



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



TIC: Herramientas interculturales para el aprendizaje significativo del inglés.



Tesis
Que para obtener el grado de
Maestro en Estudios Culturales

Presenta
Jorge Ángel Nigenda Bolio



Director de tesis
Dr. Enrique Gutiérrez Espinosa

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
Diciembre de 2015



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS/MAESTRIA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, noviembre 23 del 2015.
Oficio No. CIP/632/15.

C. JORGE ANGEL NIGENDA BOLIO

Promoción: 3ª.

Matrícula: 13061018

Sede: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de grado de la Maestría en Educación, para la defensa de la tesis intitulada:

"TIC: HERRAMIENTAS INTERCULTURALES PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL INGLES".

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRÓN AGUIAR

Director



DR. EMY JOSEFA ROBLERO VILLATORO
COORDINADORA

Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento que recibí como becario 293692 de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas, otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología durante el período agosto 2013 / julio 2015 y a la Beca Mixta en el Extranjero durante el período del 20 de mayo al 30 de junio 2015 en la Universidad de Málaga, España.

Dedicatoria

Tiempo ¿qué es el tiempo? ¿un período corto, mediano, largo o eterno de segundos, minutos, horas, días, meses, años? No. No es una medida para cronometrar acciones, presupuestos, planes, risas, cansancios, fe, tristezas. El tiempo no es más que la manera en la que Dios ha determinado contar los pasos de los seres y cosas que ha creado dentro de lo que Él ya ha conceptualizado como Eternidad. Dentro de esa definición que el Supremo Creador ha constituido en cada persona, estrella, átomo, suspiro, Él sabe en qué momento han de ser exaltados o humillados, ser puestos a prueba, o tener paz, ser confrontados con Su Verdad, o en Su Ira y Temeridad ser olvidados tras Su Reprensión rechazada. En un pequeño destello de esta Historia humana hasta hoy conocida, Él, que me libró de la muerte en un determinado espacio de tiempo, y Él, que me proveyó de la Vida en un instante, una que no todos conocen, una que es para siempre, y que sirve para conocer, y agradecerLe que en Su concepto de tiempo me haya tomado en cuenta para la Eternidad, me permita disfrutar de este momento, y que a partir de haber finalizado este trabajo, con Su Ayuda, se vuelva también por un instante, eterno, y para que este trabajo se torne postrer hacia una nueva generación de docentes de inglés inmersos en un mundo cada vez más global, me proveyó de un tiempo de esclavitud para hacer ver que de Él dependió siempre llevarme hasta aquí, a culminar una nueva etapa de mi vida, y que también pasó por un tiempo de incertidumbre, de predicación, de enseñanza, de fatiga espiritual y física, y que hoy finalmente, encuentra el descanso de segundos, de días, de momentos que por un instante parecían eternos, y que sólo Él hoy, ante Su Presencia, no fue más que un pestañeo en medio de Su concepto de tiempo, y que me permite sonreír de cara al cielo con una expresión que vuela hacia la posteridad: A ti dedico esta obra, mi Señor Jesús, el que me ayudó cada día, en todo momento, en cada paso, en cada aliento de vida.

Agradecimientos

Gracias a Dios...

por el apoyo y oración de mi familia, parientes y amigos;

por permitirme estudiar esta maestría;

por ayudarme a terminar este trabajo;

por las asignaturas que me ayudó a tomar y a superar;

por los docentes a los que Él inspiró a ayudarme;

por los compañeros de la maestría que contribuyeron con sus opiniones a esta investigación;

por los docentes de inglés que me permitieron hacer trabajo de campo en sus aulas;

por el alumnado que respondió a mi presencia como si fuese un amigo de ellos;

por la fuerza espiritual y física que me proveyó en esta etapa profesional;

por los amigos que me dio en Málaga, España, que me recibieron como aquél que amigo que se extraña, y vuelve a ellos, y con los brazos abiertos le preparan fiesta, y me adscribieron a sus líneas de investigación, e incluyeron en sus proyectos internacionales...

Gracias a Dios.

