleva se transforma, puede entenderse que, en cuanto a la interculturalidad, habrá situaciones en las que se dé la

apropiación cultural, que, si bien actualmente es vista de manera negativa, pues es percibida como el robo de identidad más que como un gesto de apreciación; no cabe duda de que esto también puede generar un enriquecimiento cultural. En Estados Unidos, a pesar del racismo, aún más emergente hoy en día, puede también rescatarse el hecho de que mucha de la cultura latina está siendo apreciada e incluso adquirida. Y así como los latinos se adaptaron a la cultura estadounidense, las personas originarias de allá (al menos un número de ellos) también empezaron a reconocer la cultura hispana, así como otras, entenderlas, tolerarlas, para finalmente respetarlas.

Lo que es innegable es que mientras más se esté en contacto, más se conocerá a la comunidad, y mientras más comunicación, se generará más conocimiento lo que dará pie a la eliminación de prejuicios y, por lo tanto, un nuevo panorama intercultural se propiciará.

1.3. Multiculturalidad y pluriculturalidad

Una vez que se ha expuesto lo que concibe la noción de cultura, me es pertinente el hacer mención de dos conceptos que se relacionan en demasía con este, pero también con la interculturalidad. La palabra cultura dentro de su composición, que, como ya se mencionó no se puede tomar a la ligera sin una debida definición; la multiculturalidad y la pluriculturalidad, serán abordadas en este apartado. Cabe mencionar que al igual que con otros conceptos que tienen la particularidad de ser ambiguos, la existencia de otras definiciones y concepciones de estos mismos términos son una realidad, no obstante, para efectos de esta investigación, expondré las siguientes definiciones.

La pluriculturalidad puede entenderse desde su composición morfológica en la que se encuentra el término “plural” el cual se comprende como “muchos”, siguiendo esta idea Villodre (2012) afirma:

Desde el punto de vista sociológico, el término pluralidad designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal. Así pues, la pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultanea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación. (p. 69)

De acuerdo con el Sistema de Información Cultural (SIC), en nuestro entorno coexisten 14 etnias y se hablan 12 lenguas indígenas a parte del español. Cuando hablamos

del estado de Chiapas, se considera que es un estado pluricultural ya que dentro de nuestra sociedad se encuentran distintos grupos sociales que comparten entre sí, propias maneras de ser, actuar, y pensar. Su cultura, representa un símbolo de identidad para ellos, así como lo son nuestras propias nociones para nosotros. Existe una distinción entre unas y otras, más allá de como sean percibidas, es decir, en este sentido, se comprende la existencia de otras culturas dentro de un mismo colectivo, pero no se toma en cuenta la comunicación entre ellas, los márgenes de respeto o tolerancia, o incluso de conocimiento de todas las culturas encontradas en el mismo lugar.

No obstante, se hace la aclaración que según el autor el término de pluriculturalidad tiene otras connotaciones, por ejemplo, para el MCER (2002) se entiende como a alguien pluricultural, aquel que puede comprender y desenvolverse en otras culturas; es decir, así como el que es plurilingüe es el que habla muchas lenguas, la pluriculturalidad involucra un proceso cognitivo en el ser para actuar dependiendo de la situación comunicacional que conlleve un entendimiento también cultural. En este sentido, aunque en el próximo capítulo se retoma el tema de la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas, los conceptos de pluriculturalidad y multiculturalidad, por el momento nos interesan únicamente desde su raíz antropológica, no sin antes hacer esta aclaración, de que, en cuanto a la pluriculturalidad no existe una noción única y definitiva, sino que, se puede interpretar dependiendo del tema a exponer. En el caso particular de esta investigación, nos enfocamos a la idea de que la pluriculturalidad como una distinción regional en la cual más de una cultura existe, comprender que, por ejemplo, dentro de un mismo salón de clases podemos tener un caso de pluriculturalidad.

Por otro lado, el contraste con lo que se comprende por multiculturalidad, deja en claro que estos conceptos, aunque parecidos, no son lo mismo. La multiculturalidad, tiene en su concepción una implicación de políticas establecidas para una mejor convivencia, esta implica pues, un reconocimiento hacia las diversas culturas que pueden encontrarse en un mismo lugar. No obstante, es pertinente el dejar en claro que este reconocimiento no se concibe como un crecimiento social que sea construido desde la sociedad misma, en cambio su base es el ser un decreto impuesto, una ley declarada por el estado que los colectivos deben seguir. Por lo que se deja de manera implícita que la multiculturalidad, si bien pretende una mejora a la sociedad, esta no se genera desde su núcleo mismo.

Así pues, las diferencias entre pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, pueden expresarse en la siguiente imagen.

PLURICULTURALIDAD

Presencia de dos o más culturas en un mismo territorio.

MULTICULTURALIDAD

Reconocimiento hacia las diversas culturas que se encuentran en un mismo territorio.

INTERCULTURALIDAD

Respeto y entendimiento de otras culturas externas a la propia.

Figura 2 diferencias entre conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. Elaboración propia.

Se concluye que, en cuanto a las composiciones de cultura se pueden comprender de manera descendente de acuerdo con la figura antes presentada. Se puede vivir en un entorno pluricultural al comprender la existencia de más de una cultura. En una conceptualización de multiculturalidad se decretan leyes que reformen ideas de respeto y tolerancia hacía el otro con patrones culturales distintos, pero se tiene conocimiento que, aunque de manera institucional se dicten maneras de vivir, la moral que es inherente a cada individuo, juega su propio papel dentro de estos decretos. Por último, entonces, la interculturalidad se puede entender como el fin último en el que esta concepción que incluso para algunos es de connotación filosófica, nos lleve a una convivencia sana, que el respeto al otro no sea por una ley establecida sino un constructo adquirido pero intrínseco que como seres humanos nos guíen a una mejora social.

1.4. Identidad

Inicialmente, sería oportuno mencionar que, en cuanto a la identidad, esta se abordará desde dos puntos, primero se redactará sobre la identidad individual, consecuentemente sobre la identidad social, pues si bien ambas se refieren ligeramente a lo mismo, la distinción entre ambas es importante pues al hablar de cultura, se infiere que es un hecho que se origina de manera colectiva principalmente.

La identidad, como había sido mencionado, es esta capacidad de reconocerse a sí mismo, y hacer una diferencia entre los demás. Este reconocimiento, requiere de permanencia, pues, aunque la identidad es transformable se percibe que el “yo” no deja de serlo, aún si cambia o adapta sus pensamientos y convenciones. Por otro lado, de acuerdo con Tajfel, el individuo en un grupo social es categorizado por el mismo grupo, es decir, el colectivo le da una identidad. Esta identidad será tan “buena” en cuanto más parecida sea al arquetipo de individuo que se haya definido; por consiguiente, mientras más difiera del resto del grupo, será etiquetado como “malo”.

Trayendo esta idea a un contexto más cercano, podríamos mencionar a cualquier persona que pertenezca a lo que en México se denomina tribu urbana, como un punk, por tomar a uno como ejemplo; en este caso, para el resto del colectivo mexicano al ser diferente tanto en apariencia como en pensamiento y no pertenecer a lo “convencional”, será rechazado. Sin embargo, como Tajfel & Turner (en Scandroglio et al. 2008) lo indican, el individuo puede decidir dejar ese grupo y buscar uno donde se le apruebe de manera positiva, formando grupos sociales dentro de otros grupos.

Para Tajfel (en Scandroglio et al. 2008) el individuo cambiaba su personalidad dependiendo de su entorno, dividiendo las relaciones entre intergrupales e interpersonales. Dentro de las relaciones intergrupales, la conducta del individuo se determinaba por su relación dentro de los grupos o categorías sociales, por ejemplo, el tomar cierta postura dependiendo del estatus social al que se pertenece, y por lo tanto reconocerse con algunas características que los llevan a actuar de la manera en la que identifican las convenciones en ese grupo.

Por otro lado, en las relaciones interpersonales, la conducta se ve definida dependiendo de la persona con la que se esté llevando la comunicación, sea verbal o no. Un

ejemplo serían los patrones de conducta que una persona toma dependiendo, de los modelos comunes que se siguen dentro de la familia.

Siguiendo el supuesto de Tajfel, nuevas ideas llevaron a la teoría de *la autocategorización del yo*, (Turner, Hogg, Oaks, Reicher, y Wetherel en Scandroglio et al. 2008) dentro de esta se plantea que el yo se autodenomina dependiendo de su grupo social, generando en el individuo una despersonalización en la que su conducta, su visión, en sí su identidad, la define de acuerdo a lo que concibe como un arquetipo de su grupo; es decir toma las convenciones más estereotípicas de éste, para así seguir el mismo comportamiento.

En contraparte, en él puede generarse una concepción de sí mismo como ser individual y diferente del resto del grupo, en este caso se trataría de una personalización. De esta manera, podríamos decir que la despersonalización se vincula a la identidad social, mientras que la personalización a la identidad individual.

No obstante, en las más recientes formulaciones de Turner (en Scandroglio et al. 2008) se plantea que el yo puede mantener diferentes conductas, dependiendo de la situación en la que se encuentre. Asimismo, la despersonalización es más común en grupos reducidos, mientras que, en contraste, en los grupos grandes hay más posibilidades que un individuo se posicione como diferente creando este sentimiento de personalización.

En adición a la noción de identidad, la otredad, que resulta como contraparte, es en sí un definitorio de la identidad. Para reafirmar la idea de uno mismo, se identifica la presencia del otro. La otredad es entonces, el otro con el que nos encontramos en un mismo entorno. No obstante, cuando contemplamos la definición de la otredad dentro de la interculturalidad, nos estamos refiriendo a la aceptación del otro. En una situación de interacción, pueden encontrarse dos partícipes el “yo” y el “otro”, incluso si hablamos de una interacción entre personas de la misma cultura, si retomamos la concepción de identidad individual, comprendemos que existirán diferencias entre la idiosincrasia del “yo” y del “otro”.

De acuerdo con Ramírez (2007) “La razón es lo que nos permite, desde el punto de vista de una filosofía de la otredad, pasar del reconocimiento del otro a la constitución, con él, de una nueva relación, de un nuevo entendimiento, de una nueva comunidad” (p. 146). Es decir, es a partir del reconocimiento del otro, de su visión que difiere de la del yo, de la comprensión de que tal visión lo vuelve una persona con identidad propia y valor personal,

es que el “yo” reafirma su propia identidad. Afirmar la presencia del otro, es entonces, el punto de partida para la comunicación intercultural.

1.5. Alteridad

Cada ser que se ha definido a sí mismo a través de su individualidad y su sentido de pertenencia a su colectivo encontrará en sí mismo diferencias con el otro. Dentro de lo que se ha formulado sobre la interculturalidad, se considera que para tener una actitud intercultural uno debe respetar y reconocer la cultura del otro, es decir uno entiende a la otra cultura a partir del entendimiento de la propia, por lo tanto, para contemplar la idea de la promoción de un enfoque intercultural, se debe tomar en cuenta la identidad del alumno, y una vez esto se establece, se empieza a reconocer al otro.

Estebaranz (2003) en un estudio realizado en el CELE-UNAM, en el cual proponen el uso de videos para la comprensión del otro, define a la alteridad de la siguiente manera

la alteridad se refiere a las personas que son percibidas como diferentes por tener significados culturales, creencias y comportamientos distintos a los nuestros. El objetivo del presente trabajo consistió precisamente en fomentar entre los alumnos de dos grupos avanzados de inglés esta actitud de cuestionar lo que damos por hecho en nuestra propia cultura y de ser capaces de imaginar y de aceptar que existen creencias, significados y comportamientos distintos a los nuestros. (pp. 124-125)

En clases de lenguas, los elementos culturales siempre se hacen presentes, ya sea de manera explícita o implícita, la cultura extranjera está expuesta a las percepciones en ocasiones estereotipadas de los alumnos, esta actitud en la cual las nociones del otro se tornan equívocas denotan un obstáculo hacia la interculturalidad. La alteridad significa el reconocimiento del otro, la capacidad de entender lo diferente a lo que nos constituye como personas, aceptar diferentes formas de ser y de pensar; dicho esto, podría decirse entonces que, la alteridad es un preludeo a la interculturalidad.

En clases de inglés como lengua extranjera, el concepto de alteridad es sumamente importante, puesto que, el inglés en el entendimiento del alumno constituye ser primeramente la lengua de Estados Unidos. Consiguientemente, los estereotipos a este país están muy

marcados, y si bien también existen arquetipos, es decir concepciones generalizadas de manera positiva sobre este país, lo cierto es que factores políticos recientes, infieren una imagen negativa por parte de los aprendientes hacia esta región. Gómez y Ryan (2000) nos dicen “los estudiantes mexicanos de inglés muestran en sus discursos una tensión que se manifiesta a través de juicios estereotipados negativos sobre los hablantes de esa lengua, en particular sobre los norteamericanos” (p. 361). Es imprescindible que, para fomentar la interculturalidad, se tiene que considerar estos hechos que son constantes en los estudiantes de clases de lengua extranjera, pero primordialmente del inglés, la alteridad es parte fundamental de la interculturalidad por lo que no se puede prescindir de ella.

1.6. El iceberg cultural

El concepto de cultura, como se mencionó en apartados anteriores, con sus diferentes acepciones, ocasiona que su comprensión se dificulte. Nosotros al querer entender conceptos abstractos recurrimos frecuentemente al uso de metáforas que nos ayuden a comprender mejor ciertas nociones que resultan ser ambiguas. En otras palabras, Sasu (2016) menciona:

people have attempted to describe the complex, abstract notion of culture by notions that are closer to their own understanding and thinking patterns. These similes may be derived from nature (iceberg, trees, onions), biology (fish, organisms in general), mathematics (chaos theory), physics (force fields), technology (software).² (p. 86).

De todos los modelos representativos de la cultura, el más popular es el del *Iceberg*. Este modelo logra mostrarnos los estratos en los que la cultura se conforma, expone también que, una parte, la superficial es mucho menos amplia que aquello que se esconde bajo el agua.

El iceberg cultural es un modelo desarrollado por Gary Weaver, quien a través de esta representación expone que la cultura puede manifestarse por encima del agua siendo visible como en un iceberg, en el cual se encuentran elementos como el arte, la cocina, la vestimenta, y aquellos factores que pueden ser vistos. Como contraparte, la parte profunda del *iceberg*

² La gente ha intentado describir la compleja y abstracta noción de cultura a través de nociones que son más cercanas al su propio entendimiento y patrones de pensamiento. Estos símiles pueden derivar de la naturaleza (iceberg, árboles, cebollas), la biología (peces, organismos en general), matemáticas (la teoría del caos), física (campos de fuerza), tecnología (software). (traducción propia).

no se muestra a los otros, acá se encuentran factores como las creencias, actitudes y valores que representan a una cultura (Hanley, 1999).

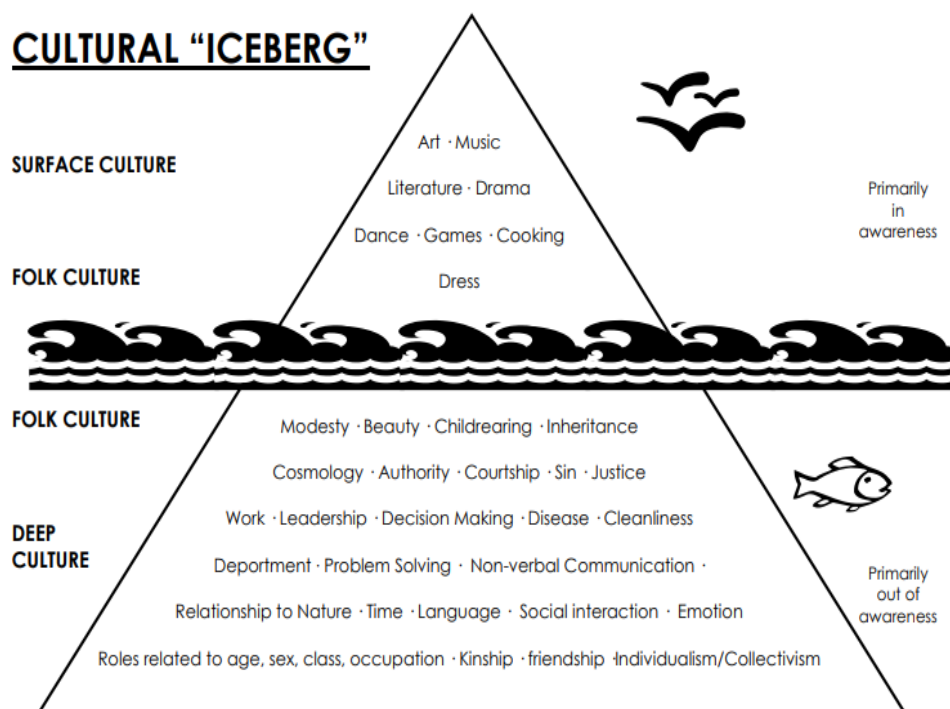


Figura 3 Representación del iceberg de la cultura desarrollado por Gary Weaver, recuperado de: https://hsp.org/sites/default/files/legacy_files/migrated/culturaliceberg2.pdf

Esta representación nos ayuda a entender mejor el concepto, mostrando aquello que no percibimos a simple vista pero que también constituye la cultura.

Si bien esta imagen representativa de la cultura se utiliza en distintos campos, en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, el *iceberg* nos demuestra que el docente de inglés en ocasiones se queda en la parte superficial, tocando temas que se encuentran únicamente en la punta del *iceberg*. Aunque estos elementos deben ser presentados, aquello que no se encuentra a primera vista debe considerarse también, principalmente si se está tratando el tema de la interculturalidad.

Para la promoción de la interculturalidad, uno se pregunta qué tan profundo se necesita llegar para que el estudiante pueda situarse en los zapatos del otro, respetarlo y tener un papel activo social en el cual se demuestre este cambio en sus percepciones. Lo cierto es que, como docentes no podemos adentrarnos únicamente en lo más recóndito del *iceberg*,

puesto que, estos temas pueden ser los que más ocasionan una conmoción cultural en el aprendiente. Por otro lado, mantenerse en la parte superficial, mientras que genera una idea errónea de lo que la cultura implica, crea en el estudiante estereotipos, pero más que nada arquetipos de una cultura altamente idealizada, con festividades, lugares, y convenciones tan distintas pero atractivas para el estudiante. Consecuentemente, lo ideal es crear un balance entre lo superficial y lo subyacente de lo que la cultura es, así como también no limitarnos a mostrar únicamente un lado de la moneda, en ambos estratos se encuentran aspectos tanto positivos como negativos, parte de nuestro trabajo es también, mantener un balance cuando estos se expongan.

1.7. La relación entre lengua y cultura

El lenguaje es la vía por la cual nuestras ideas pueden transmitirse. El ser humano como individuo, desarrolla su propio entendimiento del mundo, no obstante, este entendimiento estará influenciado por el entorno en el que se desenvuelve. De igual manera, al ser seres sociales, es decir, parte de lo que nos constituye es el estar en constante contacto con otros, nuestras visiones, creencias, actitudes y por lo tanto manera de percibir la realidad, se adaptan a los esquemas del grupo al que pertenecemos.

A través del lenguaje, ya sea verbal o no, se expresan nuestra realidad cultural, creencias y actitudes se ven reflejadas al momento de comunicarnos con otros, relacionado a esto Kramsch (1998) menciona lo siguiente:

*Language is a system of signs that is seen as having itself a cultural value. Speakers identify themselves and others through their use of language, they view their language as a symbol of their social identity. The prohibition of its uses is often perceived by its speakers as a rejection of their social group and their culture. Thus, we can say that language symbolizes cultural reality.*³ (p.

3)

³ El lenguaje es un sistema de señas que es visto por tener por sí mismo un valor cultural. Los hablantes se identifican a sí mismos y a otros a través del uso de su lengua, ven a su lengua como un símbolo de su identidad social. La prohibición de su uso es a menudo percibida por sus hablantes como un rechazo a su grupo social y su cultura. Así, podemos decir que la lengua simboliza realidad cultural. (traducción propia).

Se plantea entonces que, el lenguaje es una representación de la cultura de cada colectivo, más que sólo un medio de proyección es una prueba de la cultura misma. Otro aspecto por mencionar es el hecho de que la lengua, al ser una representación de la idiosincrasia de un colectivo, esta suele ser única y tener la cualidad de diferir de otras. El desarrollo de una lengua y a su vez de su cultura, se dan a partir de la realidad del individuo y su comunidad. Garza (1997) precisa que:

cuando se aprende una lengua extranjera podemos constatar rápidamente que esa lengua hace distinciones de significados que no hace otra lengua. Adquirir el vocabulario de una lengua extranjera no es simplemente adquirir una nueva serie de etiquetas y relacionarlas con significados ya familiares, sino entrar en una nueva manera de observar y percibir el mundo (pp. 9-10).

Asimismo, si seguimos con esta idea, cuando una persona perteneciente a otra cultura trata de comunicarnos algo que nos es desconocido, la interpretación de este nuevo símbolo será únicamente aquella que pueda caber en el espacio de nuestro conocimiento, mismo que será una representación tanto de nuestra individualidad como de lo adquirido en nuestro grupo social.

1.8. Elementos simbólicos socioculturales significación y resignificación

Mientras ya ha sido expuesto el hecho de que el lenguaje al ser una composición social, y que este tiene la particularidad de diferir de los esquemas de otros colectivos, es conveniente el precisar sobre los símbolos y significaciones con los que se identifican. Se dice que el universo según el ser humano se compone de símbolos, la manera en la que interpreta y da significados a lo que ocurre a su alrededor es a través de estos, de igual manera este viene del entorno cultural, es decir, un individuo crece en cierto contexto y da significado a lo que percibe de acuerdo con lo que consciente o inconscientemente le es inculcado (Sola- Morales, 2014). Es así como, retomando un poco lo mencionado con anterioridad podemos entender que cada colectivo tendrá símbolos cuyo significado puede cambiar si estos son percibidos por alguien fuera a su entorno. No obstante, las significaciones están sujetas a cambios, si por ejemplo una persona deja su entorno y llega a otro en donde el símbolo adquiere otro

significado, para la persona será necesario el comprender lo nuevo que se le presente para poder adaptarse al entorno, a esto se le conoce como resignificación.

Pongamos por ejemplo, una persona mexicana que ha crecido con la tradición del día de muertos, en donde la muerte se celebra y se contempla, una tradición en la que recordar a aquellos que han perecido es necesario, cuando se encuentre por ejemplo en otro lugar en donde la muerte no tenga este tipo de significado, tal vez cree un descontento (mientras que para alguien de fuera podría ser un desconcierto), la persona de México estando en un nuevo contexto resignificará el concepto de la muerte, sin dejar a un lado cierta esencia de lo que siempre ha comprendido de este hecho.

Se considera que, el mantener tanto la identidad al tomar en cuenta los esquemas y las significaciones del estudiante al momento de presentar algo exterior a su entorno cotidiano, logre en ellos una respuesta más favorable que si se ignora por completo su origen. La interculturalidad no se puede dar sin ninguna negociación, primeramente, interna, en la que el aprendiente no rechace, ni deje atrás lo que ha constituido su entendimiento siempre; más bien, se adapta y enriquece culturalmente, mientras que también es un mediador entre lo distinto a su realidad.

Las significaciones tienen entonces un papel importante al momento de abordar la interculturalidad, es decir, si la promoción de la interculturalidad tiene como fin el poder entender y respetar al otro, sus distintas percepciones, ideas, e incluso formas de vida, los docentes tenemos la labor de entender primeramente que los estudiantes llegan con esquemas mentales que incluso se arraigan en el consciente. No obstante, no se debe ver esto como un problema, tener en cuenta que las personas han moldeado nociones implica en nosotros el tener una visión intercultural, no es parte de nuestro trabajo el erradicar estas significaciones, sino de propiciar un ambiente en el cual las resignificaciones sean posibles.

Así también, se propone el hecho de que, aunque hasta ahora la interculturalidad desde una percepción social conlleva un contacto entre culturas, estas no deben delimitarse a aquellas que se diferencian por etnias o razas, Milan (2004) expone que en cuanto a la cultura

se refiere más bien a la forma de vida y pensamiento en sí misma y no tanto a la gente que vive esa forma de vida (por lo que, desde una perspectiva fenomenológica, cultura y mundo de vida son prácticamente similares);

mientras que sociedad hace énfasis en los lazos de interrelación que hay dentro de un grupo humano. (pp. 18-19).

Las significaciones y resignificaciones entonces deben entender primeramente dentro del aula misma, comprender que cada aprendiente tiene maneras de ver, entender y actuar, las cuales además de por su identidad han sido influenciadas por su entorno; por lo que, antes de abordar la interculturalidad, es decir, la relación de comunicación entre los aprendientes y la C2, se debe considerar las variantes en la C1.

CAPÍTULO II

Capítulo 2. La interculturalidad en la enseñanza de lenguas

Una vez que se ha expuesto el concepto de interculturalidad desde su raíz antropológica, este capítulo se desarrollará alrededor de la concepción de lo intercultural en la clase de lenguas. El docente de lenguas extranjeras se ha ido convirtiendo poco a poco en el mediador cultural; si bien la idea surge desde una perspectiva social, razón por la cual podría pensarse que el ámbito en el cual este tema se desenvolvería sería otro, lo cierto es que este carácter indisociable entre lengua y cultura del cual ya se ha hablado, logra que el profesor de un idioma se convierta en el intermediario idóneo para que este paradigma educativo pueda empezar a difundirse.

La interculturalidad en las clases de inglés debe entenderse primeramente desde un proceso evolutivo en el cual la enseñanza de lenguas ha ido progresivamente cambiando debido al desarrollo humano y los cambios que estos conllevan. Entender el porqué de que lo intercultural haya llegado hasta los planes curriculares del docente de inglés, o que se haya vuelto un tema relevante e imprescindible, dependiendo de la percepción del profesorado, nos remonta a métodos y enfoques que anteriormente se han implementado.

Por otro lado, se considera importante también el conocer que factores políticos, entendiendo que la función de la política es organizar a las sociedades, han sido parte de este movimiento en el cual la interculturalidad forma parte de los planes en las clases de lenguas extranjeras. Mas que conocer cada una de dichas razones, estar conscientes de que hay organizaciones que rigen la educación y que los docentes debemos tomar parte de estas decisiones, nos es imprescindible, porque nuestra labor es, y seguirá siendo social.

2.1. Breve recuento de los enfoques en la enseñanza de lenguas

La evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas implican el hecho de una mejora, por años pedagogos y especialistas en otros campos como la psicología y la lingüística, han contribuido para desarrollar maneras en las que el aprendizaje y enseñanza de lenguas sea más efectivo. Se reconoce que, aunque los métodos y enfoques se describen

de manera evolutiva, no puede dejarse a un lado la idea de que cada uno de los métodos también significan contribuciones importantes. A manera de recuento histórico, se exponen aquellos que son más conocidos en el campo de la enseñanza de lenguas.

El aprendizaje de lenguas en sus inicios tenía el único fin de ser un conducto hacia más conocimiento, es decir, la lengua en sí no era relevante por sí misma, y su función comunicativa no se tomaba en cuenta. El método de la gramática-traducción, el primero en conocerse, se caracteriza por ser uno de los más usados incluso hoy en día por los profesores, su popularidad radica en la facilidad para aplicarlo, pues como su nombre lo dice, se trata de exponer las reglas gramaticales de la lengua y hacer traducciones para entenderla. La función del estudiante es pasiva, mientras que el docente tiene todo el control de la clase. Si bien se puede considerar un método arcaico para algunos, lo cierto es que, en algunos estudiantes, considerando que existen diferentes estilos de aprendizaje, demandan este tipo de enseñanza pues les facilita su aprendizaje.

Como contraparte al énfasis a la lengua en su aspecto literario, el método directo, representaba un cambio radical al mostrar la función comunicativa de la lengua, poniendo especial atención en desarrollar la comprensión y producción oral. Mientras que en el método de gramática-traducción, la lengua materna fungía como referente para el aprendizaje de la segunda lengua, la característica más representativa del método directo es que la lengua materna se evitaba en el salón de clases. Este método se basaba en la idea de que la segunda lengua se adquiere al igual que la primera.

A partir de que estudios en psicología y la lingüística encontraran hallazgos significativos en cuanto a la adquisición del lenguaje (Bueno y Martínez, 2002), el método audio lingual enfocaba la sistematización de la enseñanza en los descubrimientos relacionados al conductismo; es decir se partía de la idea de que el aprendizaje se generaba a través del estímulo y respuesta. Liu y Shi (2007) comentan:

This method uses dialogues as the chief means of presenting the language and stresses certain practice techniques, such as pattern drills, mimicry and so on. Listening and speaking were now brought right into the centre

*of the stage in this method, tape recordings, and language laboratory drills were offered in practice*⁴. (p.7)

La repetición es el paso más común para seguir cuando se practica el método audio lingual, y aunque criticado, lo cierto es que estos ejercicios de estímulo respuesta y repetición son de los más frecuentes en la enseñanza de lenguas. Por otro lado, el uso de los laboratorios de idioma es por demás una de sus mejores contribuciones.

Alrededor de los 70s, y tomando como base la teoría constructivista de Piaget, Asher, siendo un psicólogo con estudios en metodologías de la enseñanza de la lengua extranjera, desarrollo el método de respuesta física total (Sánchez, 2009). El fundamento es que el aprendizaje de la lengua extranjera es igual al de la lengua materna, además de que “se relaciona con la teoría de la memoria en psicología, en donde las actividades combinadas, tal y como una respuesta verbal unida a una actividad física, aumentan la probabilidad de recordar con éxito” (Agudelo, 2011, p.54).

Aproximadamente una década después, los descubrimientos sobre la adquisición de la lengua marcan una diferencia en cómo empiezan a considerarse los procesos para la enseñanza de lenguas extranjeras. El enfoque natural, propone que las lenguas pueden aprenderse o adquirirse; se dice que la lengua se aprende a través de un proceso sistemático y consciente, mientras la adquisición constituye que se da de manera natural, sin seguir un método estructural en sí, tal y como se adquiere la lengua materna. A partir de este momento la enseñanza de lenguas se puede abordar desde enfoques o métodos, al ser su mayor diferencia estos descubrimientos en los cuales se establece que la lengua se adquiere y por lo tanto no es necesario un proceso estructurado, en cambio, propone como enseñar siguiendo una guía de enseñanza que se base en una proposición del aprendizaje de lenguas.

Hasta este punto en la historia de la enseñanza de lenguas, el aspecto afectivo había sido ignorado. En la mayoría de los métodos mencionados, el rol de líder es por parte del maestro, mientras a los estudiantes solo se les consideraba desde una posición pasiva, razón por la cual sus emociones al momento de aprender una lengua fueron ignoradas. El método *suggestopedia*, requiere que los estudiantes mantengan un filtro afectivo bajo, es prioridad

⁴ Este método usa diálogos como el principal medio para presentar la lengua y enfatiza ciertas prácticas, tales como simulacros, imitaciones, etc. Las habilidades de escuchar y hablar fueron el centro de este enfoque, grabaciones en cinta y simulacros en laboratorios de lengua fueron ofrecidos para practicar. (traducción propia).

reducir la ansiedad, por lo que la música y en general generar un ambiente agradable es indispensable.

Tal y como descubrimientos en la psicología y lingüística contribuyeron a que los métodos y enfoques tomaran caminos contrastantes el uno del otro, la sociolingüística influyó en el enfoque comunicativo. A partir de este punto, la lengua se concibe como lo que es, una herramienta de comunicación entre los seres humanos, al darle una dimensión más humana, era de esperarse que, en la enseñanza, su función comunicativa tuviera más prioridad. Su objetivo es crear aprendientes completamente competentes en la lengua meta, es decir, que hagan un uso correcto de las diferentes habilidades: *speaking, listening, writing y Reading*. Las actividades más cotidianas son aquellas que se relacionen a situaciones de comunicación real y de aprendizaje significativo (Liu y Shi, 2007).



Figura 4 Evolución de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas. Elaboración propia con información de Sánchez (2009)

El cambio entre métodos y enfoques radica en las nuevas necesidades de los aprendientes, los cuales residen también en los cambios sociales. La diversidad de los métodos también son resultado de las teorías de aprendizaje de la lengua y lo cierto es que, todas han contribuido a la mejora de la enseñanza de esta. Ahora bien, enfocándonos a la enseñanza de lenguas en la actualidad, nos encontramos que el enfoque comunicativo es con el cual la mayoría de los planes están desarrollados, a su vez, dentro del enfoque comunicativo surge el enfoque por tareas.

El enfoque por tareas basa su aprendizaje en aprender la lengua al ponerla en uso al establecer tareas de carácter realista que los aprendientes deben de realizar. Nunan (en Puren, 2004) expone que una tarea o *task* se define de la siguiente manera: *Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.* (p.32)⁵

En el siguiente cuadro basados en lo expuesto por Agudelo (2011) se presenta un resumen de lo que implica el enfoque por tareas.

Enfoque por tareas				
Desarrollo de la competencia comunicativa.	Necesidades lingüísticas de los aprendices y motivación.	Interacción comunicativa con tareas que conlleven a la solución de tareas.	Lenguaje auténtico y en contexto.	Desarrollo cognitivo y autonomía en el alumno.

Tabla 1 Enfoque por tareas, elaboración propia.

El enfoque se centra entonces en un aprendizaje significativo y en el cual se propicie el desarrollo comunicacional del aprendiente, se basa en un desenvolvimiento que no solo implica habilidades lingüísticas, sino también habilidades afectivas e incluso sociales que el estudiante adquiere no solo en el salón de clases sino por sí mismo, por lo que también hay un impacto en su autonomía.

Los métodos y enfoques centran sus objetivos en los descubrimientos hechos en cuanto a teorías de adquisición del lenguaje, psicología, y ámbitos sociales. Por otro lado, consideran a la sociedad misma y a las necesidades que como individuos debemos disipar

⁵ Tarea: un trabajo de clase que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma objetivo, mientras que su atención se centra principalmente en el significado y no en la forma. (traducción propia).

para una mejora propia que afecte de manera positiva a nuestro colectivo. Dichos enfoques con mayor connotación social son los que empiezan a tener un auge en este siglo XXI, razón por la cual los docentes debemos adaptarnos a estas nuevas necesidades que se deben solventar.

2.2. Enfoque Orientado a la Acción

Dentro de los modelos de enseñanza de lenguas, como se ha relatado anteriormente, los más recientes tienen en cuenta la parte comunicativa de la lengua dejando a un lado la dinámica de adentrarse únicamente a aspectos cognitivos. El enfoque comunicativo concierne a la idea de un alumno que puede lograr una comunicación exitosa tomando como base escenarios semejantes a los de un contexto real. Con referente a este hecho, el enfoque orientado a la acción retoma esta primicia del hecho comunicativo de la lengua, pero lo sitúa a un plano más real en el cual, el aprendiente al ser un ente social con diversas habilidades, puede obtener un desempeño exitoso comunicativo pero siguiendo patrones propios para la realización de la tarea asignada la cual refiere a un hecho cotidiano; es decir en vez de proporcionarle una estructura de cómo llevar a cabo el evento de intercambio, se toman en cuenta las destrezas propias y se concede la oportunidad de realizarlas. Es así que, el enfoque orientado a la acción tiene como fin el brindarle al estudiante escenarios en los cuales sea capaz de desarrollar lo que por sí mismo sabe hacer, así como guiarlo para poder crear estrategias propias para la resolución de tareas.

Esta perspectiva de acción se desarrolla en torno a la enseñanza de lenguas y se funda a través de lo planteado en el MCER. El Consejo de Europa (2002) establece de este enfoque lo siguiente:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (p. 9)

Asimismo, se consideran las nociones de competencias y se determina que el enfoque orientado a la acción se desarrolla a través de estas, dicho de otra manera, se comprende al aprendiente como lo que es, un ser racional y social, el cual de manera natural y cotidiana actúa de acuerdo con su voluntad, le concierne aspectos afectivos que influyen en la realización de las tareas, a la par de su innata habilidad de cognición.

Una de las proposiciones más relevantes consiste en la noción de tareas, las cuales se describen como situaciones de contexto natural y real que cualquier persona debe llevar a cabo con un fin específico. En sí el hecho no se enfoca en cómo debe solucionarse esa tarea pues como ya se mencionó, los seres humanos con sus propias destrezas determinan de qué manera llevar a cabo la tarea, es decir, no se hace énfasis en el resultado y no puede haber uno que se determine como erróneo, pues, se constituye más por la noción del proceso y cuáles fueron las alternativas para lograrlo. De igual manera, más que ejecutar la tarea con la orientación correcta, la eficacia se determina por la adecuación de dicha orientación dependiendo de la situación (Puren, 2004). Es así como, dentro del enfoque se ve al alumno como alguien que, siendo capaz de desenvolverse en su vida diaria, puede hacer lo mismo dentro del aula.

2.3. El MCER y las competencias que propugna

El MCER surge a partir de finales del siglo XX por el interés de estandarizar lo que un estudiante debe aprender de una lengua para comunicarse. Por la tanto, este también funge como un referente hacia lo que el profesorado debe enseñar, es decir, es a partir del MCER que se diseñan diversos planes curriculares en algunos países, por lo cual es también más sencillo evaluarlos y otorgar así un certificado que apruebe desde distintos niveles que el aprendiente es hábil en distintos campos, no limitándose al aspecto lingüístico. El MCER establece objetivos en común, por lo que los certificados dan validez al conocimiento de la lengua extranjera en diversos países, unificándolos de alguna manera en el campo de lenguas. Zárate (2002) menciona a su vez que “se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas” (p.29), pues no se puede dejar a un lado que su origen es por parte del Consejo de Europa, el cual desde perspectivas

políticas se interesa por la integración de los países de este continente; no obstante la contribución de este referente se proyecta de manera internacional.

Uno de los aspectos más sobresalientes del Marco de Referencia, es sin duda la integración de los diversos factores que intervienen y deben considerarse al momento de la comunicación. A partir de los descubrimientos expuestos en las teorías de la adquisición de lenguas, mismos que influyeron en el desarrollo de diversos enfoques para la enseñanza; el marco considera los temas actuales que son imprescindibles para desarrollar un dominio conciso de la lengua. Esto conlleva que el profesorado reflexione sobre su desempeño escolar y considere aspectos que probablemente no tienen mucho énfasis al momento de enseñar.

No obstante, también es importante recalcar que el propósito del MCER es como su nombre lo dice el ser un referente para enseñar un idioma, Byram y Parmenter (2012) exponen *“the emphasis is on “reference” and this emphasis is reflected in the shift from “CEF” as the acronym to “CEFR”, which took over after the five to six years after its publication⁶”* (p.3). Considerando el cambio en el acrónimo, en el cual se agregó la palabra *referencia*, deja en claro que su objetivo no recae en que los docentes sigan una estructura exacta con cada punto de este, sino ser una guía para la enseñanza. Así también, en la nota preliminar, el Marco expone esta misma idea en el siguiente fragmento “el usuario puede utilizar el Marco de referencia como quiera, igual que cualquier otra publicación. De hecho, esperamos que algunos lectores se sientan estimulados para utilizarlo de formas que no hayamos previsto” (Consejo de Europa, 2002, p.11).

2.3.1. Competencias generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender)

Una de las bases del Marco Común es un enfoque basado en la acción, en el cual se considera al aprendiente como un agente activo, alguien que precisamente actúa por lo que las competencias que propone desarrollar son aquellas de función integrativa, es decir que no concierne únicamente al aspecto lingüístico. Desde estas perspectivas se precisa que los aprendientes se desarrollan en diferentes ámbitos mismos que en el salón de clases se efectúan a través de tareas, que como se mencionó en párrafos anteriores, el objetivo es que

⁶ El énfasis está en “referencia” y este énfasis se ve reflejado en el cambio de “MCE” al acrónimo “MCER”, el cual tomó alrededor de cinco y seis años después de su publicación. (traducción propia).

la lengua esté en uso. Una definición más precisa de lo que se espera con lo propuesto por el MCER en el Consejo de Europa (2002) es la siguiente “El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (p.9). Consiguientemente, todo el conocimiento y capacidades afectivas que ocasionen que el estudiante finalmente actúe se le considera una competencia.

Entre las competencias que se proponen, la primera enlistada es la de las competencias generales, aquellas que el estudiante genera para lograr un desempeño efectivo en las demás, podría decirse que son aquellas competencias básicas necesarias en el aprendizaje de lenguas. Estas competencias se presentan en la siguiente tabla.

COMPETENCIAS GENERALES			
Los conocimientos	Las destrezas y habilidades	La competencia existencial	La capacidad de aprender
Todo lo que el estudiante sabe y ha aprendido a través de experiencia o exposición.	La capacidad de producir algo a partir de un conocimiento adquirido, por ejemplo: tocar un instrumento.	Rasgos, actitudes, e idiosincrasia de un individuo, considerando su individualidad, pero también la influencia social.	Considera las otras tres habilidades y la predisposición para descubrir lo que es nuevo.

Tabla 2 competencias generales establecidas por el MCER, elaboración propia.

El MCER es un referente hacia la enseñanza de lenguas, sin embargo, dentro de las competencias que se consideran deben desarrollarse en los aprendientes, incluyen también el factor humano de con quienes se trabaja. Si bien, la enseñanza de lenguas debe primeramente tomar en cuenta los niveles lingüísticos estos no están peleados con una visión holística de la enseñanza.

2.3.2. Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas son aquellas enfocadas al aspecto de la lengua en el momento de su uso, es decir, comprende factores sociolingüísticos, pragmáticos y también lingüísticos.

Para poder comunicarnos, primero se debe contar con un compendio de vocabulario, reglas gramaticales y conocimiento de cómo se produce la lengua de manera sonora, puede considerarse entonces esta competencia como la base para desarrollo de las demás. Las competencias lingüísticas se componen de diferentes niveles de la lengua como el fonológico, léxico y sintáctico. La fonología se encarga de estudiar los sonidos de los componentes de una lengua, y como estos a su vez varían en el discurso. El nivel léxico se enfoca en el vocabulario de la lengua, considerando, por ejemplo, la ortografía de estos. Por último, el nivel sintáctico refiere a la estructura de la lengua, es decir las reglas gramaticales. Asimismo, la competencia lingüística, se encarga no solo el conocimiento de estas reglas, sino también la manera en la que estas se organizan, adaptándolas, dependiendo entre otras cosas, del contexto en el cual se puede utilizar; por ejemplo, es capaz de adquirir vocabulario a su vez que entiende que éste tendrá diferentes funciones dependiendo de la estructura del resto del discurso.

En cuanto a la realidad de que cada grupo social crea sus propias reglas al momento de la comunicación, la competencia sociolingüística, considera por ejemplo situaciones específicas de cortesía en una lengua, y demás convenciones sociales que si no se conocen pueden generar conflicto. El conocimiento sociolingüístico y la habilidad de actuar con referente a esta competencia toma rasgos específicos de la lengua dependiendo de su colectivo, por ejemplo, comprende los diversos dialectos en una lengua mismos que se delimitan geográficamente pero también por otros factores. Los modismos y refranes son también un componente de la competencia sociolingüística, por lo que estos se conocen, pero también se entiende en cuáles situaciones se puede recurrir a ellos. Uno de los aspectos más importantes a considerar, son las diferencias de registro, estos se clasifican principalmente en: formal, neutral, informal y familiar; conocerlos es evitar malentendidos al momento de comunicarse en una lengua extranjera, pues estos varían.

Al referirse a la lengua en uso, se hace mención de la competencia pragmática. El MCER (Consejo de Europa, 2002) considera que para que un mensaje sea claro tiene que tener en cuenta los siguientes principios:

- se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»)
- se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»)
- se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (p.120).

En otras palabras, un aprendiente que es competente en la comunicación entiende que la producción de la lengua tiene diferentes implicaciones dependiendo del receptor o de los objetivos de su discurso, por lo que, considera todos los alcances de lo que expresa.

2.4. Competencia intercultural

La noción de las competencias ya ha sido abordada en un capítulo anterior, entendiéndola en el campo educativo como habilidades a desarrollar dentro del aula; en el salón de clases de inglés, refiere al hecho de ahondar en las diferentes capacidades del estudiante más allá de la comprensión lingüística puesto que el fin principal es el entenderla y producirla en su totalidad. En este caso, la competencia intercultural conlleva a la idea de una capacidad de reconocimiento y respeto a la cultura del otro, mientras que también vuelve al estudiante un agente activo y competente en cuanto a la comunicación entre culturas.

La interculturalidad dentro del marco educativo se concibe como una mejora a lo que se planteaba a través de la educación multicultural, de acuerdo con Escámez (2002) la educación multicultural data de los años 70 en Estados Unidos como una necesidad para homogenizar los grupos que contaban con la llegada de migrantes, su intención se centraba en el aprendizaje de la cultura de acogida para que se logrará un mejor ambiente a través de la adaptación. Sin embargo, las dificultades se encontraron al notar que, dentro de los mismos grupos ya supuestamente más homogéneos existen subculturas, las cuales, aunadas con el sentido de identidad propio de cada estudiante, significaban la necesidad de una nueva visión en la cual se tomara en cuenta lo expuesto. La educación interculturalidad según Escámez (2002)

considera que la función principal de la educación es facilitar las condiciones para que el sujeto sea creador de su propia cultura más que receptor pasivo de la cultura de su comunidad de origen. El individuo es considerado menos determinado por la cultura a la que pertenece, menos producto de su cultura, y más actor o agente de cultura. (p.135)

En cuanto a la enseñanza de las lenguas, se toma en cuenta a la competencia intercultural después de varios hallazgos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, pero principalmente a partir de la propuesta de una enseñanza basada en el aspecto comunicacional y considerando el contexto, es decir, la competencia comunicativa. Dentro de esta se referenciaba ya al hecho de que aspectos socioculturales de la lengua tiene un rol importante y que la comunicación efectiva no se basa únicamente en un desarrollo lingüístico (al entender solo los niveles léxico, semántico, sintáctico o fonético de la lengua), sino también a aquello de origen social como los patrones culturales.

La competencia intercultural, comprende la comunicación efectiva con la otredad, pero una en la cual el encuentro no se limita únicamente al entendimiento lingüístico, sino que hay una adaptación a nivel cognitivo, pero también afectivo, en cuanto al entendimiento del que es, actúa y piensa diferente. Con respecto a esta interacción Henríquez, Nogués, San Martín y Carrillo (2012) afirman:

La competencia intercultural debe ser comprendida como la interacción entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales diferentes y que, por lo tanto, tienen una cosmovisión distinta, siendo las representaciones más comunes los rasgos relativos a la nacionalidad, la raza, la religión u otros. (p. 133)

La comunicación entre otros conlleva malentendidos, desde la concepción de que cada ser desarrolla esquemas de entendimiento propio que pueden ser diferentes al de los demás; el hecho de que el entorno tiene una implicación en nuestra idiosincrasia, hasta comprender que tampoco existe una lengua universal con la cual todos nos logremos entender, en ocasiones tiene como resultado una comprensión tergiversada de lo que se quiere comunicar. Trejo, Culebro, Llaven y Pérez (2017) expresan “La competencia intercultural permite que los aprendientes se comuniquen de forma adecuada y respetuosa hacia las otras culturas, en cualquier tipo de situación y en contextos donde esté presente la pluriculturalidad” (p. 22).

Si bien en la enseñanza de lenguas extranjeras, mucho énfasis se ha hecho en resolver los problemas lingüísticos para lograr una comunicación eficaz, los elementos culturales, que como ya se ha mencionado refieren a actitudes, creencias, y también formas de comportamiento, también son un pilar básico al aprender una lengua.

Por su parte, el MCER no cuenta con una definición de competencia intercultural, no obstante, menciona que los estudiantes deben desarrollar diversas competencias, entre éstas se encuentran aquellas que son a nivel de acción, es decir aquellas que no se quedan a nivel cognitivo, sino que pueden producirse, a esto se le llama destrezas y habilidades, o el hecho de saber hacer. Entre las destrezas y habilidades establecidas en el MCER, se mencionan las destrezas y habilidades interculturales, las cuales engloban los siguientes puntos:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (Consejo de Europa, 2002, p.101)

La competencia intercultural de acuerdo con el MCER puede ser resumida, como la habilidad de entendimiento a nivel intelectual y emocional del otro. Por ejemplo, se sabe que en Francia el saludo es con un doble beso en las mejillas, alguien con una competencia intercultural, además de conocer esto es capaz de adaptarse y dar el mismo saludo sin que esto le cause extrañeza o rechazo, mientras que entiende que no hay una generalización de este hecho y que es posible que algunas personas pertenecientes al mismo colectivo no produzcan esta convención social. Así también, al ser un intermediario cultural, siguiendo el mismo ejemplo, si alguien más mostrara extrañeza al ver este saludo, la persona competente intercultural, podrá actuar como facilitador de conocimiento e intervendrá para evitar conflicto.

Para desarrollar la competencia intercultural existen diversas maneras de abordarse, a los cuales se les denomina modelos. En seguida se mencionan algunos de los modelos con

los cuales se puede implementar una enseñanza del inglés como lengua extranjera en la que se desarrolle la competencia intercultural.

El modelo informativo contempla en hacer de su conocimiento a los estudiantes sobre los esquemas sociales que se llevan a cabo en la comunidad donde se habla la lengua de aprendizaje, su rol es de receptor hacía la nueva información y se pretende que desarrolle la habilidad de ser como el otro, a manera de imitación de un nativo. El modelo formativo, por su parte, contempla una visión intermedia en la cual se conoce la cultura del otro, pero también se retoma información de la cultura de origen, y así posicionarse en una postura de reflexión hacía ambas en las cuales el etnocentrismo y los estereotipos se puedan eliminar.