ÍNDICE

Introducción.....	9
Capítulo I. Apartado Metodológico.....	18
1.1. Tipo de investigación.....	19
1.1.1. Investigación cualitativa.....	20
1.2. Postura fenomenológica hermenéutica-interpretativa.....	23
1.2.1 Fenomenología hermenéutica en la investigación educativa	26
1.3. Instrumentos para la recolección de información.....	30
1.3.1. Encuesta	31
1.3.2. Narrativa testimonial.....	33
1.3.3. Entrevista semiestructurada.	35
Capítulo II. Interculturalidad entre la diferencia, la	
desigualdad y la desconexión.	38
2.1. Globalización y configuración de la sociedad posmoderna.....	42
2.2. Cultura: de lo grupal a lo individual.	49
2.2.1. Cultura: conceptos y realidades.	51
2.2.1.1. Estudios culturales.....	53
2.3. Del multiculturalismo a la interculturalidad.	62
2.4. Interculturalidad entre la diferencia, la desigualdad y la	
desconexión.....	76
2.5. De la multiculturalidad a la digiculturalidad.	85
2.5.1. Digiculturalidad: El enfoque intercultural on-line	89
Capítulo III. Tecnologías de información y comunicación	
(TIC) para el aprendizaje del inglés	96
3.1. Tecnocultura: De las TIC a la cibercultura.....	104
3.1.1. Tecnocultura: La clave de acceso para la comprensión del mundo	
digital de la sociedad posmoderna.	107
3.1.2. La cultura del ciberespacio: de la sociedad del conocimiento a los	
nativos y migrantes digitales de la cibercultura.	119
3.1.2.1. La sociedad del conocimiento y los nuevos individuos digitales. ..	122
3.1.2.2. Nativos y migrantes digitales.	126
3.2. Cibercultura y Educación: un nuevo romance telemático.	132

3.2.1. Aprendizaje en red (E-learning): enfoques educativos mediados por las TIC.	135
3.2.2. TIC para la Enseñanza del Lenguas Extranjeras: La cibercultura al servicio del aprendizaje del idioma inglés.	147
3.2.3. Uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las facultades de la UNACH-Tuxtla.....	152
3.3. TIC y Cibercultura en la asignatura de inglés, curricular y de requisito, de las facultades de la UNACH-Tuxtla.	157
Capítulo IV. Interculturalidad digital en la clase de inglés: el aula multicultural de la UNACH, la interculturalidad y la digiculturalidad.....	170
4.1. Conflictos de interacción en el aula de inglés de las facultades de la UNACH: convivencia y/o discriminación.....	180
4.1.1. Convivencia.	181
4.1.2. Discriminación.	185
4.2. TIC: Consumos tecnodigitales en las aulas multiculturales de las facultades de la UNACH.....	204
4.3. Diferentes, desiguales y desconectados: convivencia intercultural mediada por las TIC para favorecer el aprendizaje significativo del inglés.....	214
4.4. Digiculturalidad: antesala a una propuesta intercultural mediada por las TIC para el aprendizaje significativo del inglés.....	246
Reflexiones finales	260
REFERENCIAS.....	276
ANEXO 1	297

INTRODUCCIÓN

Dada la incursión del fenómeno globalizante en la enseñanza-aprendizaje del inglés a través de las TIC, del consumo de éstas por los alumnos en las facultades de la UNACH-Tuxtla, y los diversos contextos culturales desde los cuales los estudiantes proceden, surgió indagar cómo las tecnologías de información y comunicación fomentarían el aprendizaje significativo del inglés en los estudiantes provenientes de diferentes entornos culturales en las facultades de la UNACH-Tuxtla al contextualizar la enseñanza del idioma al fenómeno de la globalización.

La inquietud por estudiar este fenómeno surgió de mi experiencia como docente de inglés usando las TIC en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Humanidades C-VI de la UNACH-Tuxtla para el aprendizaje del inglés, observando

cómo los recursos digitales favorecían el trabajo colaborativo, y al mismo tiempo creaban un ambiente de aprendizaje de respeto y convivencia de un educando a otro. La idea de esta investigación es conocer cómo las TIC actúan como herramientas que favorecen el aprendizaje significativo del inglés en estudiantes provenientes de diversos contextos culturales en las facultades de la UNACH-Tuxtla. Partiendo de lo anterior, el primer objetivo particular fue describir cómo se manifiesta la multiculturalidad en la clase de inglés de la UNACH-Tuxtla, el cual se halla plasmado dentro del primer capítulo, que abordó la multiculturalidad dada en las aulas de la universidad, así también los enfoques interculturales que han estado estudiando los diversos contextos culturales, aterrizando para la presente investigación en el estudio de la digiculturalidad, o diálogo intercultural promovido por las TIC en un entorno multicultural (Leiva Olivencia, 2009); el segundo objetivo particular fue conocer las TIC y los recursos digitales que consume el alumnado proveniente de diversos contextos culturales, y su uso en el aprendizaje del inglés,