Este último enfoque es muy parecido al denominado enfoque holístico el cual de acuerdo con Nikleva (2012) “se dedica al desarrollo de aspectos afectivos y emocionales, por lo que se centra en conseguir la sensibilidad y la empatía necesarias para convivir con las diferencias culturales” (172). Este enfoque, considera también tanto a la cultura de origen como a la de acogida, concibe la habilidad de posicionarse entre ambas y reflexionar sobre ellas en vez de limitarse a la adquisición de conocimiento o habilidades para desarrollarse en una comunicación entre otras culturas.

Por otro lado, Michael Byram crea el modelo de competencia comunicativa intercultural, el cual es el que más se acredita, pues fue éste el referente para la inclusión de la competencia intercultural dentro del MCER. Byram desarrolló el concepto de competencia comunicativa intercultural para referirse a este conjunto de habilidades referentes al componente cultural que debe desarrollar un aprendiente de una segunda lengua, toma como referente la competencia comunicativa, sin embargo, expone que en esta se da mayor relevancia a la parte lingüística, por lo cual propone este nuevo énfasis hacia el elemento cultural.

Byram y Zarate (1996) desarrollaron un modelo para abordar la competencia cultural, el modelo de intermediario cultural, el cual se basa en objetivos específicos; estos objetivos se enfocan a su vez en cuatro categorías:

Saber ser	Habilidad cognitiva y afectiva para dejar percepciones y actitudes etnocentristas. Tener la capacidad de mantener una relación con alguien de otra cultura. (transferible)
Saber aprender	Capacidad de desarrollar enfoques para interpretar fenómenos culturales que son desconocidos.
Conocimiento declarativo	Las referencias culturales que estructuran el conocimiento de la cultura extranjera
Saber hacer	Combina las otras tres competencias en situaciones específicas en donde exista contacto con la otra cultura.

Tabla 3 categorías para desarrollar el modelo de intermediario cultural

Estas categorías que, si bien comparten el mismo nombre con las competencias establecidas con el MCER, tienen una definición propia en la cual el factor de la interculturalidad se aprecia. *Savoir-etre*, o saber-ser tiene que ver con la parte afectiva del estudiante, la cual no es específica hacia una lengua, es decir, la puede usar en situaciones de aprendizaje de otras lenguas. En esta competencia existencial, el aprendiente es capaz de “identificar situaciones de valoración o menosprecio nacional en contextos determinados” (Zárate, 2002, p.18).

Savoir-faire, el estudiante genera una comprensión dual entre la cultura materna y la de la lengua meta, en este caso, esta competencia es específica para una lengua y no puede trasladarse. *Savoir*, o el conocimiento declarativo refiere el conocimiento general de una determinada cultura. *Savoir-apprendre*, o saber aprender comprende la idea de que es una síntesis de las otras tres competencias mencionadas y “representa el producto del aprendizaje de varias lenguas extranjeras, tres como mínimo, para poder responder a la exigencia de la pluralidad” (Zárate, 2002, p. 18).

En cuanto al concepto de intermediario cultural, este se rige por la idea de ser un agente que actúa, y que es por sí mismo un “heredero cultural”, el cual trae consigo un bagaje de su propia cultura que a su vez compartirá con los otros.

Si bien la idea del desarrollo de habilidades en cuanto a la enseñanza del inglés es de sumo interés entre el profesorado, lo cierto es que esta perspectiva de competencias deja implícito el hecho de que la interculturalidad, que como ya se ha mencionado tiene un nivel afectivo amplio, puede ser enseñada cuando en realidad al hablar de un cambio de creencias y actitudes este aspecto podría abordarse desde la concepción de que lo social en muchos casos se adquiere de forma inconsciente.

El dialogo intercultural al ser un acto comunicativo recíproco entre hablantes pertenecientes de diversas culturas, concibe que estos actos de comunicación no se dan a través de pasos a seguir, no se trata de una metodología para el desarrollo de una competencia, más bien se toma en cuenta la identidad inicial del aprendiente, quien con su bagaje cultural aporta a la diversidad en el dialogo del aula.

2.5 Interculturalidad crítica

Este proyecto enfoca el concepto de interculturalidad desde la perspectiva de la enseñanza del inglés, así como también, se hace una aproximación desde su carácter antropológico. Se expone una convergencia entre ambas, en donde su trasfondo social pero también su propósito educativo se encuentra. Por consiguiente, podemos entonces tratar a la interculturalidad considerando las políticas educativas tanto locales como globales que dan como resultado su incorporación en planes curriculares. Es decir, el carácter político de la interculturalidad en la enseñanza yace de una necesidad de inclusión dentro de diversos contextos multiculturales. No obstante, el propósito de su demanda puede recaer ya sea en un plano funcional, que cumpla con las expectativas de alguna agenda política; o, por el contrario, esta puede tener un carácter crítico en el cual el fin es de mejora social en donde las desigualdades sean abolidas.

Existen diversos intereses, o motivos por los cuales el estado y organizaciones intervienen en el manejo de la educación, resultando en novedosos planes curriculares que

tienen en cuenta aspectos relacionados a una mejora en el colectivo en el que vivimos. La interculturalidad en la educación dentro de contextos multiculturales como el de nuestro país, se enfoca más en este mismo hecho, la realidad de que en nuestro contexto distintas culturas coexisten, pero regidas por un orden jerárquico predominante, el del mestizo. Mucho de lo que se pretende cuando de interculturalidad en el país se trata, recae en la idea de minimizar estas desigualdades sociales, por lo que su origen no siempre proviene del estado, sino de los colectivos que consideran necesitan obtener un medio para que sus voces sean escuchadas.

Consiguientemente, conocer y diferir entre los distintos motivos por los cuales estas asimetrías sociales deben erradicarse, es pertinente para el docente, pues somos nosotros quienes directa o indirectamente afectamos de manera positiva o negativa en la sociedad y es posible que al querer implementar enfoques novedosos como el de la interculturalidad, sin estar completamente conscientes, estemos contribuyendo a un hecho cuyo propósito no concuerde con nuestros ideales como docentes.

Walsh (2002) expone distintos enfoques en los cuales la interculturalidad se plantea como parte de modelos educativos renovadores, menciona que la interculturalidad puede ser funcional o crítica, comparando ambas y mostrando cómo el objetivo no es el mismo.

La interculturalidad funcional se caracteriza por tener la intención de converger las culturas dominantes junto con las sometidas, pero sin comprender ni atacar cuales son las razones por las que las asimetrías sociales se dan en primer lugar. Tubino (2004) expone de la interculturalidad funcional lo siguiente:

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente – para Invisibilizar las crecientes asimetrías sociales , los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades , entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción” (pp. 5-6).

En otras palabras, cuando la interculturalidad deriva de intenciones planteadas desde el estado para servir al estado mismo, estamos tratando con un concepto de interculturalidad funcional en el cual la raíz del problema está siendo ignorada, su intención no consiste en

entender el porqué de la situación de desigualdad existente, sino en un intento de minimizarlo.

Por consiguiente, la interculturalidad crítica tiene un fin opuesto a este, refiere a comprender al oprimido, y su origen no proviene desde una posición jerárquica más alta, sino desde el punto de vista del que ha sido subordinado en la sociedad, razón por la cual la interculturalidad en América Latina no se aborda de la misma perspectiva en Europa. Es decir, en Europa la interculturalidad tiene como fin que las culturas provenientes de la migración puedan reconocerse y respetarse, por lo que ésta se dirige hacia una posición dominante, por así decirlo. En América latina donde históricamente un sector de la sociedad ha sido excluido, la interculturalidad resulta más funcional pues no se hace referencia a este hecho obvio.

Por otro lado, si contemplamos la interculturalidad dentro de la pedagogía que es donde como docentes de lenguas nos compete entenderla, Walsh (2010) nos expone lo siguiente:

Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p. 22).

La interculturalidad crítica como se ha podido observar, aborda aspectos sociales que como docentes de lenguas extranjeras probablemente no podemos comprender del todo, o que en ocasiones creemos que no es parte de nuestra función pedagógica, sin embargo, comprender los fines por los cuales la interculturalidad ha llegado hasta las aulas del profesorado de inglés y cómo podemos contribuir, al menos mínimamente nos es imprescindible.

CAPÍTULO III

Capítulo 3. Los textos auténticos como medio a la interculturalidad

Al igual que los enfoques y metodologías han ido evolucionando a lo largo de los años, el material que usa el docente de lenguas también ha cambiado conforme a los nuevos propósitos educativos de las distintas eras. Aunque el libro de texto es, y probablemente seguirá siendo, el arma más recurrente para la enseñanza en general, el tener alternativas a este se vuelve imprescindible para las nuevas demandas y necesidades de los aprendientes. El libro de texto implica ser una herramienta de conocimiento para los estudiantes, que incluso les puede dar cierta autonomía para aprender; mientras que para los profesores resulta ser una guía, un instrumento que facilita las clases, y en ocasiones el único medio para la enseñanza. Por otro lado, hay docentes que, aunque ven los beneficios del uso del libro de texto, no deja a un lado la posibilidad de enseñar a través de otros medios y recurrir a otros recursos.

Una de estas vías alternas en la selección del material a utilizar en la enseñanza de lenguas extranjeras es el material auténtico. Entre las diversas razones de su uso, que se ha vuelto más que regular, está el hecho de que aspectos culturales de la lengua meta se encuentran implícitos en la presentación de estos. Los textos auténticos tales como, artículos de revistas, literatura, letras de canciones y demás, nos proponen un medio por el cual la interculturalidad puede promoverse dentro de las clases de inglés como lengua extranjera.

El promover la interculturalidad en las clases de lenguas extranjera se posibilita más hoy en día por la facilidad con la que se puede tener acceso a recursos que se encuentran a disposición y de libre acceso en la plataforma mundial de la información a través del uso del Internet. Esto nos proporcionan con artefactos culturales, o materiales que tengan una implicación cultural y a partir de la cual puedan generarse actitudes interculturales. Así también no se deja a un lado la posibilidad de que se puedan recurrir a materiales que por sí mismos puedan tener un carácter dirigido a una mejora de relaciones entre culturas. En el caso de este proyecto de investigación, se hace énfasis al hecho de se pueden empezar a tomar ciertas medidas, las cuales nos guíen hacía la relación entre culturas. Si bien también se considera el hecho de que esto debería llevarse a cabo a partir de una mejora al plan curricular de la formación de los docentes de lenguas, aquellos que se convierten en autodidactas

pueden encontrar alternativas para desempeñarse de la mejor manera considerando sus ideales.

3.1. Material didáctico

El aprendizaje es un proceso constante en la vida del ser humano, a través de vivencias e instituciones que nos proporcionan conocimiento comprendemos mejor nuestra realidad. No obstante, lograr conocimiento requiere de herramientas que lo faciliten. El docente de clase no puede prescindir de material que apoye y fomente un progresivo conocimiento. Manrique y Gallego (2013) definen al material didáctico de la siguiente manera: “En los ambientes educativos se encuentran elementos que favorecen y potencian la educación; dichos objetos se han denominado materiales didácticos” (p. 104). Asimismo, no puede dejarse de considerar los fenómenos actuales, la realidad que existe en nuestra inmediatez, siendo una de estas realidades el fácil acceso a diversos recursos que conlleven el aprendizaje de nuevos saberes.

El material didáctico tiene como fin el facilitar el aprendizaje, en la lengua extranjera funciona como un medio para acercarse a la realidad donde se habla la lengua meta, es la cercanía a ese contexto; no obstante, este no se presenta de una manera genuina y natural, si bien tiene la intención de mostrar la lengua en uso, en la mayoría de los casos esta “realidad” es solo una fachada, usualmente idealizada con aspectos de lengua meta.

Si uno se imagina una triada de piezas importantes al momento de enseñanza aprendizaje, los tres pilares podrían ser: el profesor, el alumno, y el material didáctico; por lo tanto, la magnitud de la importancia de los recursos didácticos es indiscutible. No obstante, su función puede ser más, o menos predominante dependiendo del enfoque que se esté utilizando. En la siguiente imagen se representa esta triada con un triángulo el cual se encuentran estos componentes fundamentales en la enseñanza- aprendizaje.

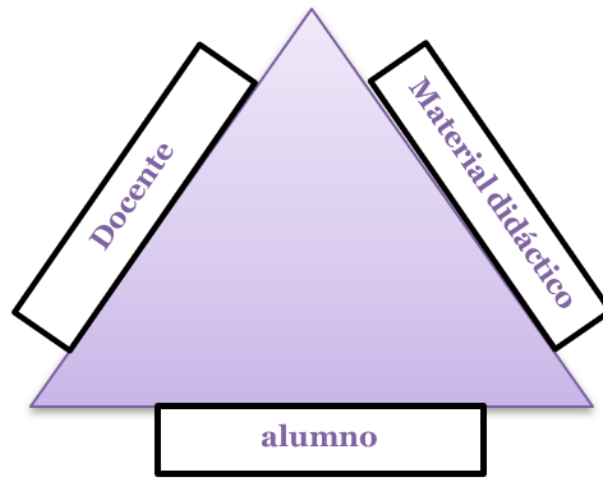


Figura 5. Triada de la enseñanza- aprendizaje. Elaboración propia.

Por su parte, y a partir de que se deja como un hecho la importancia del uso de recursos didácticos para enseñar, Madrid (2001) menciona algunos puntos por los cuales el material didáctico es sumamente fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar
- Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada
- Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionado con lo que se enseña y se aprende
- Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje
- Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje (p. 214)

En cuanto a la clasificación del material, este se puede dividir entre material curricular el cual se toma como base para tratar los contenidos y objetivos a establecer, estos suelen ser elegidos de acuerdo a las políticas de cada institución; los materiales que describen la práctica en el aula, que son aquellos más inmediatos como por ejemplo el libro de texto o los materiales que son de uso para la práctica en el salón de clase; el material teórico que es aquel con el cual el docente adquiere o afianza el conocimiento de aquello que enseña (Chávez, 2017).

El libro de texto es el recurso más usado, y no es esto indiscutible porque pese a su falta de genuinidad o en ocasiones el tedio que causa en el estudiante por ser repetitivo cuenta,

también con bastantes ventajas. Entre las ventajas que puede mencionarse es que está hecho por profesionales que han tenido el cuidado y esmero para diseñarlo, así también los temas tratados tienen un orden específico que facilita el proceso de aprendizaje, en la mayoría de los casos. Asimismo, no se puede dejar a un lado que este recurso es el más común porque al tener esta herramienta ya diseñada ahorra tiempo al profesorado.

No obstante, entre los inconvenientes que más sobresalen, está el hecho de no tener la flexibilidad para ser adecuados a los diferentes tipos de estudiantes, es así que, esta predeterminación excluye la idea de contextualizar el material. Así también, cierra caminos hacia un aprendizaje divergente, la creatividad se limita a lo que ya se ha determinado en los libros quitándole autonomía al docente sobre cómo cubrir los temas, o incluso elegir qué temas o desde qué perspectivas quiere enseñar.

Lo cierto es que, lo que termina de consolidar el material didáctico es el uso que el docente le dé, un pizarrón siendo la herramienta más común empleada por los docentes puede tener una función tanto escueta como laboriosa, dependiendo de los profesores.

3.2. Material auténtico

El material auténtico propone la alternancia a la recurrente presentación sistematizada y “sintética” de la lengua que se encuentra en los libros de textos. El material auténtico puede definirse como aquel que no está diseñado para la enseñanza, es decir, es cualquier material que se produjo con la intención de que sea consumido por hablantes de la lengua extranjera (Awasthi, 2006). Por su parte, Khaniya (2006) menciona que el material auténtico es aquel que se da tanto en contextos de nativo hablantes como en “contextos seleccionados donde el inglés estandarizado es la norma: por ejemplo, reportes reales de periódicos, artículos de revistas, propaganda real, recetas de cocina, etc. “(p. 17). Dicho esto, el material auténtico representa de manera natural la lengua y la cultura de la L2, puesto que se expresan ideas provenientes y al mismo tiempo, dirigidas a su mismo grupo social; de la misma manera, la lengua también se muestra con realismo, por lo que tanto lengua como cultura se manifiestan en un contexto real.

El uso de material auténtico representa una serie de ventajas. Primeramente, la facilidad para encontrar este tipo de material, puesto que con el internet se posibilita un rápido acceso a material, visual, auditivo, de lectura, entre otros, sin mayores complicaciones, razón por la que su uso ha ido incrementando entre los profesores de lenguas. Segundo, puede ser motivante para los estudiantes, al hacerlos salir de la rutina, así como el hecho de que los temas a tratar pueden variar y se pueden considerar aquellos que sean de interés para los aprendientes. También, conlleva una enseñanza más creativa y la posibilidad de un pensamiento divergente en los estudiantes. Asimismo, si se considera que los nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas priorizan el carácter comunicativo de la lengua más que el lingüístico, la exposición de la lengua extranjera en un contexto real posibilita este tipo de aprendizaje.

Así también, no se puede dejar de hacer énfasis que los materiales auténticos por sí mismos, son representantes culturales de su colectivo de origen. Kelly, Kelly, Offner y Vorland (2002) mencionan al respecto “*Authentic materials often contain references to cultural events such as holidays, and questions can be used to bring these to the students' attention*”⁷(sp). Al considerar que, los textos auténticos son aquellos cuyo propósito no fue el de enseñar algo, podemos hacer uso de un sinnúmero de opciones que pueden ser directamente artefactos culturales, tales como la literatura o la lírica de las canciones. Por otro lado, la cultura se manifiesta a través de la opinión expresada en forma más directa, como por ejemplo en artículos de revistas. No obstante, el docente debe realizar actividades que enfoquen la atención de los estudiantes en estos aspectos culturales, y que al hacerlo se considere la posibilidad de realizarlo desde una perspectiva intercultural, esto se puede lograr a través de preguntas detonantes.

Por otra parte, no pueden obviarse los inconvenientes resultantes de su uso, puesto que, al considerarlos, se anticipan soluciones que permitan un mejor desarrollo de la clase. Una de las desventajas es que al ser material creado para nativo hablantes o hablantes con alto conocimiento de la lengua, los estudiantes de un nivel bajo pueden llegar a tener dificultades para entender lo que se presenta. De lo expuesto, Awasthi (2006) menciona que “*They have to keep in mind the difficulties that the learners are likely to face while studying*

⁷ Los materiales auténticos frecuentemente contienen referencia a eventos culturales, tales como celebraciones y se pueden hacer preguntas para poner la atención de los estudiantes en estos aspectos.

them. Hence, a careful planning is required to address such difficulties”⁸ (p. 3). Consiguientemente, aunque el material auténtico presente inconvenientes, lo que se recomienda es, tomarlos en cuenta, anticiparlos y planear la clase teniendo estas consideraciones, y no desechar la idea de que esta alternativa al libro de texto puede llegar a tener más ventajas que desventajas.

3.3. Selección de material auténtico

Después de haber expuesto tanto el material didáctico como el material auténtico, es pertinente mencionar el cómo hacer selección de estos últimos, principalmente porque al ser un recurso real, éste puede contener temas polarizadores, o simplemente con vocabulario no adecuado para su nivel o edad, así como por el hecho de que el desarrollo de esta investigación se basó en el uso del material auténtico.

Para seleccionar el material auténtico, Khaniya (2006), expone tres componentes importantes a considerar: antecedentes lingüísticos, antecedentes conceptuales, y antecedentes culturales. Estos antecedentes, no son más que conocimiento previo por parte del aprendiente que serán tomados en cuenta para la selección del material, es decir, se toma en cuenta su conocimiento de la lengua para seleccionarlo de acuerdo con su nivel, así como su conocimiento del tema que será expuesto, y finalmente su cultura de origen. Así también, Kelly et al (2002) proponen que, entre otras consideraciones, el material auténtico debe ser actual para que sea de interés y tenga relevancia y un impacto en los estudiantes, también usar material no muy extenso que cause demasiadas dificultades por el extenso vocabulario expuesto, finalmente y relacionado a este último punto, el material auténtico debe ser elegido de acuerdo al nivel de los estudiantes, a razón de no causar frustración y deserción en los aprendientes.

Otra de las consideraciones al seleccionar el material es estar conscientes de las teorías de adquisición de la lengua (Tomlinson, 2012). Entre los puntos más sobresalientes

⁸ Deben mantener en mente las dificultades que los estudiantes son más propensos a enfrentar mientras los estudian. Por lo tanto, una planeación cuidadosa es requerida para afrontar tales dificultades. (traducción propia).

de estas teorías están: el mostrar la lengua en uso, y que este uso sea de función comunicativa; así también, es pertinente tomar en cuenta aspectos cognitivos, pero también afectivos a desarrollar y considerar al presentar el material. Estos puntos pueden solamente incluirse cuando se emplea el uso de material auténtico, puesto que el material didáctico desde su característica sistematicidad no los toma en cuenta.

El uso de material auténtico en clase de lenguas no es un asunto nuevo y desconocido, en ocasiones los profesores recurren a él de manera cotidiana, sin estar completamente conscientes de ello. Por su parte, los estudiantes suelen requerirlos, ya que manifiestan una alternativa al uso exclusivo del libro de texto, y una vía para incorporar temas o actividades que son de su interés. Es así que, si este es un material al que se recurre frecuentemente en clases de inglés como lengua extranjera, es conveniente el tener en cuenta cuáles son los posibles problemas con los que nos podemos enfrentar, ya que anticiparlos es en sí evitar, en la medida de lo posible, que sucedan.

3.4. Tipos de textos

Dentro de los materiales auténticos se pueden encontrar un sinnúmero de opciones que se adapten a los propósitos lingüísticos establecidos por el plan curricular, a aquellos direccionados a la educación integral que conlleve aprendizaje significativo y fomente una formación conjunta de todas las habilidades del alumno, y dentro de la enseñanza de lenguas, que desarrolle cierta habilidad ya sea oral, auditiva, de escritura o lectura. Este proyecto de investigación se enfocó en fomentar la interculturalidad a través de medios de comunicación reales que a su vez conlleven una reflexión por parte del estudiante, dicho esto, se dio prioridad al uso de textos auténticos, específicamente artículos de revistas y medios de comunicación cotidianos de la cultura de acogida, en este caso, centrándonos en Estados Unidos. Consiguientemente, no se prescinde de aportar primeramente lo que es un texto y cuáles son aquellas alternativas que el docente de lenguas puede usar.

Primeramente, hay que establecer que desde la perspectiva del MCER, los textos son todos aquellos productos comunicativos que con un fin específico proporcionan un mensaje, por ende, un texto puede ser expresado de manera oral o escrita. Dicho esto, se recalca que en este caso al tratarse de artículos de revistas electrónicas los textos con los que

desarrollamos la investigación son escritos, no obstante, en los párrafos siguientes se ahonda en la conceptualización general de textos como base para proseguir a los textos escritos. El Consejo de Europa (2001) asimismo menciona que en cuanto a los textos estos pueden considerarse desde distintas perspectivas, es decir, “sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración” (p. 91).

Los textos al ser canales de comunicación toman en cuenta competencias específicas, mismas que estiman a su vez el carácter social de los fines específicos para los cuales se llevan a cabo. El usuario de la lengua debe ser tanto capaz de producir como comprender los textos. El MCER denomina a los tipos de textos clasificando los primeramente entre orales y escritos para luego demostrar cuáles son aquellos que conciernen a cada cual. En el cuadro siguiente se muestran los distintos tipos de textos.

El texto es pues, un mensaje, un resultado y a su vez proceso comunicativo que de acuerdo a sus diferentes fines se puede abordar en clases de lenguas con distintos tipos de actividades que desarrollen en el estudiante competencias generales ya antes mencionadas, lingüísticas, pragmáticas, entre otras; entre las cuales, se pueden considerar aquellas de carácter social que fomenten una formación holística del aprendiente, considerando finalmente a la interculturalidad.

3.5. Los textos auténticos

En páginas anteriores se habló sobre lo que implica el concepto de autenticidad en los materiales usados en clases de lenguas. En este caso nos enfocamos en tratar específicamente los textos escritos que tienen un carácter auténtico por su origen. Entre los textos auténticos se encuentran aquellos que se produjeron para que los receptores fueran nativos hablantes, por lo que podríamos considerar que los textos auténticos son, por ejemplo: artículos de diversos tipos, recetas de cocina, folletos, reseñas, transcripciones de diálogos, letras de canciones, poesía, por mencionar los más comúnmente empleados por docentes de lenguas. Dicho material, tiene que debe tener un propósito específico, considerar el nivel del aprendiente, su contexto y por lo tanto esquemas y nociones ya adquiridos por su entorno social, así como cuáles son los temas de relevancia igualmente considerando el contexto, edad y en sí la voluntad de los estudiantes.

Zoreda (1992) expone que, para una asimilación de la propia cultura, y optar por una posición de auto crítica se debe aportar conocimiento cultural de la lengua extranjera, “Para apreciar la propia identidad dentro de una cultura nacional, es imprescindible el contacto significativo con culturas ajenas” (p. 328). Por lo tanto, para abrir la brecha hacia la interculturalidad, se debe ser crítico de la propia cultura, relacionarla con la cultura extranjera y hacer un contraste entre ambas, es así como, primeramente, debe hacer un acercamiento con la cultura extranjera, está debe presentarse y proporcionar conocimiento que conlleve una reflexión sobre lo expuesto. La cultura extranjera en su forma más natural y real puede derivarse de textos auténticos, que redactados con la intención de comunicar algo, contengan un mensaje implícito cultural.

Si bien los textos auténticos son un medio viable para la presentación de la cultura extranjera, un paso hacia su uso se determina por ciertos aspectos a considerar. De acuerdo con Pozzobon y Pérez (2009) “la autenticidad de los materiales, ya sean textos u otros, está representada por un conjunto de características que los hacen únicos, genuinos y originales” (p. 82), por lo que hay que estimar que este tipo de textos, aunque representan una riqueza implícita cultural, también traen consigo la idea de que su carácter genuino refiere a obstáculos que el docente debe prestar atención. Fundamentalmente, se deja en claro que el vocabulario no estará adecuado al nivel del alumnado, pues no se creó con el fin de ser comprendido por ellos, razón por la que el nivel lingüístico de los estudiantes orilla al docente a querer de modificarlos a manera de que, por ejemplo, contengan vocabulario o estructuras más fáciles de comprender por los alumnos.

No obstante, aunque este hecho no se debe prescindir, lo cierto es que podemos hacer mención que de acuerdo con la teoría de Krashen de que el input debe ser $i+1$ (Pozzobon y Pérez, 2009) los textos auténticos deben ser seleccionados de acuerdo con el nivel, pero no necesariamente modificados, quitando así su naturaleza auténtica.

3.6. Comprensión de textos

La interculturalidad a través de textos auténticos es viable considerando los modelos educativos que propicien este cambio de visión y actitud, no obstante, al tratar sobre la interculturalidad a través de la lectura, no se puede prescindir de ahondar en aquello que implica la comprensión de los textos.

Cada texto, ya sea escrito u oral, tiene en su composición un fin establecido, es de hecho, un objetivo lo que desencadena la necesidad de comunicación. En los textos escritos, especialmente aquellos que son auténticos se encuentran opiniones, un mensaje que se quiere transmitir, armar a los estudiantes con las herramientas necesarias para la comprensión de ese mensaje es una tarea primordial del docente.

La comprensión de textos se constituye por actividades en las cuales hay un propósito, es decir, se lee para comprender algo, por entretenimiento, para adquisición de conocimiento, para seguir instrucciones, etc. Asimismo, “el usuario de la lengua puede leer: para captar la idea general; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada; para captar implicaciones, etc. (Consejo de Europa, 2001, p. 71). Una vez se establece cuál es el propósito de la lectura se puede proseguir a estrategias que faciliten el llegar a ese fin determinado. Por ejemplo, el uso de *skimming* y *scanning* para identificar la idea principal de un texto, o encontrar información específica requerida, respectivamente.

En cuanto a la comprensión de textos escritos López (1997) plantea “la comprensión de lectura debe entenderse entonces, como un proceso estratégico en el cual se involucra activamente el lector para conseguir un propósito” (p. 41). Al ser el lector alguien que está involucrado de manera activa, se consideran entonces cuáles son los esquemas de comprensión que ya trae consigo, por lo tanto, se entiende como aprendizaje cuando los lectores relacionan el conocimiento previo con el nuevo, asimilando un nuevo esquema de lo que se está exponiendo.

Dicho esto, si la comprensión de un texto, entre otras cosas, requiere de un esquema mental que el estudiante ya trae consigo y el cual le facilita asimilar lo que se está leyendo, los textos con información cultural, al ser constructos sociales, aunque presenten conceptos diferentes a los que se conocen, estos derivaran de una idea inicial que el lector probablemente ya conozca. Pongamos, por ejemplo, el abordar un tema sobre cómo se

celebra una fiesta de cumpleaños en el país de la lengua meta que se ha establecido para presentar la cultura extranjera, es muy probable que se muestren aspectos nuevos y muy diferentes a los que el aprendiente conoce, no obstante, éste ya tiene un esquema establecido sobre lo que es una fiesta de cumpleaños, por lo que aprender el nuevo conocimiento será fácil. No obstante, si la situación es tal que el lector no tiene un esquema sobre lo que se está abordando, éste recurre a lo familiar, generaliza información para a partir de ahí asimilar lo nuevo.

Por otro lado, se puede recurrir a estrategias que ayuden a la comprensión de los textos. Una de estas es el considerar la comprensión de modo ascendente o descendente. El modelo ascendente refiere a codificación de los elementos lingüísticos, manteniendo así un nivel de comprensión superficial; por su parte el descendente se enfoca en que el proceso comprensión requiere de un elemento de referencia que el aprendiente ya trae consigo.

3.7. Los aspectos culturales en los textos escritos, un medio a la consciencia intercultural.

La cultura desde su ambigüedad y extensa interpretación semántica nos permite abordarla desde distintas perspectivas, concebirla desde diversas fuentes, y encontrarla en casi en cualquier lado. Al tratarla como todo aquello de origen humano, la facilitación de recursos que nos permitan una alfabetización cultural es un hecho en la enseñanza de lenguas. Se comprende la relación entre lengua y cultura, y como ésta se encuentra implícita en casi cualquier representación comunicativa, por esta razón es que se concibe que la interculturalidad se puede fomentar a través de la lectura de ciertos textos escritos que debido a su autenticidad sean un conducto hacia la cultura extranjera, misma que conlleve una reflexión hacia las propias representaciones identitarias, que nos sitúen en una posición de interculturalidad. Dentro de los textos auténticos se encuentran un sinnúmero de representaciones sociales, no obstante, la perspectiva de la cultura es amplia y se puede desarrollar desde el modelo que el docente decida, *“Narratives allow readers to become aware of alternative perspectives and to decentre their own thinking by placing themselves in somebody else’s*

shoes and therefore to understand the reality of this other”⁹(Porto, 2015, p. 521) es decir, aunque se puede presentar la cultura meta de manera explícita como una introducción a la interculturalidad, el carácter empático en el cual el estudiante es capaz de ver la realidad desde un enfoque distinto, se logra a través de narraciones hechas por nativo hablantes de la cultura de acogida.

Los textos auténticos representan cultura por sí misma, no obstante, el docente es responsable de cómo abordar estos aspectos culturales, Areizaga (2016) diferencia el carácter informativo o formativo de la presentación de la cultura extranjera. Mientras que la cultura desde un modelo informativo solamente se enfoca en presentar la cultura, la dimensión formativa representa una reflexión sobre la cultura, dimensionar la profundidad de lo que se expone para poder formar un estudiante competente intercultural.

Con un objetivo de propiciar un ambiente intercultural, la cultura meta no se expone con la intención de que los estudiantes la asimilen, es decir que el aprendiente a través de los textos escritos aprenda conceptos y actitudes propias de la cultura extranjera para que pueda imitarlas; se pretende más bien que sea capaz de relacionar la C2 con la cultura propia, mantener una actitud crítica hacia ambas culturas, ser capaz de identificar etnocentrismo o estereotipos, y desarrollar una visión y actitud de entendimiento a ambas.

Para lograr exponer la cultura desde una perspectiva intercultural, Porto (2014) propone el siguiente modelo en el cual podemos situar al aprendiente en un nivel de entendimiento de cultura y competencia intercultural.

Estos niveles se sitúan del 0 al 5; a manera de resumen se puede mencionar que, el nivel 0 el estudiante no tiene conocimiento de la cultura, en el nivel 1 tiene consciencia de las diferencias culturales, luego, en el nivel 2 el alumno comprende su propia cultura; el nivel 3 se caracteriza porque se puede tener consciencia de la cultura extranjera tomando la cultura propia como marco de referencia, en el cuarto nivel, se comprende la cultura extranjera desde su propia perspectiva interior; finalmente en el nivel 5, el estudiante asimila la propia cultura

⁹ Las narraciones permiten a los lectores concientizarse de perspectivas alternativas y a descentrarse de su propio pensamiento, al posicionarse en los zapatos de alguien más y por lo tanto entender la realidad del otro. Traducción propia.

desde la cultura extranjera. Cada de estos niveles se muestran de manera más detallada en el siguiente cuadro elaborado por Porto (2014).

MODELO DEL ENTENDIMIENTO CULTURAL DURANTE LECTURAS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	
Nivel 0	Percepción errática u omisión de aspectos culturales. En este nivel los lectores pueden fallar al percibir aspectos culturales lo que los lleva a la omisión; o los lleva a percibirlo de manera errática, ya sea aceptándolas o rechazándolas.
Nivel 1	Percepción/ identificación de diferencias culturales. Acceso a los niveles 2, 3, 4 y 5. Este nivel involucra la percepción de las diferencias culturales con la identificación de los elementos que son diferentes, emocionantes, atractivos, etc. de la cultura que se expone. La percepción de diferencias culturales a través de la comparación, confrontación y contraste, que sirve como un puente a otros niveles en el modelo (2, 3, 4 y 5) se puede llegar a través de la identificación de vocabulario clave.
Nivel 2	Identificación de la propios valores e ideas. Identificación de suposiciones culturales detrás de la propia cultura (perspectiva interna). Comprender la cultura C1 (la propia cultura) desde una perspectiva interna significa analizar el propio comportamiento, valores, ideas, etc. en la luz de las propias normas culturales. Dada su familiaridad, observar la propia realidad cultural no es fácil. El acceso a este nivel requiere de guía (por ejemplo, la del maestro) como en general, el acceso es acompañado por posiciones etnocentristas y una falta de sensibilidad cultural.
Nivel 3	La percepción de la cultura C2 (otra cultura) desde los propios marcos de referencia (la cultura propia o C1) (perspectiva externa). Visiones estereotipadas de la cultura C2. Este nivel involucra comprender la cultura C2 desde una perspectiva externa y requiere volverse conscientes de como los comportamientos, valores e ideas de otros son interpretados desde la propia perspectiva, desde los marcos culturales de referencia de uno mismo. Esto representa la perspectiva de observador.
Nivel 4	Percepción de la cultura C2 desde un marco de referencia de los miembros de la cultura C2 (perspectiva interna). Este nivel involucra la comprensión de la cultura C2 desde una perspectiva interna. Como se comportan los miembros de otra cultura, los valores que tienen son interpretados desde la luz de sus propias normas culturales.
Nivel 5	Percepción de la cultura C1 desde una perspectiva de cultura C2 (perspectiva externa). Esto significa percibir cultura C1 desde una perspectiva externa. Este nivel involucra la consciencia de como nuestro propio comportamientos, valores e ideas son visto a través de los ojos de los miembros de otras culturas.

Tabla 4 Modelo de entendimiento de la cultura en los textos. Recuperado de Porto (2014) traducción propia.

De lo anterior, se puede concluir que los textos auténticos tienen en su naturaleza un carácter de implicación cultural, representan la idiosincrasia del colectivo a estudiar, y por lo tanto su función como medio a la interculturalidad es viable. Sin embargo, no se puede concebir el uso de textos auténticos para la promoción de la interculturalidad sin tener en

cuenta todo lo que con este conlleva. Además de los posibles contratiempos, mismos que con una adecuada planificación se pueden prevenir, el docente es responsable de la dimensión que los componentes culturales alcancen. Se considera entonces, la cultura se expone para la formación del alumnado, formación integral que amplíe el umbral sociocultural de la cultura extranjera pero también la cultura propia, promoviendo una mirada crítica y reflexiva hacia el otro, pero también hacia uno mismo.

Porto propone cambiar las nociones de la C1 y la C2 a través de interpretaciones internas y externas al tomar como medio la asimilación de similitudes y diferencias, es decir, el contraste entre culturas. Pozzo (2010) nos menciona que la consciencia intercultural, contempla este contraste entre culturas, para esta autora “La consciencia cultural deviene en consciencia intercultural cuando las diversas culturas (nacional, regional, local) a las que ha accedido una persona no coexisten simplemente una junto a otra, sino que se las compara, se las contrasta e interactúan activamente (op.cit., pág.22), relativizando su perspectiva cultural y su sistema de valores” (p. 3). Es decir, se toma en cuenta que la diversidad cultural no se limita a una separación ampliamente geográfica, sino que ésta se encuentra dentro de nuestro mismo entorno y es parte de nuestra realidad, lo cual nos encamina hacia un hecho en el que la consciencia intercultural es más que posible dentro del salón de clase.

A su vez, si se contempla que “para promover y evaluar la consciencia intercultural, primero debe estar presente la cultura, y al decir esto me refiero a que la cultura debe ser motivo de enseñanza (explícita) en la clase de lengua extranjera” (Pozzo, 2010, p.6) entonces se puede concluir que la consciencia intercultural ocurre dentro del salón de clases, una vez que la cultura se expone usando herramientas diversas a las que el docente puede recurrir.

CAPÍTULO IV

Capítulo 4. Proceso metodológico

En este capítulo se menciona cuál fue el proceso por el cual se recaudó la información necesaria, misma que se estableció a través de los objetivos y preguntas de investigación. Asimismo, se expone que este proyecto fue de corte cualitativo y desde un enfoque de investigación acción, por lo que, inicialmente se exponen de acuerdo con la teoría lo que estos paradigmas de investigación constituyen. Por otro lado, se menciona el contexto, así como los participantes. Finalmente, a través de definiciones se relatan cuáles fueron las técnicas utilizadas dentro de este proyecto.

Desarrollar una investigación implica el tener conocimiento del proceso que se seguirá para lograr la comprensión de lo que se indaga. Para lograr los objetivos establecidos se debe primeramente definir la manera en cómo el proyecto podrá ser desarrollado, Abreu (2012) menciona sobre el método de investigación que:

Describe con buenos detalles la forma en que se ha llevado a cabo la investigación. Este permite explicar la propiedad de los métodos utilizados y la validez de los resultados, incluyendo la información pertinente para entender y demostrar la capacidad de replicación de los resultados de la investigación. (p. 191)

En cuanto al diseño de investigación, en este se detalla de manera más profunda cuáles fueron los pasos seguidos para llegar al resultado obtenido. Abreu (2012) nos dice que las investigaciones pueden ser exploratorias, descriptivas, correlacionales o explicativa. Esta es una investigación descriptiva, puesto que, a través de la recopilación de datos, se describen cuáles fueron los hallazgos encontrados.

4.1. Paradigma cualitativo

Para el desarrollo de esta investigación se ha decidido utilizar el método cualitativo. Mejía (2004) menciona que “la investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida

social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno” (p. 278). En otras palabras, este método de investigación se caracteriza por adentrarse en una dimensión más humana, una que no puede ser cuantificable en la mayoría de los casos.

Por su parte Taylor, Bogdan y Devault (2015) mencionan que es una “investigación que produce datos descriptivos las propias palabras escritas o dichas por la gente y comportamiento observable” (p.8). Se pretende que la investigación se lleve a cabo tomando primeramente la perspectiva de los participantes, empatizar con su manera de ver el mundo y así dejar a un lado la propia percepción y creencias de lo observado. Asimismo, más allá de ser una investigación cuya base se centra únicamente en la recolección de datos cuantificables, estos más bien son útiles después de ser debidamente analizados mientras se toma en cuenta diferentes participantes, con diferentes herramientas que darán diversas perspectivas del objeto de estudio.

Esteban (2000) expone lo siguiente: “ciertamente, la palabra clave en todo este entramado es la de interpretación. Los investigadores cualitativos abordan, fundamentalmente, cuestiones relacionadas con acciones y no con actos” (p. 225). La parte fundamental para la validez de un método cualitativo no es la cuantificación sino la interpretación de lo observado. Por otro lado, y dado que la subjetividad podría presentarse, no se debe excluir el hecho de que lo interpretado se derivará de la evidencia presentada, misma que debe ser amplia para poder ser densamente analizada. De igual manera, una triangulación ha sido necesaria, misma que puede ocurrir desde el hecho de presentar distintas perspectivas, por ejemplo, de estudiantes y docentes, aunada a la del investigador, así como su conexión con teoría ya existente.

4.2. Investigación acción

Ahora bien, puesto que el objetivo central de una investigación en este campo de la didáctica de las lenguas es encontrar mejoras en la propia práctica docente; para el desarrollo de este proyecto me basaré en el método de investigación-acción, ya que como Anderson y Herr (2007) mencionan “la investigación acción implica que un investigador universitario entra a una institución o comunidad para hacer investigación junto con y no sobre los

participantes” (p. 1). En cuanto a lo expuesto y dado que como se ha mencionado existe el valor humano por sobre la investigación a realizar, los participantes no tendrán un rol de objeto observable o maleable, más bien serán un componente primordial para la reflexión de lo planteado en este proyecto.

Como punto referente a la Investigación-acción, e igualmente retomando que los objetivos establecidos influyen en el proceso y desarrollo de esta investigación; así como también se habla de una conciencia intercultural en la que un cambio de actitud podría ocurrir, Freire (en Anderson y Herr, 2007) expone que en ciertos casos la Investigación-acción tiene una función de contribución social.

Así también, este tipo de investigación es una herramienta para darle al docente una participación más activa en cómo encontrar mejoras en su labor. Si bien, la observación y crítica de terceros siempre es necesaria para un crecimiento profesional, lo cierto es que, tener la posibilidad de buscar soluciones a problemas que uno mismo encuentra al momento de enseñar, es una manera de mejora más personal, contextualizada y adecuada. De lo antes expuesto Da Silva, Colín, Alfaro y Herrera (2008) mencionan que:

La investigación-acción tiene como una de sus finalidades rescatar la voz del docente y colocarlo en una perspectiva crítica y reflexiva sobre su trabajo en el aula, llevándolo además a mantenerse como sujeto activo en el proceso de su formación continua, tanto en el orden teórico como práctico. (p. 25).

No se subestima, la información que con base en investigaciones ya ha sido elaborada, teniendo acceso a posibles soluciones a diversas problemáticas encontradas en el aula de idiomas, no obstante, el entorno siempre tendrá un papel fundamental para la adecuación de dicha problemática, que el propio docente puede labrar su camino hacia su mejora, es uno de los propósitos de este tipo de investigación.

4.3. Diseño de la investigación

Altricher, Kemmis, McTaggart y Zuber-Skerritt (2002) aportan una definición más pragmática y desde un apoyo visual que ayuda a comprender mejor el cómo llevarla a cabo, presentan a la investigación acción como un ciclo continuo de indagación. Asimismo,

mencionan que una definición puede comprenderse desde su sentido axiomático o desde una perspectiva empírica, es decir, que la investigación acción tomará un concepto distinto de acuerdo a la práctica en la que se haya desarrollado; por esta razón es que se constituye una definición basada en una imagen la cual se comprende por ciclos.

Los autores mencionan que la investigación-acción se caracteriza por tener cuatro fases en el ciclo de investigación: planeación, acción, observación y reflexión; estas fases deben repetirse de manera cíclica hasta encontrar un resultado satisfactorio. La siguiente imagen muestra el continuo proceso de los ciclos de investigación.

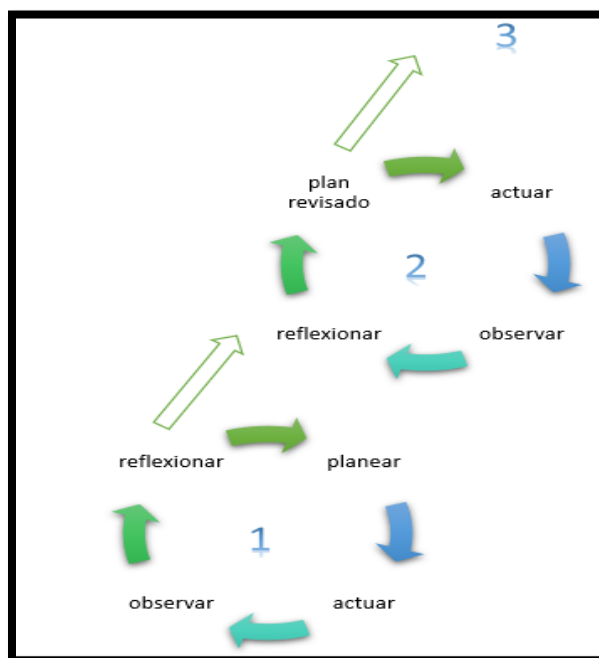


Figura 6 representación de los ciclos. Zuber-Skerritt (en Alritchter, Kemmis, McTaggart y Zuber-Skerritt, 2002).

Esta investigación se realizó en el Departamento de Lenguas de la UNACH a través de dos ciclos, el primer ciclo se realizó de julio a diciembre del 2019, mientras el segundo contempló los meses de enero a mayo del 2020. Cada ciclo se llevó a cabo considerando cada una de las fases de observación, reflexión, planeación y acción. No obstante, los ciclos, aunque tienen objetivos conceptuales idénticos, como observar, reflexionar, etc. los resultados y acciones que se llevaron a cabo no fueron los mismo, en un primer ciclo la mayor parte de lo que recabó sirvió para poder mejorar los instrumentos elegidos en el segundo ciclo.

4.4. Contexto

La presente investigación se realizó en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. La UNACH fue creada a mediados de los años 70 y hoy en día cuenta con diversos campus en el estado localizados regionalmente en el Centro, Altos, Soconusco, región Fronteriza, Frailesca, Norte, e Istmo-costa de Chiapas; contando a su vez con distintas facultades donde se ofertan diversas licenciaturas y posgrados.

Esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, es decir en la capital del estado. La ciudad de Tuxtla Gutiérrez se localiza en el centro de Chiapas en el cual se encuentra el campus I, lugar donde se desarrolló la investigación. El campus I cuenta con las facultades de Lenguas, Contaduría y Administración, Arquitectura, Ingeniería, y Ciencias en Física y Matemáticas.

La Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, inicialmente era el Instituto de Idiomas del Estado, en el cual se impartían clases de: inglés, francés, tsotsil, tseltal e italiano. Luego de la creación de la UNACH, la FLCT se incorpora y pasa a ser la Facultad de Lenguas. Actualmente se imparten clases de idiomas en el Departamento de Lenguas, mientras que también es parte de la educación a nivel superior al contar con la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y la Maestría en Didáctica de las Lenguas. (FLCT, 2019).

La FLCT imparte clases de inglés a estudiantes de distintas edades a través del Curso de Inglés para Niños, el Departamento de Lenguas, el Centro de Autoacceso, los cursos Sabatinos intensivos, la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y el inglés curricular y de requisito en las distintas escuelas y facultades de la UNACH (FLCT, 2019). Este trabajo se centró en el Departamento de Lenguas, el cuál acoge a estudiantes universitarios y particulares que desean adquirir o mejorar su conocimiento del inglés. El programa del Departamento de Lenguas cuenta con 12 semestres alineados al Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas desde el nivel A1 hasta el nivel C1. En este estudio se diseñaron e implementaron material didáctico con alumnos de sexto semestre que se considera tienen un nivel B1 del MCER. (FLCT, 2019).

4.5. Participantes

Esta investigación tuvo como participantes estudiantes de sexto semestre, con un nivel aproximado B1 según el MCER. El grupo estuvo conformado de 15 estudiantes de edades de entre 15 y 50 años que asisten a los cursos impartidos por el departamento de lenguas en la Facultad de Lenguas campus Tuxtla UNACH en un horario matutino de lunes a viernes. Los estudiantes son habitantes de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez; no obstante, no todos son originarios de esta localidad, siendo que, dos son provenientes del estado vecino de Oaxaca. Los estudiantes están familiarizados con el MCER, y al momento de desarrollarse el segundo ciclo están próximos a tomar un examen PET para pasar al siguiente semestre del Departamento de Lenguas. Aunque el nivel de acuerdo con el semestre en el que se encuentran afirma están en un grado intermedio del idioma inglés, algunos estudiantes tienen dificultades, especialmente al momento de producir la lengua; sin embargo, las diferencias de nivel no son tan demarcadas como para influir en las prácticas planeadas. En sí, la brecha de edad es amplia, puesto que hay estudiantes adolescentes, pero también adultos, por lo que se trató de mantener una elección de actividades y lecturas que pudieran ser de interés para un rango de edad que oscila entre las edades antes mencionadas.

Más allá de contemplar las teorías de adquisición de acuerdo con la edad, dado que la investigación no se torna con un objetivo en el desarrollo lingüístico, las edades de los participantes para la implementación de la propuesta fungieron más para la elección del material a utilizar, así como las actividades seleccionadas, considerando por un lado los temas de interés para un adolescente o adulto joven, pero contemplando el razonamiento lógico y abstracto de un adulto (Villalobos, 2011).

Asimismo, se tomaron en cuenta algunos docentes del Departamento de Lenguas para la realización de entrevistas, así como docentes de lenguas de otras escuelas que apoyaron para una visión amplificada de la enseñanza de lenguas, y la percepción que se tiene sobre los temas centrales de este proyecto: el material auténtico, y la interculturalidad. Los profesores participantes son todos originarios del estado de Chiapas y han laborado en el Departamento de Lenguas; es decir, aunque algunos de ellos no fungen como catedráticos en este momento en la FL, tienen experiencia y conocimiento del contexto, así como del plan curricular implementado, y su base para dicho plan, es decir, el MCER.