cuyo contexto se halla descrito en el segundo capítulo del presente trabajo; el tercer capítulo describe cómo la cibercultura y la interculturalidad se relacionan dentro de la clase de inglés, y para llevar a cabo dicha descripción, se realizó el análisis de los datos obtenidos por los instrumentos aplicados para acercarse al fenómeno estudiado, articulándolos con la teoría y los conceptos construidos a lo largo de esta investigación.

La metodología usada para el presente estudio fue de corte cualitativo, desde el enfoque epistemológico de la fenomenología hermenéutica-interpretativa. Dado que la presente investigación se adentra en el campo educativo, se tomó la propuesta del pedagogo canadiense Max Van Manen (2003, p. 95), cuyo propósito “es efectuar un contacto directo más directo con la experiencia tal como se ha vivido”, para conocer la vivencia de los sujetos usando las TIC, cómo éstas promueven el diálogo intercultural, y cómo esto a su vez favorecía el aprendizaje significativo del idioma inglés.

El estudio se realizó en la UNACH-Tuxtla, por ser una institución educativa de nivel superior (IES) en el cual la materia de inglés es parte del currículum de las carreras de las diversas facultades y escuelas. La acreditación de esta materia es indispensable para la obtención del título universitario, además de que por ser la capital del estado, estudiantes provenientes de diversos contextos culturales arriban a ella, no sólo para estudiar en la universidad, sino para involucrarse en la sociedad actual mexicana. Esta investigación se realizó en facultades y/o escuelas de la UNACH que tuvieran como requisito tener el cuarto nivel de inglés; también se realizó en el segundo nivel de la misma materia porque los alumnos ya tienen una experiencia previa con un docente de inglés.

Las carreras en las cuales se realizó el trabajo de campo fueron: Humanidades, en cuya facultad se hallan las Licenciaturas de Comunicación, Lengua y Literatura, y Pedagogía; además de Arquitectura y Sistemas, en el caso de ésta última, se homologó el 4º nivel con el 6º nivel de inglés por ser el último semestre de requisito, en cuyos grupos los

educandos son recursadores de la materia, o bien, que no pudieron tomarla por baja temporal, y que han cursado de forma continua la materia en cuestión. También se realizaron entrevistas a dos jefes de grupo en cuyas aulas los docentes usaban TIC para la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Los instrumentos que se aplicaron durante el trabajo de campo fueron: cuestionarios, como instrumento complementario, para adquirir información general, y reconocer en qué facultades de la UNACH-Tuxtla los estudiantes usan las TIC para el aprendizaje del inglés; también se utilizaron narrativas testimoniales, con el fin de conocer tipos de discriminación existentes durante las lecciones de inglés, y cómo éstos afectan a los estudiantes en el aprendizaje del idioma extranjero, y la entrevista semiestructurada, con el fin de conocer y describir la relación entre la interculturalidad y la cibercultura dentro de las lecciones de inglés. Los instrumentos fueron aplicados en una población de 153 alumnos en las facultades cuyos niveles de inglés estuvieran en un rango vivencial de un alumnado con

experiencia previa con docentes de inglés (2º y 4º niveles de inglés), y en el caso de la escuela de Sistemas Computacionales, el 6º nivel.