Finalmente, al ser un proyecto de investigación-acción en el que el investigador debe ser parte, el docente – investigador también es participante. La participación del investigador en los proyectos con carácter de investigación- acción son fundamentales, primeramente, porque el objetivo principal es presentar un proyecto que responda a las necesidades que acontecen en el mismo contexto donde se desarrolla como docente, mismas que son identificadas por el investigador mismo y a las cuales se proponen soluciones que signifiquen una mejora en la práctica docente. Por otro lado, se debe considerar la posición equitativa entre los participantes, el investigador no funge un papel de observador y experimentador, sino que debe estar tan involucrado como para poder ser verdaderamente parte del proyecto, aportando parte de su percepción al desarrollo continuo de la investigación, pero también siendo afectado por la investigación misma. Por otro lado, para evitar la subjetividad de la opinión del docente investigador, la información encontrada es triangulada, así como sustentada con autores que confirmen lo que se expone a través de los diarios de clase y auto observaciones.

4.6. Técnicas de recolección de datos

Para efectos de este proyecto de investigación, se decidió implementar técnicas específicas para la recolección de información que posteriormente fue analizada. Munarriz (1992) menciona que “La naturaleza del problema planteado, así como las necesidades de la propia investigación, definirán las estrategias a utilizar en los diferentes momentos del proceso” (p.110). Dicho esto, la selección se hizo considerando dos puntos principales: el primero, los objetivos establecidos; el segundo, que la información recabada fuera la suficiente, tomando distintos participantes y por lo tanto diversas perspectivas para lograr confiabilidad en los resultados expuestos. Puesto que la intención es hacer que, en la investigación, el investigador tenga un papel en el que pueda involucrarse, los instrumentos de recolección también fueron elegidos bajo esa premisa y son los siguientes: observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas diarios de profesor y planeaciones de clase.

4.6.1. Diario del investigador

El tipo de investigación requería que cada uno de los instrumentos implementados tuvieran una coherencia con el enfoque elegido para el desarrollo del proyecto, en este caso, considerando que se empleó un método de investigación- acción, el cual involucra de manera continua al investigador, se requirió, por lo tanto, que: percepción, reflexión, y la opinión del docente investigador pudiera ser parte de la información recolectada. Stenhouse, quien lleva la metodología de investigación-acción al aula, manifestó que, el éxito de la investigación para la mejora educativa no se realiza sobre los docentes, sino a partir de los docentes mismos (Munarriz, 1992); si el fin máximo consiste en que los docentes puedan desempeñar su labor de una manera más efectiva, tanto los problemas como las soluciones deben ser planteadas por quien vive dichos hechos. En este caso, los diarios del profesor, que resultan también ser los diarios del investigador, plasman la visión del docente-investigador al momento en el que se desarrolla la investigación, dándole voz y la oportunidad de reflexionar por sí mismo vías de mejora en lo que se ha planteado investigar, y en las practicas desarrolladas.

Zabalza (2004) señala que los diarios “son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en clase” (p. 15). Estos pueden ser acerca de cualquier tema, pero tomando como ámbito espacial el aula. Los diarios fueron redactados después de cada clase impartida; la proximidad temporal de las prácticas y la elaboración de los diarios fue para no omitir puntos que si se dejara pasar más tiempo no se podrían recordar. No obstante, en ocasiones se regresaba a la redacción de éstos para agregar información que se reflexionó durante el periodo de planeación de clases que es cuando ciertos hechos observables coincidían con lo expuesto en los diarios, logrando, por ejemplo, una explicación que encajara entre un hecho y otro.

Los diarios, son fuente que puede ser subjetiva, pero también por la cual pueden encontrarse hallazgos importantes. La información recabada en entrevistas y cuestionarios, si bien son de mucho significado, lo cierto es que estas pueden omitir pensamientos que tal vez no se expresan en estas herramientas pero que son expuestos de manera inconsciente en una situación real cotidiana.

4.6.2. Observación participante y auto-observación.

Puesto que la investigación se realizó desde un enfoque de investigación –acción, las observaciones se efectuaron de una manera en la que se pudiera establecer un ambiente natural entre los participantes para que no haya interferencia por parte del investigador entre los fenómenos que ocurren. Taylor y Bogdan (1987) explican que, en la observación participante, los investigadores “Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena” (p. 5). En este caso las observaciones fueron realizadas por parte de la docente titular del grupo, así como a través de grabaciones de las clases, las cuales fueron impartidas por el investigador.

En cuanto a las observaciones realizadas por la docente titular se le entregaron previamente hojas de observación diseñadas con la intención de buscar áreas de mejora en cuanto a mi práctica, así como detectar si la promoción de la interculturalidad se estaba dando. No obstante, puede ser por el diseño de dichas hojas, o por la poca familiaridad del tema a observar por parte de la docente, la información partía más en un grado general de enseñanza, la información sigue siendo relevante para la mejora en la práctica docente, pero tal vez no enriquecedora para la investigación. Por otro lado, al tener al alcance el uso de la tecnología, y por lo tanto la opción de realizar grabaciones, las auto-observaciones grabadas fueron fuente de información mediante el uso de anotaciones y un análisis de lo observado, Avila (2005) expone que la auto-observación es “una modalidad de la observación en donde el maestro es, a la vez, el sujeto y el objeto de la observación”, aunque en las grabaciones también se pudo analizar de manera más profunda la participación de los estudiantes durante las actividades con implicación intercultural, también se hizo un análisis sobre mi propia práctica en la cual se encontraron hallazgos relevantes concernientes a mi desempeño como profesora de manera general.

4.6.3. Cuestionario

Las herramientas deben de mostrar la visión de todos los participantes involucrados, para el caso específico de los estudiantes se decidió realizar cuestionarios en donde pudieran plasmar su percepción sobre el material usado. Se consideraron dentro de las preguntas, tanto su opinión acerca del material auténtico, como de los temas seleccionados los cuales tienen una carga cultural. Si bien también se consideró el realizar diarios del estudiante, lo cierto es que en un piloteo de estos lo declarado podría llegar a ser ambiguo no dando espacio a la confiabilidad al momento de triangular, dicho esto, se decidió que los cuestionarios darían resultados más directos en cuanto a lo que se quería encontrar pero dando libertad de expresarse proporcionando únicamente una guía de qué es lo que se requiere que reflexionen y mencionen en vez de solamente estimular a que respondan lo que se quiere encontrar.

Para Burns (2009) los cuestionarios son un instrumento con el cual se puede obtener respuestas de muchas personas cuya información proporcionada puede ser factual, de comportamiento o actitudes. Dado que el proyecto investiga la interculturalidad y el uso de material auténtico, los cuestionarios fueron fuente de información para conocer percepciones de los estudiantes sobre estos temas. La viabilidad de los cuestionarios en esta investigación recae en dos aspectos específicos: la variedad de edades entre estudiantes y el hecho de que no se les veía de manera constante al no ser docente titular de dichos estudiantes.

4.6.4. Planes de clase

Como parte de una investigación más participativa, se requiere hacer planeaciones de clase en donde la interculturalidad pueda fomentarse. En el primer ciclo se diseñaron cinco planeaciones en las cuales se exponían aspectos culturales de la lengua meta y de la lengua de origen, así como actividades en las que los estudiantes exponían a manera de contraste lo que pensaban sobre ciertos temas, éstas siendo de escritura y orales. Dado que la docente titular requería que se tocarán temas gramaticales, las planeaciones y hojas de actividad se conformaban por temas lingüísticos y temas culturales. En cuanto a los temas culturales estos

fueron diversos y se intentó exponer tanto cultura superficial como subyacente. Dichas planeaciones se crearon considerando el nivel y la edad de los aprendientes, puesto que se trabajó con material auténtico, así que la selección de este debió ser la adecuada, de acuerdo a estos dos factores ya mencionados.

Por otro lado, durante el segundo ciclo se otorgó total libertad con el grupo por lo que las actividades se basaron mayormente en exponer aspectos socioculturales de la lengua extranjera junto con actividades que propiciaran que los estudiantes relacionaran los mismos temas con su propia cultura. Asimismo, el uso de textos auténticos fue seleccionado considerando principalmente posibles temas de interés, que expusieran temas que pudieran generar una reflexión más profunda incluso si se tratara de un aspecto superficial de la cultura, y por supuesto se tomó en cuenta el nivel de los estudiantes.

4.6.5. Entrevistas semi-estructuradas

A su vez, los docentes que participaron en esta investigación expresaron su opinión a través de entrevistas semi-estructuradas. Las entrevistas requerían que la información pudiera plasmar la visión del profesorado hacía el uso de material auténtico y la interculturalidad, el carácter de las entrevistas en ambos ciclos difirió principalmente por lo que se concluyó a partir del primer ciclo, las conclusiones del primer ciclo redireccionaron la intención de lo cuestionado hacía un fin más profundo que exploratorio.

Burns (2009) expone que las entrevistas son conversaciones que nos pueden llevar a adquirir información que se necesita. Las entrevistas se hicieron de manera semi-estructurada para que las personas entrevistadas tuvieran más flexibilidad al responder, aunque las preguntas se redactaron con la intención de buscar información específica, es de entenderse que las aportaciones de los participantes no debe limitarse, por lo que no se esperan respuestas que estrictamente respondan solamente la pregunta, sino que muestren más de las situaciones reales que viven y pueden analizarse.

Por su parte Schettini y Cortazzo (2016) mencionan que “La finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y

poblaciones les dan a sus propias experiencias” (p. 19) Las entrevistas se realizaron a docentes que han impartido clases en el departamento de lenguas, algunos aun laborando ahí mientras que otros, aunque al momento de la investigación se encontraban en otros centros de trabajo, tienen la experiencia de haber trabajado en dicho contexto. La finalidad fue recabar información sobre cómo se promociona la interculturalidad en las clases de inglés, así como cuál es la percepción de los docentes hacia los aspectos culturales y el uso de textos auténticos.

4.7. Procedimiento de recolección de información

Como se ha expuesto, el proyecto consta de dos ciclos. En el primero se obtuvo información pertinente para el desarrollo de lo investigado a través de observaciones, entrevistas, cuestionarios, e implementación de planeaciones de clase mientras que al mismo tiempo se hacen grabaciones de todo esto y una reflexión a través del diario.

Las observaciones se hicieron durante cada una de las clases impartidas. Mediante hojas de observación, así como grabaciones fue que se pudo recolectar la información que posteriormente fue analizada. Cada vez que las planeaciones fueron implementadas se debió hacer una recolección de los datos que se presentaron a través de hojas de observación y el diario.

Las entrevistas se realizaron a docentes que han impartido clases de inglés como lengua extranjera, mismas que fueron transcritas para su futuro análisis. A los estudiantes se les pidió completaran cuestionarios para a partir de estos planear una mejora para la implementación de las actividades con implicación cultural desde una perspectiva intercultural además de conocer sus pensamientos hacia el material auténtico utilizado.

Los diarios, como ya se mencionó, se redactaron uno por cada clase impartida. Estos fueron analizados con base en las categorías creadas para dividir todo lo que se haya recabado. No obstante, las categorías se crearon después de lo que se observó en clase y quedó plasmado en los diarios.

En cuanto a las planeaciones, el objetivo de las clases, aparte de buscar áreas de mejora, fue el de abordar el factor cultural en clases de inglés lengua extranjera a través del

uso de material auténtico y desde un enfoque intercultural. Por lo tanto, uno de mis propósitos fue el de fomentar una actitud positiva en cuanto a cómo se perciben otras culturas, pero también la nuestra. Es decir, más allá de buscar el comparar una cultura con la otra, las actividades se enfocaban en entender similitudes y diferencias a manera contrastiva, sin comparar y por lo tanto eliminando la idea de que una es mejor que la otra. Si bien durante el primer ciclo las planeaciones incluían la presentación y actividades de refuerzo y producción lingüística de estos, en el segundo ciclo se decidió trabajar con actividades para la promoción intercultural considerando el material propuesto como un complemento a los temas lingüísticos ya abordados.

4.8. Proceso de análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se hizo siguiendo ciertos pasos basados en lo expuesto por Rodríguez, Herrera y Lorenzo (2005) en los cuales se logra primeramente reducir los datos obtenidos por medio de distintas opciones para luego poder analizar, interpretar y finalmente hacer conclusiones con lo obtenido. A continuación, se presenta una figura en la cual se especifican un poco más estos pasos antes mencionados.

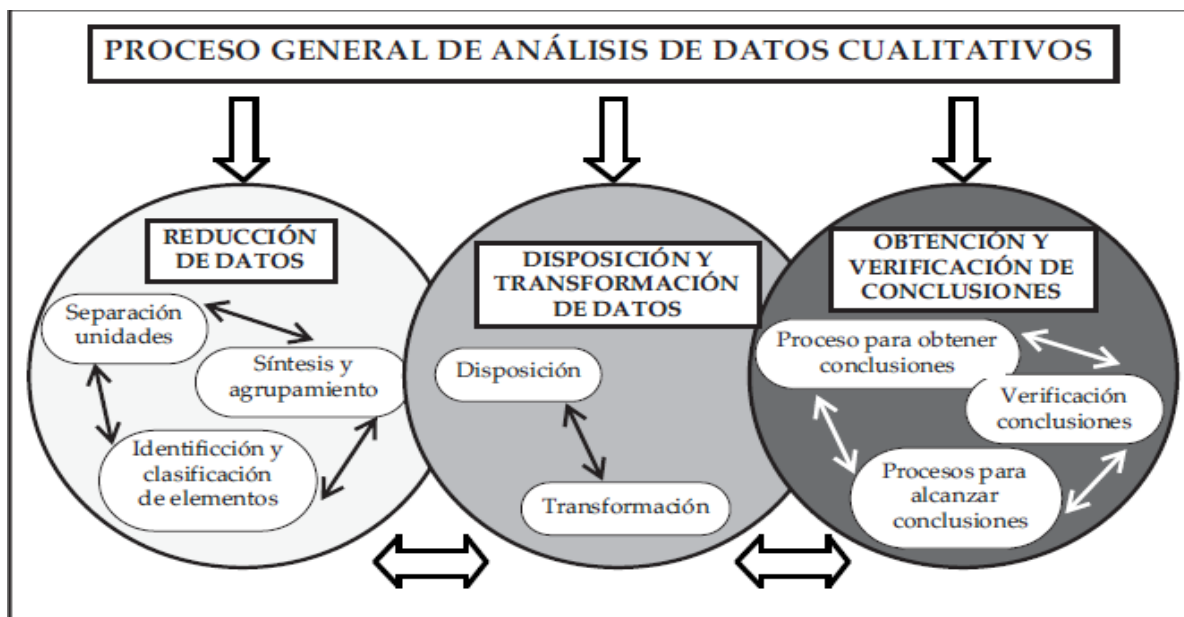


Figura 7 Proceso de análisis de datos. Recuperado de Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005)

El primer paso puede considerarse como el más sencillo, primero lo que se hace es separar las unidades encontradas, es decir la información física que se haya recabado. La separación de unidades se realiza siguiendo criterios temporales, espaciales, temáticas, gramaticales o sociales; es decir se agrupan considerando el tiempo o el lugar en el que se realizó, con relación a los temas expuestos o tomando en cuenta a los participantes y si estos tienen alguna clasificación, por ejemplo, por edad. Una vez separadas las unidades, se agrupan para después empezar a clasificarlos a través de las categorizaciones, las cuales son separaciones conceptuales de lo que se ha encontrado. Asimismo, se realizan codificaciones, lo cual consiste en asignar un código para cada categoría. De igual manera las categorizaciones se realizan de manera inductiva, es decir creándolas a partir de lo que se ha encontrado, o deductivas, que consiste en tener estas categorías ya establecidas anticipadamente. En esta investigación se consideraron los temas para la separación de unidades, y se categorizó de manera inductiva.

En cuanto a la disposición y agrupamiento, estas se pueden dar a través de visuales que faciliten el proceso y entendimiento de esto, puede ser a través de representaciones gráficas, diagramas o tablas.

Finalmente, Rodríguez, Herrera, Lorenzo (2005) describen la obtención de resultados y verificación de conclusiones de la siguiente manera:

Implican el uso de metáforas y analogías, así como la inclusión de viñetas donde aparezcan fragmentos narrativos e interpretaciones del investigador y de otros agentes, constituyéndose en procedimientos útiles para esta fase que culmina con las oportunas estrategias de triangulación, auditoría y validación "cara a cara" con otros investigadores y agentes del contexto.
(pp. 146-147)

Los análisis de datos, especialmente cualitativos resultan ser un trabajo arduo que requiere de cierto proceso, no obstante, la sistematización de lo que llega a ser tan ambiguo como darle significado a todo lo recabado es lo que garantiza el proceso científico de este tipo de investigación.

4.8.1. Categorización

Con el propósito de analizar la información recabada, se llevó a cabo una categorización. En este proceso se tomaron en cuenta los objetivos específicos establecidos en el proyecto, así como los datos obtenidos de los instrumentos. Las categorías fueron asignadas a partir de los datos obtenidos, primeramente, se le separaron a partir de los instrumentos, para luego identificar aquellos aspectos más relevantes y que se presentaron más constantemente. La categorización se establece de la siguiente manera.

Conceptos	Categorías
Percepciones sobre la interculturalidad en las clases de inglés lengua extranjera	El docente como mediador intercultural La aproximación de la cultura en clases de inglés Los aspectos gramaticales
Uso de materiales auténticos como medio a la interculturalidad	Nivel del estudiante y el material auténtico Percepciones del estudiante sobre el uso de material auténtico La cultura en los textos auténticos para fomentar la consciencia intercultural en los estudiantes

Tabla 5. Conceptos y categorías. Elaboración propia.

4.8.2. Triangulación

En el proceso de una investigación, mucha información llega a ser recabada, si bien esto significa una amplitud de datos, lo cierto es que, en la investigación cualitativa, cuya validez queda sujeta a interpretaciones, la triangulación resulta de utilidad para la identificación de

los hallazgos. Jick (1979) define a la triangulación como “*a vehicle for cross validation when two or more distinct methods are found to be congruent and yield comparable data*” ¹⁰(p. 602). Por otro lado, la triangulación no sólo se realiza para determinar la fiabilidad de la investigación, su uso también aporta una visión más integral del problema tratado, el hecho de tener perspectivas de diferentes participantes crea una visión holística y contextualizada.

La triangulación es por lo tanto una estrategia que se utiliza para dar garantía a los hallazgos encontrados. Sabiote, Quiles y Torres (2005) exponen que “permite contrastar las observaciones desde diferentes perspectivas de tiempos, espacios, teorías, datos, fuentes y disciplinas, así como de investigadores de métodos” (p.149). En esta investigación, la triangulación se hizo a partir de las diferentes herramientas utilizadas, cada una se estableció con base en los objetivos planteados. El procedimiento de la triangulación consistió de dos maneras, una de ellas fue que, a partir de las preguntas de investigación, las herramientas se diseñaron conforme a la idea de que dichas preguntas fueran resueltas. No obstante, y entendiendo que, se utilizó el método de investigación-acción, en el cual el investigador estuvo involucrado durante el proceso de recolección de datos, ciertos hallazgos no previsibles fueron encontrados, mismos que debían ser verificados a través de las diferentes fuentes, por lo que la triangulación también se realizó siguiendo esta premisa. Es decir, a partir de un hallazgo importante que no se tenía previsto encontrar, pero que se identificó con una de las herramientas, lo que se hizo fue tratar de encontrar la misma información, pero esta vez proveniente de otro participante y probar si estas coinciden o no, pues es este el propósito de triangular la información. Por otro lado, es importante recalcar que, aunque la metáfora de la triangulación haga referencia inmediata a una triada, y por lo tanto a tres fuentes distintas que coincidan, en realidad, si un acontecimiento coincide al menos dos veces, ya sea proveniente de dos participantes o de dos herramientas de recolección de datos, entonces lo acontecido se vuelve un hallazgo triangulado. Según lo expuesto por Benavides y Gómez (2005) la triangulación “no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes (p.119). De ahí la importancia de contar con distintos participantes que posibiliten la apertura de perspectivas, así como de distintas herramientas para recabar dicha información.

¹⁰ Un vehículo para la validación transversal cuando dos o más métodos distintos son congruentes y producen datos comparables. (traducción propia)

CAPÍTULO V

Capítulo 5. Análisis e interpretación de datos.

Como se ha mencionado anteriormente, aunque la investigación se basa en la interpretación del investigador, dicha interpretación se realizó a partir de los datos obtenidos, los cuales fueron expuestos con perspectivas distintas provenientes de los participantes. El análisis e interpretación de los datos, muestra los hallazgos encontrados en este proyecto de investigación en el cual se conjuntan las opiniones provenientes de distintos participantes, incluyendo a quien está investigando; dichas opiniones son recolectadas a través de distintos instrumentos en los cuales se pudieron recoger las distintas opiniones, siendo que, aquella información relevante que coinciden tanto en una mayoría de los participantes, como en los diversos instrumentos, se consideran un hallazgo.

La opinión de los participantes fue fuente de información que se trianguló para poder llegar a ciertas conclusiones. En cuanto a los instrumentos utilizados, es decir, las observaciones, cuestionarios, entrevistas y diario, la información recabada se organizó en categorías que se establecieron a través de una exploración de los datos obtenidos. Después de haberse creado las categorías, toda la información recabada pasó a estas categorías que posteriormente fueron analizadas y llevadas a un proceso de triangulación.

En cuanto a la categorización, ésta se realizó tomando como base las preguntas de investigación las cuales derivan del objetivo específico que es el analizar el uso de material auténtico para fomentar la interculturalidad. Los hallazgos encontrados durante este proyecto, son los siguientes: el docente como mediador intercultural, la cultura superficial y la subyacente, la consciencia intercultural, el nivel del estudiante y el material auténtico, y las percepciones del estudiante en cuanto al uso del material auténtico; todas las categorías derivan de los conceptos: percepciones sobre la interculturalidad en las clases de inglés lengua extranjera, y el uso de materiales auténticos como medio a la interculturalidad.

5.1. El docente como mediador intercultural

Una de las preguntas de investigación que fue formulada tomando como base uno de los objetivos, fue la que cuestiona cuáles son las nociones de los docentes de lenguas extranjeras

en cuanto al concepto de interculturalidad y el uso de textos auténticos; con referente al aspecto de la interculturalidad y a través de la información recolectada de los docentes es que se llegó a esta categoría.

Las entrevistas y cuestionarios durante los ciclos de investigación mostraron las diferentes posturas de los docentes, primeramente, en cuanto a la inclusión del factor de la cultura dentro de la enseñanza de lenguas, para respectivamente hablar de su posicionamiento en cuanto a la interculturalidad. También se analizó el diario del investigador, del cual se tomaron nociones importantes para a partir de estas, realizar las entrevistas y cuestionarios, es decir, a partir de lo observado en las auto observaciones y que se plasmó en los diarios, se desarrolló un guion para saber qué preguntar.

En las primeras clases impartidas uno de los más grandes retos era el posicionar el aspecto gramatical junto con el factor cultural, que a su vez debía tener actividades reflexivas en las que se pudieran tomar en cuenta tanto la cultura meta, como la cultura materna, este dato por sí mismo acentuó una de las primeras visiones de los docentes en cuanto a la interculturalidad. La planeación de las primeras clases consistió en considerar el tema gramatical, específicamente de carácter sintáctico que estaban aprendiendo en ese momento, luego se buscaba algún tema con implicaciones culturales que pudiera presentarse desde un enfoque intercultural. La profesora que accedió a prestarme su grupo para la realización de este proyecto de investigación durante el primer ciclo me comentó que algunos de los estudiantes estaban próximos a presentar el examen PET, el cual según el MECR le corresponde a un nivel b1; dicho esto los estudiantes y por lo tanto la profesora, estaban muy atentos a los temas ya establecidos por el libro que usan. Si bien el MECR como se ha mencionado en capítulos anteriores, tiene una visión holística del desarrollo de la lengua, la base con la que usualmente se enseña es sobre la gramática, pues como su nombre lo dice, es un referente y no una guía estricta de cómo llevar a cabo las clases, por lo que los docentes son libres de enseñar la lengua desde el enfoque o método que deciden.

Por lo tanto, estas primeras clases resultaron complejas de planear, las clases eran de 60 minutos, en los cuales se debía enseñar gramática, presentar aspectos culturales, y promover la interculturalidad. Hago mención de que no es que exista una línea divisoria entre gramática y cultura, más bien, es el hecho de cuestiones como el tiempo que nos obliga a

nosotros los profesores a seguir un camino o el otro sin llegar a una posible convergencia entre ambos.

Dando seguimiento a esta primera reflexión, se les cuestionó a los docentes preguntas relacionadas a la inmersión del factor cultural en las clases, pues no se puede hablar de interculturalidad si no se atienden primeramente el presentar aspectos culturales. Por lo tanto, una de las preguntas cuestionaba la frecuencia con la que se aborda el aspecto cultural, las respuestas en su mayoría mencionaron el hecho de que siempre se aborda la cultura, pues ésta se encuentra implícita en la enseñanza de la lengua, es decir, la posición de los docentes es que, si la lengua y la cultura ya son indisolubles ya no es necesario abordarlas con cierto énfasis. El ejemplo de la siguiente respuesta en una entrevista a uno de los docentes, en la que se cuestionó *¿cuál es la frecuencia con la que se aborda la cultura extranjera en las clases?* representa la opinión de la mayoría.

Entrevista a docente

“Todo el tiempo, o sea, cuando uno enseña una lengua, se está enseñando cultura, pues ya están relacionadas”.

Docente 2

Entrevista a docente

“Estamos hablando de cuando se enseña una lengua se enseña también la cultura”.

Docente 3

Con respecto a esto, Níkleva (2012) expone que cuando se enseña una lengua debemos considerar su naturaleza social, si el propósito es que los alumnos tengan una habilidad comunicativa de la lengua, es necesario entonces, exponer aspectos socioculturales que lo lleven a ser competente cultural y comunicativamente en la lengua extranjera. No obstante, esta visión de relación indisoluble entre lengua y cultura ocasiona en los profesores, suponer que no es necesario presentar cultura porque ya está implícita.

Para corroborar este dato, se les hizo la misma pregunta a los estudiantes, a lo que la mayoría respondió que los aspectos culturales se presentan no tan frecuentemente. Es decir,

la percepción en cuanto la cultura en clases de inglés como lengua extranjera es opuesta por parte de docentes y estudiantes, no obstante, a partir de esto se corrobora el primer hallazgo, la cultura no se presenta de manera reflexiva o explícita, lo que limita la idea de la interculturalidad.

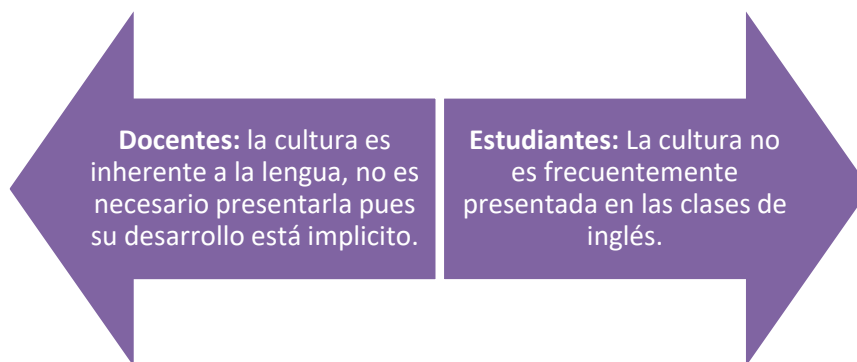


Figura 8 Percepciones de cultura entre docente y estudiante. Elaboración propia.

De estas percepciones opuestas se puede inferir que aún no se hace un acercamiento hacia lo que implica la interculturalidad. Si la interculturalidad es la reflexión de la cultura propia y la cultura extranjera, y encontramos que los profesores ven implícita la cultura en la lengua y por lo tanto no la toman a consideración al momento de sus clases; el resultado es una nula recepción de los factores culturales por parte de los aprendientes, tal y como se ha mostrado en este apartado. Si partimos de la noción de que la interculturalidad puede ser aprendida, tal y como se desarrolla la competencia comunicativa, se debe entonces tener un acercamiento hacia la cultura extranjera, presentarla en la clase. En retrospectiva, el impedimento hacia la comunicación intercultural parte de la idea que cada individuo comparte con su colectivo significaciones sobre la realidad, es decir, cada grupo tiene su propia noción de conceptos abstractos como la muerte, la esperanza; así como reglas comunes sobre las relaciones sociales (Pfleger y Simon, 2010). Es decir, para que podamos desarrollar una actitud o competencia en la que el respeto a distintas culturas sea posible, se debe entonces tener conocimiento sobre estos aspectos culturales externos, pero también internos para reflexionar sobre ellos.

Por otro lado, el componente cultural es solo el preludeo hacia la interculturalidad, por lo que en una entrevista realizada durante el segundo ciclo se encontró cuál es la posición

del docente en cuanto a este relativamente nuevo paradigma educativo. Una de las preguntas fue: ¿considera que en clases de inglés una actitud de respeto hacia la diversidad puede fomentarse? Las respuestas de los docentes nos confirman que su posición en las clases, no se limita a enseñar la lengua, en cambio, tienen una posición en la cual consideran deben tratar otros aspectos que fomenten una educación integral en los estudiantes. De los cuestionarios, comentarios como los siguientes coincidieron más de una vez.

Entrevista a docente

“El rol del profesor debe ser el mediador para lograr el respeto entre los individuos de las diferentes culturas involucradas”.

Docente 9

Entrevista a docente

“Supongo que todos somos responsables, sin importar los temas que enseñemos, de fomentar siempre el respeto y la tolerancia por la diversidad cultural”.

Docente 8

Enfoques recientes de la enseñanza del inglés, así como de la enseñanza en general, hacen énfasis en que el estudiante debe desarrollarse desde diferentes ámbitos que no se limiten únicamente al aprendizaje de la lengua. En cuanto a esto Tato (2014) menciona que “En otro orden de cosas, el profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el “otro”. Su papel no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera” (p. 224). Si consideramos la idea de la promoción de la interculturalidad, debe primeramente haber una apertura por parte de los docentes hacia la idea de no enfocarse únicamente en la enseñanza de la lengua. Luego, los docentes se disponen a jugar un papel de mediador entre culturas, fomentar valores tales como el respeto y la tolerancia, los cuales son necesarios en la actualidad.

Dicho esto, si bien los docentes en ocasiones omiten el abordar aspectos culturales en las clases, la razón es porque la consideran unida hacia la lengua, es decir, no se niegan a la posibilidad de presentarla pues al contrario la perciben con mucha importancia para

desarrollar en el alumno conocimiento, pero también habilidades que lo ayuden a comunicarse efectivamente en la lengua extranjera. La interculturalidad, se presume, no se fomenta actualmente, al menos entre los participantes de esta investigación, sin embargo, se posicionan como fomentadores del respeto hacía el otro, lo que facilitaría la inmersión de la interculturalidad en las clases.

5.2. La aproximación de la cultura en las clases de inglés

Como se ha expresado en capítulos anteriores, parte fundamental y que se puede definir como un punto de partida identificable, e incluso podría decirse, fácilmente maleable, es el reconocer los estereotipos y entender que estos son un obstáculo hacía una visión intercultural. En cuanto a esto, los estereotipos suelen construirse a través de una adquisición tergiversada y superficial de una cultura, por esta razón parte importante de esta investigación consistió en indagar si los factores culturales que se presentan recaían en aquellos que son superficiales y dirijan a los estudiantes a una percepción errónea de los otros. La cultura profunda, se reconoce por ser aquella que no es observable por lo que la participación del docente es esencial para que los aprendientes aprendan a reconocerla, y adaptarla como parte de lo que constituye una cultura. Por consiguiente, reconocer qué tipo de cultura es la que comúnmente se lleva al salón de clases fue una de las categorías de este proyecto.

Para la identificación de esta categoría, se tomó en cuenta información obtenida en entrevistas a docentes, cuestionarios a estudiantes, así como las observaciones de clases. Primeramente, tomemos como referencia la opinión de los docentes en cuanto al factor de la cultura en las clases de inglés. En las entrevistas a docentes se les cuestionó “*Con respecto al material que utiliza ¿qué temas con relación a la temática cultural encuentra? (ejemplo: música, comida, celebraciones)*”. Las respuestas variaron en cuanto a estructura, algunos dieron explicaciones elaboradas en cuanto a su posición, otros solo se limitaron a mencionar los aspectos culturales que se presentan en clase. No obstante, la mayoría de los docentes coincidió en que la cultura que se presenta es aquella que se considera dentro de la metáfora del iceberg cultural, como superficial.

Entrevista a docente

“Los libros de texto son increíbles, ya que presentan un rincón de cultura o información relacionada con la cultura del país donde se utiliza el idioma meta, generalmente la información es atractiva y tiene un lenguaje simple e interesante. presentan celebraciones, comida, así que para mí no hay necesidad de llevar más de eso a la clase, excepto las actividades ocasionales con canciones.”.

Docente 8

Si bien esta entrada demuestra un punto muy válido en cuanto al hecho de que el material que usualmente se usa en las clases de inglés tienen una variedad de actividades, y que la cultura de la lengua meta es recurrente en él, lo cierto es que esta entrada demuestra la posición más común del docente de inglés, no presentar ningún otro tipo de cultura, pues ésta ya se encuentra en los libros de texto que son cotidianamente usados, siendo que la cultura que se expone es mayormente superficial. Pflieger (2016) menciona que “en la realidad del salón de clase el concepto de la cultura se reduce a la producción artística, literaria, arquitectónica o musical que la sociedad de la lengua meta ha ido elaborando con el paso del tiempo” (p. 73), es decir, se recurre a la cultura observable.

Así también, en lo expuesto por los estudiantes en los cuestionarios se encontró que los aspectos culturales que identifican en clase y que más se repetían eran: comida y festividades. Aunque las respuestas de los aprendientes fueron bastante más directas, estas coinciden con la parte superficial del iceberg cultural. Por otra parte, dentro de las propias observaciones se observó que la participación de los estudiantes hacía temas demasiado profundos, por ejemplo, con relación a actitud o creencias, su participación disminuye. En el siguiente fragmento del diario del investigador se expresa:

Diario del investigador

(hablando de la comida) El tema se considera como superficial dentro del iceberg, y ya me había adentrado a temas que se pueden considerar más profundos con anterioridad y puedo notar que en esos la participación de los estudiantes no es tanta. Asimismo, se me había

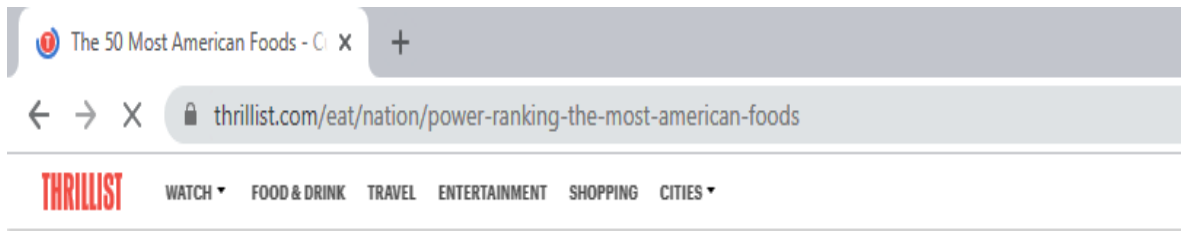
asesorado con anterioridad el considerar temas superficiales también para la realización de este proyecto.

Entrada 6

En consideración a lo expuesto se menciona entonces que, la cultura expuesta en las clases de inglés en los grupos con los que se trabajó es mayormente superficial; esto se debe a que es usualmente encontrada en los libros de textos usados por los docentes, y con la que los aprendientes se encuentran más familiarizados.

Por otro lado, una de las resoluciones a las que se llegó a partir de este punto es que, aunque es necesario exponer factores culturales subyacentes, la cultura superficial puede ser un factor que recae en lo profundo de una cultura, guiándonos inconscientemente hacia creencias, percepciones, ideologías, de los otros o de unos mismos. Por ejemplo, el tema de la comida al momento de las planeaciones de clases no pudo ser dejado a un lado puesto que es un referente cultural que le parece interesante y atractivo a los estudiantes. Dicho esto, la posición del alumnado hacia este tema superficial mostró aspectos más profundos de su propia cultura, dirigiéndolos hacia un reconocimiento de su propia identidad que los posiciona en un punto de reflexión.

Como ejemplo de este hallazgo, dentro de las observaciones de clases se encontró que los estudiantes al ser expuestos a temas de cultura superficial, pero con implicación profunda, pueden expresar un grado de consciencia de su propia cultura. Entre los artículos leídos por los estudiantes, se eligió un top 50 de lo que se denominó según el autor como “las comidas más norteamericanas”, estas comidas eran descritas de tal manera que se incluían cual era el significado de cada una de ellas para quien las redactó. Si bien no se presentó el artículo completo, dado las cuestiones de tiempo, los fragmentos seleccionados mostraban un sentido parecido al que se muestra en la siguiente imagen.



15. Gumbo

Never has a bowl of soup been so rooted in tradition while having so many drastic variations. Okra, file, or roux -- the tiny details totally alter what's in the finished pot of gumbo. But those big pots of stew are the kind of dinners that bring together neighbors for shared dinners on a front porch, and that's a great, but dying tradition.

Ilustración 1 Fragmento del artículo seleccionado para la clase. Recuperado de: <https://www.thrillist.com/eat/nation/power-ranking-the-most-american-foods>

Como puede observarse en la imagen, quien ha escrito el artículo, no hace una descripción del plato en sí, no se mencionan los ingredientes o el modo de preparación, más bien retoma el significado del plato, expresa que es un tipo de cena que reúne a vecinos resultando en una comida que se comparte; no obstante, expresando cierta nostalgia, menciona que es una tradición que se está acabando. La lectura presenta un tema superficial, sin embargo, la redacción sin ser profunda, con una intención de mero entretenimiento refleja el sentimiento del autor. Claro está que el mensaje puede ser recibido de manera diferente, por lo que la participación del investigador es la de señalar estos aspectos si es necesario, y esto es lo que se hizo a través de una discusión sobre la lectura, una vez esta se terminó.

La parte más sobresaliente de la actividad puede percibirse en la participación de los estudiantes, a quienes se les pidió hicieran un artículo parecido pero hablando de comidas que representaran su cultura, diciéndoles que ésta puede ser de su país, de su estado, o ciudad, recalcando que aunque en este momento nos limitamos a la cultura desde un punto de vista geográfico, este no tiene que ser un único punto de partida para cada aprendiz, pues cada uno se identifica a sí mismo en un grupo particular. Dicho esto, por ejemplo, una de las estudiantes siendo proveniente de Oaxaca decidió hablar de la comida de este estado, mencionando lo que significa no poder comerla mientras está lejos, el reflejo de la identidad cultural se posicionó en la parte geográfica, sin embargo, el plano de profundidad se

encuentra en las emociones, en la nostalgia y lo que cierta comida proveniente de su cultura significa para ella.

Por otro lado, otro estudiante incluyó en su redacción elementos históricos del platillo elegido, relacionándolo también con una celebración importante de nuestro país, dando una perspectiva más profunda de lo que significa la comida. En la siguiente imagen que muestra el trabajo elaborado por uno de los estudiantes se puede percibir la representación histórica de un platillo.

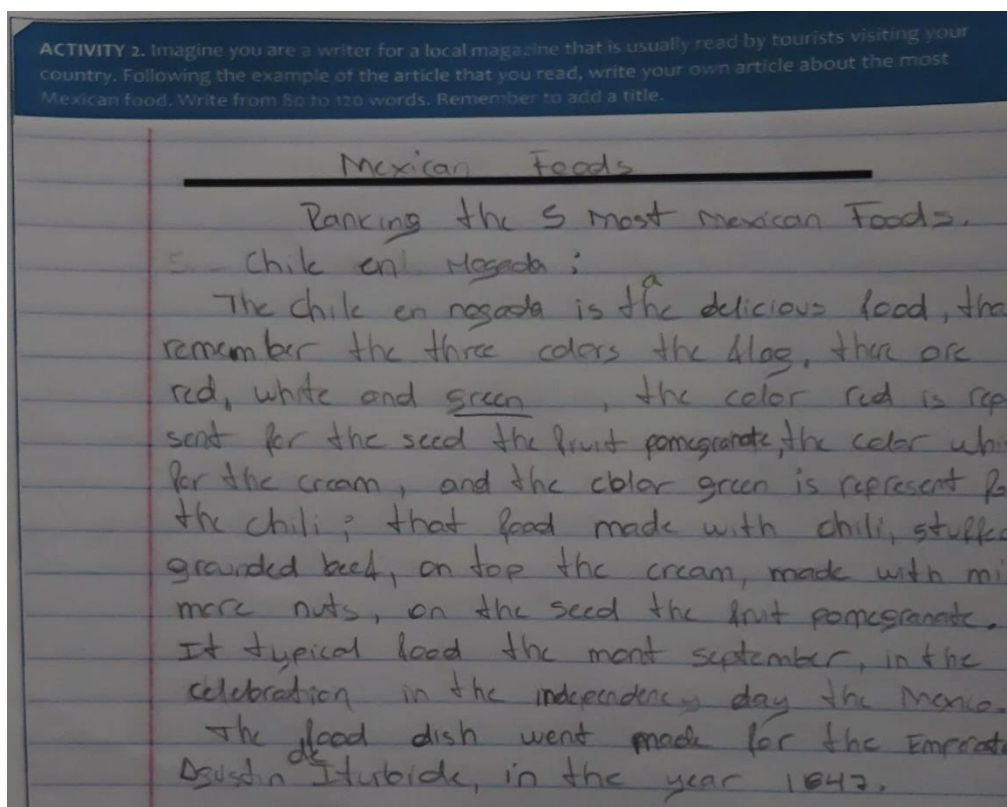


Ilustración-2 Texto realizado por participante

Al hacer una comparación entre el artículo leído y el escrito por los estudiantes, podemos percibir que en ambos casos el tema de la comida, situado en una parte superficial del iceberg puede contener aspectos profundos de reflexión en los aprendientes, guiándolos a un contraste entre aspectos diferentes pero que entre sus diferencias pueden tener un significado para cada individuo, y qué es la interculturalidad sin el reconocimiento del otro a través del conocimiento de uno mismo para así reconocer la otredad.

Por lo tanto, de la categoría de la aproximación de la cultura en la clase de inglés se pueden definir dos cosas: primero, los docentes solemos circunscribirnos a los aspectos culturales que ya se presentan en los libros, los cuales son mayormente superficiales; segundo, aunque la cultura superficial es la que más se presenta en las clases de lenguas, esto no significa que no se pueda dimensionar de maneras más profundas que guíen a los aprendientes hacía el autoconocimiento y a partir de ahí el reconocimiento del otro. Sin duda, este hallazgo tiene un significado que puede trascender a la práctica cotidiana al reconocer que, en nuestras expresiones, ya sean de temas subyacentes o superficiales, estos tienen una connotación que se puede redireccionar hacía una reflexión que ahonde en aspectos no visibles de la cultura propia y del otro.

5.3. Los aspectos gramaticales en las clases de inglés

Uno de los dilemas más recurrentes al querer implementar un nuevo enfoque en la enseñanza de las lenguas es, cuánto de este nuevo enfoque puede adaptarse a los temas gramaticales que se exponen en las clases. Más allá de si el método que se enfocaba únicamente en la parte gramatical ha sido reemplazado hace décadas por enfoques más holísticos, o que el método implementado por el docente termina siendo ecléctico, no se puede negar el hecho de que la gramática es parte fundamental de la enseñanza de la lengua, y que cualquier cambio que se emplee para la mejora del aprendizaje de los estudiantes de la LE, tiene que considerar su columna vertebral, la gramática.

Este hallazgo, fue resultado de observaciones, diarios del investigador y entrevistas a docentes. Primeramente, se vio una coincidencia de estos acontecimientos al momento de las planeaciones de las prácticas, la dificultad recurrente de adaptar material auténtico con implicación cultural que, a su vez, lleve a los estudiantes hacía una perspectiva intercultural de lo que se expone mientras que también se enseña una estructura gramatical, dio como resultado este apartado. En esta categoría exponemos la perspectiva del docente en cuanto a fomentar la interculturalidad mientras también se sigue con el plan curricular establecido, donde las metas se enfocan en el aprendizaje de vocabulario y gramática.

Las prácticas para la realización de este proyecto se llevaron a cabo en el Departamento de Lenguas, para esto se requirió del consentimiento de profesores de inglés para poder implementar las clases con sus estudiantes, es decir, las clases se llevaron a cabo con un grupo que no es el del investigador, por lo que cualquier actividad planeada tenía que adaptarse a lo que el docente tuviera establecido en su plan curricular.

Las primeras clases tenían el tema de la voz pasiva, por lo que el material a utilizar tenía que contener también actividades en las que este tema se tomara en consideración. Este fue motivo de conflicto inicial y recurrentemente, tal y como se describe en la siguiente entrada del diario del investigador.

Diario del investigador

Para la tercera clase el tema fue la comida y el uso de la voz pasiva en presente. La clase empezó con un repaso pues la estructura de la voz pasiva se había visto en la clase anterior, sin embargo, aún había confusión en los estudiantes. La situación de la clase pasada se repitió, el querer involucrar la cultura en una clase en donde hay un tema gramatical principal es complicado, especialmente porque la duración de la clase es de 50 minutos. Mi percepción es que los estudiantes se enfocan en una sola cosa y de hecho les dan prioridad a los temas gramaticales. Una de los estudiantes hizo un comentario sobre el hecho de que no utilizarían el libro otra vez, había cierta molestia en su comentario y es de entenderse pues muchos están ahí con un propósito específico. Puede que ambas sean solo suposiciones más por lo que estas dudas seguro se aclararan con algunos cuestionarios.

Entrada 3

Este tipo de situación se repitió, y como se menciona en la entrada del diario, pude percibir una actitud de desinterés en los aspectos culturales por parte de un estudiante, y aunque este acontecimiento no reincidió con otros estudiantes, si fue importante el determinar cuál era la posición del alumnado en cuanto a la idea de considerar otros aspectos a parte de la gramática en sus clases de inglés, para esto se realizaron cuestionarios para saber cuál es su opinión en cuanto al abordar aspectos culturales en clases, así como a la idea de exponer otros temas a parte de la lengua en sí. Las respuestas en su mayoría coincidían con las siguientes.

Cuestionario a estudiante

“creo es importante, ver otros temas porque aprendemos de cultura general y eso nos sirve”.

Estudiante 3

Cuestionario a estudiante

“Me parece importante aprender de la cultura de la lengua que estoy aprendiendo porque si aprendo la lengua también tengo que aprender de cómo se relacionan y sus tradiciones”.

Estudiante 7

En cuanto a la opinión de los estudiantes, se puede concluir que tienen interés en aprender sobre aspectos que no se enfoquen solo en la gramática de la lengua, en sí su visión de lo que implica aprender una lengua no se limita a adquirir conocimiento gramatical de esta, ya que entienden la dimensión comunicacional de la lengua.

Por su parte los docentes, confirman lo percibido en observaciones y diarios del investigador, es decir que, en su mayoría los temas se enfocan a aspectos gramaticales, tal y como se muestra en la siguiente opinión expresada por un docente, misma que coincidía con la opinión del resto de los participantes.

Entrevista a docente

“De mi experiencia, creo que ha sido algo neutral, creo que la educación de lenguas en México está más enfocada en los aspectos léxico y gramaticales, probablemente estamos empezando a ver un poco de más de interés por el enfoque comunicativo, que muy probablemente involucra más el aspecto intercultural...”

Docente 7

La enseñanza de las lenguas extranjeras involucra la enseñanza no solo de los aspectos léxicos y gramaticales, dado su dimensión comunicativa, no obstante, aunque el enfoque comunicativo es uno que se desarrolla y tiene su auge en el siglo pasado, este es el más recurrente hoy en día en nuestro país. Y si bien, como lo menciona el docente en su respuesta,

esto involucra una consideración hacia la cultura y por lo tanto a la interculturalidad, aún se dista de que dicho enfoque se implemente en las clases de inglés como lengua extranjera.

5.4. El nivel del estudiante y el material auténtico

Como se ha mencionado con anterioridad, el material auténtico para el docente de inglés como lengua extranjera, no es un caso en el que su presencia en el salón de clase resulte inexistente, muy al contrario, el material con carácter de autenticidad es un recurrente, cuya facilidad de adaptación le permite al profesorado incorporar desde letras de canciones, recetas de cocinas, artículos de revistas, audios y visuales, que son un producto de la cultura de origen de la lengua que está siendo estudiada. En este apartado, sin embargo, se dará a conocer uno de los dilemas por las cuales los docentes suelen limitar su uso, y este es el hecho de la adaptación al nivel del estudiante.

No obstante, sería pertinente el considerar que ciertamente el uso de material auténtico en las clases de inglés es preponderante en la actualidad y en el contexto de la investigación. Más allá del carácter cuantificable, puesto que, si hablamos del uso o falta de uso del material auténtico en las clases de inglés como lengua extranjera, el péndulo puede únicamente direccionar a un lado o al otro; me es de interés el presentar la opinión de los docentes en cuanto a si los materiales auténticos se hacen presentes en la clase de inglés, puesto que este es un buen punto de partida. A manera introductoria, se les cuestionó a los docentes si hacen uso del material auténtico, enlistando también aquellos recursos que representan esta característica de autenticidad. El resultado muestra que la mayoría hace uso de este recurso, teniendo únicamente una respuesta negativa. Hago énfasis en este hecho, puesto que, una mayoría tan contrastante puede significar la importancia de su uso en las clases de inglés.

Junto con la afirmación hacía el uso de los materiales auténticos en clase de inglés, el siguiente docente nos comparte su opinión acerca de éste.

Entrevista a docente

es una gran manera de mostrarles que lo que están aprendiendo no es diferente de cómo la gente realmente usa su idioma. me encantan los artículos de los periódicos en línea o la información que enseña cómo hacer algo, y las fotos divertidas, las canciones son un clásico y los podcasts cortos con lenguaje sencillo son maravillosos.

Docente 8

Aunque los libros de textos siempre serán el primer recurso de los docentes en la enseñanza del inglés, estos se caracterizan precisamente por su carácter artificial, tal y como el docente señala “*Authentic materials enable learners to interact with the real language and content rather than the form. Learners feel that they are learning a target language as it is used outside the classroom*¹¹” (Berardo, 2006, p. 62). Para el profesorado que enseña una lengua extranjera, los materiales auténticos, son el puente para que los alumnos lleguen hacia la lengua expuesta de manera natural.

Sin embargo, aunque su presencia en las clases de inglés, en el contexto de esta investigación es innegable, los docentes también tienen opiniones en cuanto al desempeño de los estudiantes al momento de realizar actividades en las cuales el uso de material auténtico se vea involucrado. Una de las desventajas que el docente debe considerar, es que, al estar presentando la lengua desde un contexto puro, no habrá un filtro que modere vocabulario, estructuras gramaticales, o cualquier otro nivel de la lengua para que se vuelva entendible para el estudiante.

En la siguiente entrada, se expone en el diario del investigador, uno de los primeros obstáculos al empezar con estas prácticas.

Diario del investigador

Las planeaciones están complicándose, encontrar temas que tengan un carácter cultural que se pueda llevar a las clases, mientras que también considere el nivel del estudiante, es bastante complicado. Básicamente, me encuentro en una posición o en la otra, la

¹¹ Los materiales auténticos les permiten a los estudiantes interactuar con el idioma y contenido real, en vez de enfocarse en la forma. Los estudiantes sienten que están aprendiendo el idioma meta tal y como se usa fuera del salón de clases. (traducción propia)

adaptación por el momento no es una opción, aunque esta es posible, por consideración de lecturas pasadas omitiré el modificar la “autenticidad” de los textos usados.

Entrada 2

En cuanto a esta opinión, los docentes en su mayoría afirman la situación en la que el nivel de los estudiantes al momento de querer implementar material autentico resulta en un inconveniente. A la pregunta ¿cuáles son las desventajas del uso de material autentico? La siguiente respuesta muestra la opinión generalizada de la mayor parte de los docentes entrevistados.

Entrevista a docente

Algunas veces el vocabulario, ya que generalmente conocen el vocabulario y gramática formal, y en material auténtico algunas veces entran en conflicto porque lo que estudian ahí no es lo mismo que estudian en los libros.

Docente 3

Dicho esto, una de las razones por las cuales el profesorado en ocasiones limita el uso de este tipo de material, es que el nivel de los estudiantes a veces resulta ser un impedimento para la elección del recurso cuya fuente, así como el público al cual esta dirigidos es de nativo hablantes. De lo expuesto, Berardo (2006) menciona que “*authentic materials often contain difficult language, unneeded vocabulary items and complex language structures, which can often create problems for the teacher too*”¹² (P. 65). En el caso particular de las practicas realizadas, este problema tenía que verse sobrepuesto ante el otro objetivo, el cual es el presentar aspectos culturales que puedan fomentar la interculturalidad; por lo cual, aunque este inconveniente fue una situación repetida, se buscaron maneras para hacerles frente.

Por consiguiente, aunque el material autentico presente este notable e importante inconveniente, lo cierto es que, si contraponemos esto último expuesto junto con lo antes redactado, apartado en el cual se hacía especial énfasis en que una mayoría casi absoluta emplea el uso de material autentico, se puede ultimar que su uso, aún con las desventajas,

¹² Los materiales auténticos frecuentemente contienen vocabulario complicado, innecesario y estructuras complejas, las cuales pueden crear problemas también para el profesor. (traducción propia)

sigue siendo recurrente. De igual manera, como cualquier otro obstáculo que se nos presente, siempre hay más maneras de sobrellevar y superar estas situaciones. Berardo (2006) propone simplificar el vocabulario para adaptarlo al nivel de los estudiantes, asimismo expone que, cuando se utiliza este tipo de material, el aprendizaje de la lengua debe enfocarse más en el uso que en la forma.

5.5 La percepción del estudiante en cuanto al material auténtico

Una de las primeras consideraciones, sino es que la primera, es el tener en cuenta al estudiante al que le presentaremos el material. Nuestro objetivo al momento de enseñar puede estar establecido por el plan curricular que establece la institución en la que se labora, y, por lo tanto, el libro de texto que se utilice habrá sido elegido siguiendo los propósitos determinados por la escuela. Sin embargo, cuando elegimos material auténtico, estamos de alguna manera saliendo un poco de los puntos determinados por los niveles que se encuentren en una posición más alta jerárquicamente; decidimos entonces por nuestra cuenta, qué es lo que se va a exponer y cómo. Esto no quiere decir que por completo se ignoren ya objetivos propuestos anteriormente, sino más bien, elegimos con qué se complementará esto ya establecido.

Es así que, el docente toma en cuenta el nivel del estudiante, su edad, sus intereses, su conocimiento general, entre otras cosas; en sí sobrepone al aprendiente por sobre otros aspectos que el profesorado usualmente considera al momento de enseñar. Es en este sentido que, para este proyecto, presentamos cuál es la percepción de los estudiantes en cuanto al uso de material auténtico.

En las clases, a partir de una autoobservación, surgieron una serie de preguntas sobre vocabulario principalmente, éstas no interferían con la fluidez de las clases, los estudiantes mostraron interés en los temas presentados, los cuales se eligieron tomando en cuenta su edad y su nivel, primordialmente. Se les pidió a los estudiantes respondieran un cuestionario al final de las prácticas, la opinión de los estudiantes fue mayoritaria en cuanto a la idea de que su nivel léxico se veía beneficiado al adquirir nuevo vocabulario en los artículos presentados en clase. El siguiente participante expone lo siguiente con referente a este hecho.

Cuestionario a estudiante

The classes when we check texts with a lot of new vocabulary, help me to learn more about words in english... the activities that are made in class, are easy to do it and I learn more in every class. Moreover is fun.

Participante 13

Si bien por un lado los profesores tienen que tener consideraciones especiales como el nivel lingüístico de los estudiantes, los aprendientes por su parte si no encuentran mayor dificultad, en realidad lo ven desde una perspectiva positiva de aprendizaje. Ciornei y Dina (2015) con relación a este enunciado, mencionan “*Finding that you can read something designed for a native speaker is motivating, and developing strategies to deal with ‘real’ texts enables students to read more confidently and extensively outside the classroom*”¹³(p. 276). En general esta actitud en la cual el desafío de lenguaje resultó ser más un aspecto de motivación, fue un hallazgo positivo a resaltar, a su vez que el contraste entre lo expuesto por docentes y lo que menciona el alumno, puede significar un punto medio a considerar.

Asimismo, este hecho se había notado en las observaciones y se vio plasmado en una de las entradas del diario del investigador.

Diario del investigador

Los estudiantes por su parte no parecen encontrar mayor dificultad en los textos, aunque las preguntas en cuanto al vocabulario son algo que pasa en todas las clases, hasta ahora las estructuras gramaticales no son un problema, además de que aquellas que palabras que parecen ser más complicadas de entender son las que no tienen un equivalente literal, por ejemplo, con la palabra “*siblings*” la cual les tomó algo de tiempo entender. También tienen dudas con las palabras o frases que son de un contexto más natural como la palabra

¹³ Darte cuenta que puedes leer algo que fue diseñado para un nativo hablante es motivante y desarrolla estrategias para lidiar con textos reales, le permite al estudiante leer con más confianza en sí mismos y extensivamente fuera del salón.

“*undies*” sin embargo, la clase continúa siendo fluida, y las preguntas son tan rutinarias como las que se encuentran en las clases en las que se trabaja con el libro de texto, esto basándome en mi experiencia previa como docente.

Entrada 6

Finalmente, no se omite la idea de que el material auténtico debe ser adaptado o simplemente seleccionado de acuerdo con el nivel o necesidades del estudiante, pero tampoco debería ser una barrera completa al momento de contemplar el uso de este tipo de material, específicamente si la intención es mostrar un contexto real y acercarlos a dimensiones culturales que tal vez no se encuentren en los recursos didácticos del libro de texto. Subestimar la capacidad de entendimiento de los aprendientes, además de cerrarnos a la idea de que su desarrollo de la lengua se debe limitar a la forma de la lengua y no a su uso, es una de las condiciones que deben afrontarse y superarse.

5.6. La cultura en los textos auténticos para fomentar la consciencia intercultural en los estudiantes

La valoración de la interculturalidad dentro de las clases de inglés lengua extranjera implica un primer paso que es meramente cognitivo, para que un estudiante pueda desarrollar un cambio de actitud tiene que, primeramente, conocer la cultura extranjera y también estar consciente sobre su cultura de origen. Este apartado hace un análisis sobre cuál es la percepción que tiene el estudiante hacia su conocimiento sobre aspectos culturales, y si existe en ellos la consciencia intercultural.

Primeramente, se menciona cuál es la percepción del estudiante en cuanto al conocimiento adquirido. a los estudiantes se le dieron cuestionarios a completar, una de las preguntas les pedía mencionar lo que habían aprendido, no se hizo énfasis en que hicieran diferencias entre conocimiento lingüístico y de otro tipo. Entre los comentarios de los estudiantes se distingue la diversidad de percepción, no obstante, se destaca el hecho de que en cuanto a lo que aprendieron, lo que más se menciona es con respecto al contenido de las lecturas expuestas, en las cuales se abordan factores de la cultura de la L2.

A continuación, se presenta la respuesta de un participante a la pregunta que cuestionaba lo que había aprendido, la mayoría de las respuestas mostraban fragmentos parecidos al que ahora se presenta.

Cuestionario a estudiante

We learn about beauty standards, I remember that I read an article about magazines where on its cover talked of different models, pretty models but unusual models... We talked about food, popular food in the USA, I knew about some mentioned in the class such as fried potatoes, hot dogs, chicken, of the other types of food... We talked about valentine's day and routines that people made in that day, such as people go on a date or people give things for their love persons... also we learned vocabulary.

Participante 11

No obstante, esto podría interpretarse como si los aprendientes solamente han aprendido cultura de la L2, sin reflexionar y tomar en cuenta su propia cultura cuando la intención era promover la interculturalidad. En cuanto a esto, la consciencia intercultural de los estudiantes, al ser un hecho que no podrían notar los estudiantes mismos puesto que no se les hace una mención sobre qué es lo que se pretende lograr con el material usado, se ve plasmada en las observaciones de clases, y la reacción a las actividades.

Con referente a esto, una de las primeras clases trató sobre la belleza moderna y como ahora es más abierta a la diversidad, esto a través de un texto extraído de un artículo de la revista *National Geographic*. La siguiente actividad consistía en que en tríos crearan un mapa mental en donde distinguían estándares de belleza de la cultura extranjera y la propia. La primera parte de la actividad como ya se mencionó consistió en leer sobre estándares de belleza más abiertos a la diversidad y en el cual se agregaron dos imágenes con modelos con características de belleza que no se considerarían convencionales en el pasado, al finalizar la lectura se les hizo cinco preguntas, referentes a las concepciones de belleza que existen. En una de las preguntas de reflexión se les pidió que dieran características de lo que usualmente representaría una modelo en una portada de revista de Estados Unidos, a lo que respondieron “*tall, thin, colored eyes, blonde*”. Se comprende cierto grado de estereotipos hacía lo que se estima como belleza norteamericana, que de hecho se esperaba que se mencionaran en la

actividad, para poder contrarrestarlo con más información, pero también reflexión por parte de los estudiantes.

Por lo tanto, también se hicieron comentarios sobre ciertas mujeres consideradas bellas que son de ese país, las cuales tienen características totalmente opuestas que son quienes usualmente establecen los estándares actuales en el país en el que viven. De esto último se resaltó el hecho de que las mujeres que son iconos de belleza hoy en día no son de origen estadounidense, que la migración ha dado pauta a que dichos estándares contemplen bellezas de diferentes orígenes y que por lo tanto sea más diverso.

En cuanto a la consciencia intercultural, de acuerdo con el MCER se puede definir como: “El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural” (p.101). Este conocimiento y capacidad de relación entre ambas culturas se fomentó por medio de actividades orales y escritas, se expusieron temas sobre la cultura extranjera para luego animar a los estudiantes a hacer estos contrastes entre ambas culturas. Por ejemplo, en otra de las clases, se hizo un contraste entre la celebración del Día del amor y la amistad, y Valentine’s Day. Al momento de aplicar la misma pregunta sobre qué es lo que aprendieron, una de las respuestas fue la siguiente.

Cuestionario a estudiante
I learned in the English class new vocabulary about ways to celebrate Valentine’s Day in New York City, however I made an activity about some recommendations about how to celebrate el Día del Amor y la Amistad.
Participante 14

En este caso, se menciona el aprendizaje de vocabulario, mientras que, a su vez, el participante también menciona la actividad realizada en la cual se hacía un contraste entre ambas culturas. Es decir, si se considera que la consciencia intercultural es, el poder relacionar la cultura de la L2 con la cultura de la L1, y ser capaces de encontrar tanto similitudes como diferencias, entonces se puede afirmar que los estudiantes lograron

desarrollar una consciencia intercultural, a través de las actividades realizadas, puesto que en la mayoría se logró el contraste entre ambas culturas.

Diario del investigador

A los estudiantes les es fácil el poder relacionar el tema que se les presenta, y poder hacer un contraste entre la cultura extranjera y la propia, se muestran receptivos a la información que se les presenta de la cultura extranjera, mientras que también participan al momento de hablar sobre su propia cultura.

Entrada 7

Antes de desarrollar una competencia intercultural, se consideró pertinente el hacer un preludeo, en este caso, la consciencia intercultural parece ser el grado intercultural (si es que éste puede llegar a medirse), el cual los estudiantes alcanzaron a lo largo de las prácticas. Plasencia (2016) nos menciona lo siguiente:

Para llevar a cabo una interacción en un contexto multicultural hace falta, en primer lugar, tener cierta habilidad para identificar la pertenencia de los interlocutores a realidades culturales diferentes, así como para atribuir un significado a sus manifestaciones y descubrir las divergencias y similitudes, lo que supone también una actitud crítica (p.101).

Por lo tanto, se puede concluir que como una parte introductoria hacía la promoción intercultural, las actividades en donde se presentan ambas culturas y generar una reflexión hacía lo que se expone puede guiar a los estudiantes hacía una consciencia intercultural, la cual es parte de la promoción de la interculturalidad en las clases de inglés lengua extranjera.

CAPITULO VI

Capítulo 6. Propuesta pedagógica

Uno de los objetivos de este proyecto fue el de crear un material en el cual pudiera promoverse la interculturalidad, mismo que sería de un carácter auténtico. El material que en seguida será presentado tuvo consideraciones de lo antes redactado en los referentes teóricos.

La intención es que estos puedan llevarse al aula sin tener la necesidad de adentrarse en un tema gramatical específico, es decir, pueden ser introducidos junto con algunos temas de vocabulario o por sí mismos para poder hacer un preludeo hacia la interculturalidad. Así también, al tratar con material auténtico, se expone que la creación de material parecido puede facilitarse ya que todos los textos usados tuvieron como fuente principal revistas electrónicas a las cuales se puede acceder de manera sencilla.

Es por lo tanto necesario mencionar que, aunque el material tiene la intención de que pueda ser utilizado por terceros, la intención se basa también en mostrar que un camino hacia la interculturalidad en las clases de inglés como lengua extranjera es más que posible, y que dicho material puede servir como un referente o como mera inspiración.

6.1. Propuesta pedagógica

A continuación, se presenta el material de carácter auténtico propuesto para la promoción de la interculturalidad. El material se diseñó considerando lo expuesto por el MCER en el cual se pretende promover la interculturalidad al hacer un contraste entre la C1 y la C2, en este caso la cultura de México y la cultura de Estados Unidos. Los recursos usados fueron artículos publicados en revistas electrónicas los cuales fueron adaptados únicamente considerando su densidad y el tiempo de las clases; dicho material está dirigido para uso de estudiantes de un nivel B1 de acuerdo con el MCER.

El objetivo central era el que los estudiantes a partir de la lectura de textos auténticos con implicaciones de la C2, pudieran relacionar lo expuesto con su propia cultura, generando un contraste continuo entre ambas e incitándolos a optar una visión reflexiva y crítica sobre ambas. En cuanto a los textos y actividades seleccionadas, se pretende los estudiantes alcancen distintas dimensiones de la C2 en los textos, que sean capaces de interpretarla desde perspectivas internas y externas, así como redireccionar estas percepciones hacia la cultura

propia. Dichas dimensiones parten de lo expuesto en el cuadro desarrollado por Porto (véase tabla 5 en la página 85) en el que se muestran los distintos niveles de entendimiento de la cultura. Asimismo, se decidió que los temas expuestos para la propuesta final pudieran ser usados de manera conjunta y libre con algún tema lingüístico al que se pudieran adaptar; consiguientemente, se exponen únicamente las actividades con promoción hacia la interculturalidad sin un tema de desarrollo sintáctico, léxico, o de cualquier nivel lingüístico específico, más bien, la intención es que puedan ser un complemento al que se puede recurrir en las clases de inglés de manera continua, mostrando ejemplos de cómo podría llegar a abordarse la interculturalidad en las clases de inglés lengua extranjera. Así también se recurre a lo expuesto por Pozzo (2010) en cuanto a la consciencia intercultural y como ésta “admite la presencia de posturas diversas, aun al interior de una misma área cultural” (p.5), es decir, el propósito es el abordar la interculturalidad y mantener un contacto de diversas culturas dentro del aula y en conjunto con un plan curricular ya establecido.

A continuación se presentan en un orden secuencial de acuerdo a las prácticas realizadas, es decir el primer material presentado fue el primer material usado en las intervenciones y así sucesivamente; esto para considerar la progresión del material, puesto que conforme se realizaron las prácticas, tomando en cuenta los diarios observaciones de clases, en las cuales se pudo notar la reacción de los estudiantes y una reflexión del investigador, se consideraron acontecimientos que resultaron en una modificación de ellos. A cada material le corresponde una planeación las cuales pueden encontrarse en los anexos.

En seguida, se presenta la realización de las actividades en las clases y la razón por las que estas se eligieron. El primer material ¹⁴consistió en presentar un artículo de la revista *National Geographic*, el cual trataba sobre la evolución de la belleza, el artículo es el más extenso de los usados y este se dividía en diversos subtemas, por lo que se presentó solo una parte de él. El fragmento que los estudiantes leyeron consistía en relatar la aparición de la primer modelo africana con rasgos representativos de su origen en una revista cuya portada se usó en Estados Unidos. Hace referencia a como en aquel momento esto fue un punto de partida hacía una nueva visión de lo que se considera bello en ese país. El propósito fue que los estudiantes reflexionaran sobre lo que se considera bello, como esta percepción varía

¹⁴ Ver anexo

dependiendo del entorno, y que no hay una generalización absoluta, sino que nosotros construimos estos estándares.

Posteriormente, se realizaron preguntas de reflexión en las cuales se les cuestiona a los estudiantes sobre su percepción de los estándares de belleza, cuáles son aquellos establecidos en aquel entonces en la C2 y cómo se diferencia de los de hoy en día, y principalmente el contraste entre aquellos y los nuestros. En este caso los estudiantes participaron, dejaron implícito que los cánones de belleza anteriores ya no se consideran del todo hoy en día, y abordaron sobre las similitudes y diferencias entre las de su país y del país extranjero. Esto se realizó con una actividad de mapa mental en el cual se enlistaban los factores de belleza de ambas culturas.

Para el segundo material se consideró las fechas en las que la clase se realizó. El día era muy cercano a la celebración del Día del Amor y la amistad por lo que se siguió la misma dinámica de presentar un artículo con información sobre cómo celebrar el Día de San Valentín en Nueva York, para luego hacer una actividad en la que los estudiantes recomiendan qué hacer en el día del amor y la amistad en su ciudad¹⁵. En este caso el propósito fue que el contraste no solo se mostrara de manera superficial, sino que, por ejemplo, se hizo énfasis en el hecho de que el día de San Valentín tiene más una connotación de romanticismo entre parejas, mientras que en nuestro país también se celebra la amistad. Para la realización de estos materiales se trató de considerar que no solamente se presentaran aspectos superficiales de la cultura.

El siguiente material corresponde a la comida. La dinámica es la misma, presentar desde un artículo información de la C2 para que posteriormente los estudiantes puedan relacionarlo con su propia cultura. El objetivo consistió en presentar la percepción de una persona de origen estadounidense sobre su comida en vez de solo mostrar la comida misma. Es decir, el autor del artículo referenciaba la comida hacía momentos de convivencia, o creencias de su país¹⁶. Por su parte los estudiantes al escribir sobre comida mexicana lograron un contraste entre ambas culturas, relataron acontecimientos históricos que enlazan el origen del plato con algún momento, o se refirieron a ellos de manera más personal, hablando de su comida favorita, remembranzas de momentos específicos de su vida, y la relación con su

¹⁵ Ver anexo

¹⁶ Ver anexo

lugar de origen, considerando que algunos estudiantes no son originarios del estado donde se desarrolló la investigación.

El cuarto tema fue el de los trabajos, se presentaron trabajos “extraños” de la C2, para que luego los estudiantes hablaran de algún trabajo que crean es único en su país o región. El fin era que reflexionaran sobre aquellos oficios que definen la propia cultura y como estos pueden contrastarse con la C2¹⁷.

Finalmente, se trabajó con los dichos, siguiendo la dinámica antes mencionada de presentación de la C2 para luego contrastarla con la propia¹⁸. La intención fue considerar que, aunque lingüísticamente existen diferencias entre los dichos en la C2 y la C1, el uso y significado de algunos es el mismo, considerando entonces diferencias y similitudes. Se muestra entonces una dimensión sociolingüística, aunque considerando una reflexión cultural en la que se encuentran similitudes entre ambas culturas.

Las propuestas aquí presentadas son un ejemplo de cómo podría exponerse la C2 desde una perspectiva intercultural donde se valore la C1, encontrar similitudes y diferencias entre ambas, reflexionar y ser capaces de ver al otro y a uno mismo desde distintas dimensiones. La intención es que, si se toma en cuenta que los materiales son auténticos y de fácil acceso, en un futuro, en mi práctica docente se vea implicada la promoción a la interculturalidad sin mayores contratiempos. Si bien, son ejercicios que requieren de tiempo, esfuerzo y cierta voluntad, las dimensiones a las que puede llegar pueden ser de utilidad, más aún en la actualidad donde el contacto con otros es un hecho factible, así como lo es también la intolerancia. Se ha expuesto anteriormente, que el docente no se limita a enseñar conocimiento, el docente es un guía de muchos caminos, y se pretende aquí trazar un camino hacia el respeto y entendimiento hacia lo diferente, contemplando también el reflejo de uno mismo.

¹⁷ Ver anexo

¹⁸ Ver anexo

Consideraciones para futuras investigaciones

Durante el desarrollo de esta investigación algunos hallazgos relevantes para la mejora de la propia práctica docente en cuanto a la implicación de la interculturalidad surgieron. No obstante, algunos puntos de interés no se desarrollaron, estos pueden tomarse como consideraciones para futuras investigaciones.

En cuanto a las percepciones de los docentes, estas podrían ahondarse aún más considerando las diferentes nociones que se tienen sobre interculturalidad, o de sus derivados, por ejemplo, la competencia intercultural. Asimismo, indagar si en sus instituciones ya hay programas donde este paradigma educativo se implemente y si aplica para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, puesto que mucho de lo que se plasmó en las respuestas se orientaba a una interculturalidad de contacto directo. Es decir, si los profesores ven como una limitante el hecho de que su creencia sobre la interculturalidad los restringe a un contexto multicultural, y que esta sea la primera razón por la que aún no sea considerada como parte de su enfoque para la enseñanza del inglés.

Por otro lado, en este proyecto, aunque se consideró las percepciones del estudiante, de igual manera no se ahondó en las creencias que tienen y que pueden resultar un obstáculo al momento de querer implementar actividades que promuevan la interculturalidad. Uno de los puntos más sobresalientes sobre este aspecto, es el analizar los estereotipos o arquetipos que tienen de la cultura extranjera pero también de la propia. Asimismo, considerar las actividades, material, ejercicios que fomenten en ellos el poder identificarlos y separar estas visiones superficiales arraigadas sin sustento de lo que es la realidad.

Considero que el tema de la interculturalidad es relevante hoy en día dado las circunstancias de contacto que acontecen, no obstante, me es de interés el conocer cuál es el núcleo de la razón por la cual aún no se implementa, si se considera que los docentes conocen de ella y entienden su importancia. A mi parecer y dando una perspectiva personal, una de las razones es que tratamos a la interculturalidad desde una de sus proposiciones, ignorando la ambigüedad del término, y dejando atrás su naturaleza social. Por otro lado, en ocasiones se pretende abordar a la interculturalidad de manera directa, yendo al desarrollo de una competencia intercultural sin tener un primer contacto en el que se consideren factores cognitivos, pero también afectivos en el estudiante y el docente mismo.

En conclusión, sería pertinente el investigar, cuales son aquellas barreras que le impiden al docente de inglés promover la interculturalidad, y considerar aquello que funja como un prelude hacia ella, por ejemplo, tomar como un primer paso el análisis y reflexión sobre estereotipos o creencias tanto de docentes como de estudiantes, para a partir de ahí considerar la promoción de la interculturalidad.

Conclusiones

Después de diversas participaciones, tanto de docentes, estudiantes, y la propia participación de la investigadora en este proyecto, podemos llegar a conclusiones que, con cierto optimismo, proyecten en la docencia del inglés como lengua extranjera una mejora que pueda reflejarse directamente en la práctica. Si bien esta declaración, podría sonar más que optimista, pretenciosa, la realidad es que uno de los objetivos implícitos en este proyecto, es la mejora de mi propia práctica docente, haciendo un énfasis especial en todo lo que conlleva presentarse frente a un grupo de personas como un recipiente de conocimiento que en ocasiones moldea al alumnado, dependiendo del impacto de su enseñanza.

- Primeramente, aunque la interculturalidad engloba una percepción cultural holística, tanto a nivel cognitivo, emocional, y práctico, no se debe obviar el prelude hacia este fin, que es el presentar los aspectos culturales, haciendo énfasis en una proyección equitativa entre cultura materna y cultura meta. Dentro de esta noción, el docente es responsable de abordar los aspectos culturales de una manera profunda que implique reflexión por parte del estudiante, por lo que, se debe considerar tocar aspectos de la cultura superficial pero también de la subyacente al momento de exponerla. Por otro lado, en esta declaración, no se pretende exponer una comparación entre cultura subyacente y cultura superficial, dejando entre dicho que una es mejor que la otra, más bien, la responsabilidad recae en los docentes, quienes deben tomar en cuenta la manera en la que estas se proyecten, y el efecto que pueden tener en los estudiantes. Lo fundamental, es mantener un balance entre ambas y tener especial cuidado en evitar estereotipos o arquetipos de la cultura materna y la extranjera.

- Otra de las conclusiones a las que se llegó, es que el papel del profesorado no se limita al de enseñar la lengua extranjera, más bien requiere que se involucre en la educación integral de los aprendientes, aspecto del cual están ampliamente conscientes; razón por la cual dentro de sus clases, de manera cotidiana emplean materiales auténticos, sabiendo que estos muestran la lengua extranjera desde una perspectiva más real y en la cual la cultura se manifiesta de manera más implícita pero profunda. No obstante, el promover la interculturalidad a través de material auténtico implica que los docentes tomen ciertas consideraciones que podrían significar obstáculos al momento de concientizar a los estudiantes.
- En cuanto al material auténtico, los profesores están más que familiarizados con su uso, es de empleo cotidiano, y entre las ventajas que pueden señalar están el fácil acceso, la presentación de aspectos que puede decirse son de contexto más cercano a la cultura extranjera, y que aborda temas de interés para los estudiantes, lo que se puede reflejar en un mejor y más significativo aprendizaje. No obstante, su viabilidad se limita al nivel lingüístico de los estudiantes, ya que, si estos tienen un nivel muy bajo, las posibilidades del material auténtico a utilizar se reducen. Se concluye a partir de esto que, el material auténtico implica que sea, sino adaptado, elegido de manera que en los estudiantes infiera un aprendizaje lingüístico, o de acuerdo con este proyecto, cultural, pero que no contenga gramática o vocabulario avanzando en demasía, ya que esto ocasionaría una pérdida de interés en los aprendientes.

De manera general, la promoción de la interculturalidad en clases de inglés a través de material auténtico puede ser más que posible, especialmente en la actualidad, en la que el contacto con la otredad, y el acceso a diferentes fuentes de información, y por lo tanto diversidad de uso de material es posible. Se deben tomar ciertas consideraciones, ya que el profesorado debe primeramente estar abierto a cambios de paradigmas al momento de enseñar, estar conscientes de que su enseñanza es integral, y valorar su papel en el salón de clases.

Referencias

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación (hypothesis, method & research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7, 2, 187-197.
- Agudelo, S. P. (2011). Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado. Recuperado de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5189>.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. and Zuber-Skerritt, O. (2002), "The concept of action research", *The Learning Organization*, 9, 3, 125-131. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470210428840/full/html>
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción, 47-70. Recuperado de https://www.academia.edu/download/41149504/otros-tallerinvestigacion-anderson_kerr_docente_investigador.pdf.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y educación*, 14(2), 161-175. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564002760041550>
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 10, 2, 27-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510204.pdf>.
- Avila Penagos, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e pesquisa*, 31, 3, 503-519. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022005000300012&script=sci_arttext
- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its Evaluation. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 1-10.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34, 1, 118-124.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6, 2.

- Bueno, C., & Martínez, J. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*, 2, 1.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Nueva York: Routledge.
- Byram, M. (2012). Intercultural competence. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-4. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0554.pub2>
- Byram, M., & Parmenter, L. (Eds.). (2012). *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy* (Vol. 23). Bristol: Multilingual matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context 2. *Language teaching*, 29, 4, 239-243. Recuperado de http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444800008557
- Chávez, C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Pueblo continente*, 28, 1, 261-289.
- Ciornei, S., & Dina, A. (2015). Authentic texts in teaching English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 274-279.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya
- Da Silva, H. Colín, M., Alfaro, M., & Herrera, L. (2008) *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: UNAM-CELE.
- de Lenguas Extranjeras, C., Valero Borrás, V., Cortés Sánchez, G., Rivera Ochoa, M. C., López Lemus, M. E., Rojas Caldelas, F. R., ... & Vivaldo Lima, J. (2001). Memorias del segundo coloquio de lenguas extranjeras. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Rectoría de Unidad, Coordinación de Extensión Universitaria. Recuperado de <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/5045>.
- Escámez, J. (2002). Educación intercultural. *Glosario para una sociedad intercultural*, 132-139. Recuperado de

- https://www.researchgate.net/profile/Juan_Escamez/publication/323144017_Educacion_intercultural/links/5a9519e70f7e9ba42971243a/Educacion-intercultural.pdf
- Esteban, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18, 1, 223-242. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Estebaranz, M. (2003). La alteridad en las clases de inglés. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 37, 119-136. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/761>.
- Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Universidad Autónoma de Chiapas. (2019). Programa académico del departamento de lenguas. Recuperado de: <https://elt.unach.mx/index.php/programas-academicos#depto-lenguas-1>
- Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Universidad Autónoma de Chiapas. (2020). Reseña histórica de la FLCTUX. Recuperado de <https://elt.unach.mx/index.php/acerca-de#director>
- García, M. R. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10, 19, 26-42.
- Garza, B. (1997) *El lenguaje, el pensamiento y la acción*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M., & Ryan, P. (2000) Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 17, 30/31, 353-364. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/412>
- Grimson, A. (2000). Interculturalidad y comunicación. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=bg9V1Zrc5t0C&oi=fnd&pg=PA13&dq=interculturalidad+proxemica+kinesica&ots=t97vgU1sHp&sig=dQqtSBnKi6A0HBRCq5V86fobz2w#v=onepage&q=interculturalidad%20proxemica%20kinesica&f=false>
- Hanley, J. (1999). Beyond the tip of the iceberg. *Reaching today's youth. The community circle of caring journal*, 3 (2), 1-7.
- Henríquez, S., Nogués, F., San Martín, V., & Carrillo, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica

- educativa. *Revista Folios*, 36, 131-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932039008.pdf>.
- Hernández Reyna, M. (2016). Regímenes de historicidad en la nación pluricultural: educación intercultural y experiencias de tiempo en la era del multiculturalismo. *Historia y grafía* 47, 179-215. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-09272016000200179
- Hidalgo Hernández, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/1151>.
- Jick, T. (1979) Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Kelly, C., Kelly, L., Offner, M., & Vorland, B. (2002). Effective ways to use authentic materials with ESL/EFL students. *The internet TESL journal*, 8, 11, 1-5. Recuperado de <http://bagsh.itpd.mn/fayluud/surgaltiin%20hereglegdehuun%20heregleh%20ur%20duntei%20arguud.pdf>.
- Khaniya, T. (2006). Use of Authentic Materials in EFL Classrooms. En J. Awasthi (Ed.), *Journal of NELTA*, 11, 1-2, 17-23. Kathmundo, Nepal.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8 (2), 83-92. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908319509525192>
- Kramsch, C., Widdowson, H. (1998) *Language and culture*. Oxford university press.
- Liu, Q., & Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods-- Effectiveness and Weakness. *Online Submission*, 4, 1, 69-71.
- López, G. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Revista lenguaje*, 25, 40-55. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>

- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria, extra-2001*, 213-232.
- Mangattu, M. & Tessa, Neethu. (2017). Traversing High and Low Culture: Knowledge, Wealth and Power.
- Manrique, A. M. y Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4, 1, 101-108.
- Mallén, M. (2003). La alteridad en las clases de inglés. *Revista de Lingüística Aplicada*. México: UNAM. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/761>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 13, 277-29
- Milan, T. A. (2004). Comunicación intercultural. Antologías sobre la Cultura Popular Indígena. México, Conaculta
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. Universidade da Coruña. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/8533>
- Naharro, F. (2012). Cultura, subcultura, contracultura: " Movida" y cambio social (1975-1985). In Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo, 301-310. Universidad de La Rioja
- Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 25, 165-188. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4102084.pdf>
- Orozco, A., & Henao, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4, 1, 101-108. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/952>
- Pfleger, S., & Simon, C. (2010). Interculturalidad y la enseñanza de ELE en México: el caso de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia. In Félix Villalba y Javier Villatoro (coords.) Aportaciones a la Educación Intercultural, Ponencias del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación. Prácticas en Educación: Málaga (pp. 190-200).

- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*. México: UNAM.
- Plasencia, Y. G. (2016). Life in a day: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE con el mundo como estímulo. *Foro de profesores de E/LE*, 12, 1.
- Porto, M. (2014). Extending reading research with a focus on cultural understanding and research on intercultural communication: an empirical investigation in Argentina. *Intercultural Education*, 25, 6, 518-539. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2014.967968?scroll=top&needAccess=true>
- Pozzo, M. I. (2010). Interculturalidad y evaluación en ele: fundamentos teóricos y propuestas para su desarrollo en el aula. Recuperado de https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/4_coloquio/cc_p_interculturalidad_y_evaluacion_ozzo.pdf.
- Pozzobon, C. y Pérez, T. (2009). La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera. *Acción pedagógica*, 19, 1, 80-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3435167.pdf>
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36.
- Ramírez, M. (2007). Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro. *Diánola*, 53, 58, 143–175.
- Rodríguez, C., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Proceso general y criterios de calidad*, 15, 2, 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>.
- Sabiote, C., Quiles, O., & Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15, 2, 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>.
- Sánchez, M. (2008). A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE. *Revista de didáctica ELE*, 7, 1-13.

- Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5, 4.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica plurilingüismo, multiculturalismo y extranjeros*. Recuperado de [file:///C:/Users/cuenta1/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/5/sartori-2001-1 \[562\].pdf](file:///C:/Users/cuenta1/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/5/sartori-2001-1 [562].pdf)
- Scandroglio, B., López, J., San José, M. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20, 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72720112.pdf>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Series: Libros de Cátedra.
- Sistema de Información Cultural (SIC). Información sobre recursos e infraestructura cultural en México. Consultado el 25 de mayo de 2020. http://sic.gob.mx/lista.php?table=grupo_etnico&estado_id=7
- Sola – Morales, S. (2014). Hacia una epistemología del concepto símbolo. *Cinta moebio* 49, 11-21. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2014000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Sasu, A. (2016). The cultural iceberg and other cultural models. *Buletinul Stiintific al Universitaria Tecnice de Constructii Bucuresti Seria: Limbi Straine si Comunicare*, 9, 2, 79-87
- Tato, M. S. P. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 215-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-7.

- Trejo, M., Culebro, M., Llaven, G., Pérez, H. (2017) Enfoque intercultural en lenguas en el ámbito educativo. *Revista conexión*, 6, 17, 19-24.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158. Recuperado de https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Tylor, E. (1920). *Primitive Culture*. London; printed in USA.
- UNESCO (2017). *Diálogo intercultural*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>
- Villalobos, E (2011). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas
- Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 67-76.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- VivZhualdo Lima, J. (2001). Memorias del segundo coloquio de lenguas extranjeras. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Rectoría de Unidad, Coordinación de Extensión Universitaria.
- Walsh, C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. Judith Salgado (comp.). *Justicia indígena. Aportes para un debate*, 23-36. Recuperado de https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1299&context=abya_yala
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96. Recuperado de https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:osiwle0vaMAJ:scholar.google.com/+Interculturalidad+cr%C3%ADtica+y+educaci%C3%B3n+intercultural+Catherine+Walsh&hl=es&as_sdt=0,5
- Zabalza, M., & Beraza, M. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (Vol. 99). Madrid: Narcea Ediciones.
- Zarate, G. (2002). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Zoreda, M. L. (1992). Ciencia ficción: perspectivas culturales y críticas dentro del inglés para objetivos específicos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/226>

ANEXOS

Modern Beauty

Objective: Read about the evolution of beauty and reflect about the standards established in the U. S. and contrast them with your own reality.

ACTIVITY 1. Read the next article about the concept of beauty. Discuss your opinions with the class.

Read the complete article here: <https://www.nationalgeographic.com/magazine/2020/02/beauty-today-celebrates-all-ethnicities-plays-a-role-feature/>

The Sudanese model Alek Wek appeared on the November 1997 cover of the U.S. edition of Elle magazine, in a photograph by French creative director Gilles Bensimon. Wek, with her velvety ebony skin and mere whisper of an Afro, was posed in front of a stark, white screen. Her simple, white Giorgio Armani blazer almost disappeared into the background. Wek, however, was intensely present.

She was standing at an angle but looking directly into the camera with a pleasant smile spread across her face, which wasn't so much defined by planes and angles as by sweet, broad, distinctly African curves. Wek represented everything that a traditional cover girl was not.

More than 20 years after she was featured on that Elle cover, the definition of beauty has continued to expand, making room for women of color, obese women, women with vitiligo, bald women, women with gray hair and wrinkles. We are moving toward a culture of big-tent beauty. One in which everyone is welcome. Everyone is beautiful. Everyone's idealized version can be seen in the pages of magazines or on the runways of Paris

Beauty is, of course, cultural. What one community admires may leave another group of people cold or even repulsed. What one individual finds irresistible elicits a shrug from another. Beauty is personal. But it's also universal. There are international beauties—those people who have come to represent the standard.



Images sources: <https://models.com/models/alek-wek>
<https://www.pinterest.com.mx/pin/5032069582655087>

ACTIVITY 2. Answer the next questions related to the text above.

1. Why do you think Alek Wek was not a conventional image when she appeared in the cover of Elle magazine?
2. Who do you think represented better the idea of beauty at that time, why?
3. Can you find differences on the concept of beauty nowadays?
4. Do you think that people in your country would find Wek beautiful? explain with reasons your answer.
5. What are some characteristics of the U.S. beauty standards? Are they the same in your country?

ACTIVITY 3. From the answer of question 5, in trios, create a map mind contrasting U.S., and Mexican beauty standards.

Valentine's Day

Objective: Read about ways to celebrate Valentine's Day in New York and relate it to your own country. To get vocabulary with some cultural implication.

ACTIVITY 1. Read the next article. Can you guess the meaning of the underlined vocabulary?

14 Perfect Things to Do for Valentine's Day in New York City

When you've managed to find your "One" in a city of eight million people, a celebration is in order! Commemorate Cupid's favorite holiday with any of these 14 perfect things to do for Valentine's Day in New York City.

Cupid's Undie Run

Nothing gets hearts racing like, well, an actual race. Get your blood pumping and heart rates up as the big day approaches at Cupid's Undie Run. On February 10, 2018, brave New Yorkers will dare to hare (the cold and their skivvies!) at this one-mile charity run and dance party.

Romance Under the Stars

Who says you can't see the stars in the city? At the American Museum of Natural History's Romance Under the Stars, an open bar, live classical music, and hors d'oeuvres and chocolates set the scene for an out-of-this-world date night, culminating in a story hour featuring cosmos-connected love stories and planetarium views of the night sky. Tip: Early lovebirds get the worm, as this event has been known to sell out fast in the past.

Have dinner for two at one of New York City's best restaurants

A top activity any day of the year, a dinner date in New York City is sure to satisfy your appetite for amour. Take advantage of the city's Valentine's Day offers, including special menus and discounted prices, with the help of OpenTable, the amorous eater's favorite wingman.

Love in Times Square on Valentine's Day

Times Square specializes in over-the-top displays, and Valentine's Day is no exception. At Love in Times Square on Valentine's Day, surprise proposals, weddings, and you renewals are put on for hundreds of locals and visitors to see and swoon over. Whether you choose to apply to participate or to cheer on couples in love, this annual event is sure to make you feel warm inside—even if it's a frosty February outside.

Read the complete article at <http://theculturetrip.com/north-america/usa/new-york/articles/14-perfect-things-to-do-for-valentines-day-in-new-york-city/>

ACTIVITY 2. Write some recommendations about how to celebrate El Día del Amor y la Amistad in your city.



It's all about food

Objective: Read an article about the most American food and write a similar article ranking the most Mexican food to contrast them.

ACTIVITY 1. Individually read the next article about what could be considered as the most American food. Read the complete article here: <http://www.theblaze.com/stories/power-ranking-the-most-american-foods>

Ranking the 50 Most American Foods



47. Burgoo

The Kentucky stew was traditionally made with squirrel and raccoon. Which is amazing. It's now loaded with (boring) mutton, beef, venison, and chicken, but you gotta respect (FEAR!?!?) a dish whose alternative name is roadkill soup.

23. The basic hotdog

There are few things more American than this encased mish-mash of meats (a porky symbol of America's melting pot!?) that can be grilled, boiled, microwaved, or even baked and served in beans, mixed into stews, or topped with kraut. But a basic dog, sandwiched between a sliced bun, with a squiggle of ketchup and mustard says Summertime, sprinklers, and obesity. It doesn't get more American than that – until you are reminded of that "mish-mash of meats" part.



15. Gumbo

Never has a bowl of soup been so rooted in tradition while having so many drastic variations. Okra, file, or roux -- the tiny details totally alter what's in the finished pot of gumbo. But those big pots of stew are the kind of dinners that bring together neighbors for shared dinners on a front porch, and that's a great, but dying tradition.

8. Fried chicken

When done right, fried chicken combines brown bags (we stand on the shoulders of the gents who brought brown bag lunches.), milk, and lard to provide you with the crispiest, most delicious thing you've ever put on top of waffles.



1. S'mores

It's the simplest of desserts, made by hand and cooked outdoors, usually on a camping trip with friends and family and Rick. There are lighting bugs twinkling, and you eat the s'mores around a campfire, while telling scary stories that are definitely made up. Your hands get chocolatey and marshmallowy and start to stick to pine needles and attract bugs. It's messy, delicious, nostalgic, and simple. America as the Founding Fathers intended it. Now if you'll excuse me, I need to find a sharp stick.

ACTIVITY 2. Imagine you are a writer for a local magazine that is usually read by tourists visiting your country. Following the example of the article that you read, write your own article about the most Mexican food. Write from 80 to 120 words. Remember to add a title.

The writing area is a large rectangle with a pink vertical margin line on the left side and a thick black horizontal line at the top. The rest of the area is filled with light blue horizontal lines for writing.

Unique Jobs

Objective: Read about some jobs in the U.S. that are considered unusual, reflect about the jobs that could be seen as unusual in your own country because of their uniqueness.

ACTIVITY 1. Read the next article about unusual jobs in the U.S.

Read the complete article here: <https://www.msn.com/en-us/money/careersandeducation/weirdest-job-in-every-state/ss-AAFhVIRImage=1>

WEIRDEST JOB IN EVERY STATE

Most people need to work for a living, but that doesn't mean they have to take conventional jobs.

24/7 Wall St. reviewed job listing sites, online databases, and occupation data from the Bureau of Labor Statistics to identify the weirdest job or job opening in every state.

In a few states, the strangest job titles are not surprising, but they are extremely rare and concentrated in the state as a result of the presence of a specific industry. For example, Kentucky has a high demand for mine shuttle car operators thanks to its large coal mining industry. In Nevada, due in large part to the casinos in Las Vegas, gaming service workers are many times more common than they are across the United States workforce as a whole.

Alabama > Weirdest job: Bounty hunter

As one of the most violent states in the country, professional bounty hunters are sometimes needed in Alabama to apprehend criminals.

California > Weirdest job: Dog surfing instructor

As home to the World Dog Surfing Competition and over 3,000 miles of coastline, California is arguably the only state where it makes sense to have a job teaching dogs how to surf.

Florida > Weirdest job: Scuba diving pizza delivery man

Only in Florida ... at Jules' Undersea Lounge in Key Largo, visitors can get pizza delivered to their underwater rooms.

Kansas > Weirdest job: Dog food taster

Since dogs can't tell us what they think of their food, humans are needed to make sure nothing is amiss before pet food is shipped to stores. Kansas is one of the largest producers of pet food in the country.

ACTIVITY 2. Write a paragraph from 50 to 80 words describing a job that you consider only exists in your country or state. Get in pairs and without telling your classmate, make her/him guess which job it is the one you are describing.



Proverbs

Objective: To contrast proverbs from the USA and Mexico, find the similarities in their meaning and what they want to communicate.

ACTIVITY 1. Read the next article about proverbs and their use in USA.

Read the complete article here: <https://www.bbc.com/worldlife/articles/20161117-we-need-proverbs-because-they-reflect-who-we-are>

We need Proverbs

Proverbs. They're old-fashioned, folksy, pithy — and everywhere.

From old chestnuts like "no pain, no gain" to sports wisdom like "the best offence is a good defence", there seems to be a proverb for everything. There's good reason: proverbs touch on just about every aspect of life, providing a connection to truths that go beyond one person or any single moment in time. If your sibling lost a job to a friend of the boss, you might say, "It's not what you know, it's who you know." If your son loses a football match, you say, "You can't win them all." If your friend goes through a painful breakup, you're likely to say, "There are plenty of fish in the sea."

Proverbial verse at work

There's a proverb for everything, of course, but they're perhaps nowhere as plentiful as in our daily work life. Business and proverbs are natural partners for several reasons, says Fred Shapiro, editor of *The Yale Book of Quotations* and co-editor, with Charles Clay Doyle and Wolfgang Mieder, of *The Dictionary of Modern Proverbs*. As Shapiro puts it, "In business, time really is money," therefore brevity is a plus. "Business people are going to be attracted to pithy statements because they don't have time for lengthy discourse."

ACTIVITY 2. From the proverbs presented in the next chart, find the one that can represent the same meaning in your language. Discuss them with the class.

A bird in hand is worth two in the bush	All that glitters is not gold.	Better the devil you know (than the devil you don't).	Barking dogs seldom bite.
Things we already have are more valuable than what we hope to get.	Things that look good outwardly may not be as valuable or good.	Is wiser to deal with someone or something familiar, although you do not like him, her, or it, than to deal with someone or something you do not know that might be worse.	People who appear threatening rarely do harm.

ACTIVITY 3. Imagine a friend of yours is struggling with a situation and you want to advise her/him, choose one of the proverbs that can fit with the circumstances you came up with, and write a 50-80 words paragraph.





ENTREVISTA A DOCENTE

Proyecto de investigación: Los textos auténticos para la promoción de la interculturalidad en clases de inglés lengua extranjera

1. ¿Cómo definiría el concepto de interculturalidad?
2. ¿Cuáles considera son las ventajas de la implementación de actividades que promueven la interculturalidad?
3. ¿Cuáles considera son las desventajas de la implementación de actividades que promuevan la interculturalidad?
4. Considera que en clases de inglés una actitud de respeto hacía la diversidad cultural pueda fomentarse. Fundamente su respuesta.
5. ¿Cuál es la reacción de los estudiantes cuando se tratan aspectos culturales?
6. De acuerdo al material que utiliza ¿qué temas con relación a la temática cultural encuentra? (ejemplo: música, comida, celebraciones).
7. Considera relevante el tocar temas culturales con una implicación más profunda, es decir aquellas que no se pueden percibir a simple vista, por ejemplo: creencias, valores y actitudes. ¿Por qué?
8. ¿Entre los materiales que implementa, utiliza aquellos que son auténticos, ya sean letras de canciones, fragmentos de literatura, artículos, etc.?
9. ¿Qué se requiere para poder trabajar bien con material auténtico?
10. ¿Qué ventajas aporta el uso de material auténtico?