Las categorías que ayudaron para la obtención y análisis de información fueron tres: la primera, “TIC y Cibercultura en la enseñanza del inglés”, ayudó a conocer cuáles eran las TIC que más consumía la población estudiada, y cuáles eran usadas en el aprendizaje del inglés dentro de sus respectivas carreras; la segunda categoría fue “Interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la UNACH-Tuxtla” dentro de la cual se buscaron palabras y/o frases claves que se relacionaran con los temas de Convivencia y Discriminación, y a su vez dentro de este tema identificar el tipo de discriminación: de género, de preferencia sexual, de origen geográfico, de estatus social, etc.; la tercera y última fue “TIC e Interculturalidad: conjunción para desarrollar un ambiente de aprendizaje del inglés”, la cual se subdivide en dos rubros para conocer la relación entre las TIC e Interculturalidad (Digiculturalidad) y su influencia en el aprendizaje

significativo del inglés: “trabajo colaborativo usando las TIC entre estudiantes provenientes de diversos contextos culturales dentro de la clase de inglés”, y “aprendizaje significativo del inglés mediado por el diálogo intercultural y el trabajo en equipo usando las TIC”.

La importancia de este estudio radica en el hecho de incluir las TIC como herramientas indispensables en los programas de enseñanza del inglés en las facultades de la UNACH-Tuxtla que fomenten aprendizaje significativo del idioma anglosajón, y la interculturalidad en un contexto globalizador. Para esto, los docentes de inglés habrán de prepararse de manera consciente frente al paradigma tecnológico ante el cual la educación del siglo XXI se enfrenta, en específico en la enseñanza de lenguas extranjeras, para adecuar sus lecciones e integrarse junto a sus estudiantes en el fenómeno de la globalización. En tanto, los estudiantes practicarán la lengua extranjera en tiempo y espacio real interactuando con el profesor usando las TIC que consumen, creando así un vínculo entre la educación y las TIC a través de

la cibercultura, la cual es la construcción del sujeto con respecto de lo que consume del ciberespacio (Lévy, 2007).

todo hecho comunicativo involucra sujetos, y la construcción de un “nosotros” en la red, se determina a través de esa interpelación y de esa interacción a la que hacemos referencia. La relación sujeto-red, se transforma a partir de la interconexión que estos realizan a través de la red para establecer nuevas relaciones y nuevos vínculos, para conformar a partir de la interacción, un sujeto comunicativo interactivo. (Bernal, 2003, p. 132)

A través de la cibercultura aplicada en la enseñanza-aprendizaje del inglés, los alumnos que proceden de contextos culturales diversos podrán ser involucrados paulatinamente dentro del contexto de la globalización, promoviendo la inclusión de ellos por medio del trabajo colaborativo mediado por el uso de las TIC y sus recursos digitales.

Finalmente, esta investigación pretende sentar las bases hacia una propuesta pedagógica de inclusión de las tecnologías de información y comunicación como herramientas interculturales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas dentro de los programas de enseñanza del inglés de la Facultad de Lenguas

Tuxtla (FLT) y del Departamento de Lenguas Tuxtla (DLT) de la UNACH.

CAPÍTULO I. APARTADO METODOLÓGICO.

La investigación realizada partió de la idea de que las TIC favorecen el aprendizaje significativo del inglés por medio de trabajo colaborativo entre alumnos provenientes de diversos contextos culturales. Para la realización de este estudio se requirió de un método que permitiera analizar las vivencias de educandos cuyos profesores de inglés usaran las TIC en la enseñanza del inglés.

En la primera parte de este capítulo se describe el tipo de investigación utilizado. En el segundo inciso se describe el posicionamiento epistemológico y método con el cual se abordó el tema a indagar. En la tercera sección se enumeran los instrumentos que fueron usados para la recolección de la información.

1.1. Tipo de investigación.

El propósito de este trabajo de investigación fue conocer cómo las TIC favorecían el aprendizaje significativo del inglés a través de actividades de trabajo colaborativo entre estudiantes culturalmente diversos. La investigación aborda dos cuestiones socioculturales: la multiculturalidad y las TIC dentro de un contexto educativo de enseñanza de una lengua extranjera. A partir de estos dos rubros conceptuales en un espacio determinado, surge la pregunta de investigación:

¿Cómo las TIC fomentarían aprendizaje significativo del inglés en los estudiantes provenientes de diferentes entornos culturales en las facultades de la UNACH – Tuxtla al contextualizar la enseñanza del idioma en el fenómeno globalizante?

Para poder responder a esta cuestión, fue necesario buscar, primeramente, qué docentes de esta lengua extranjera usaban las TIC en sus lecciones; segundo, observar la convivencia entre los estudiantes de diversos contextos culturales en sus clases de inglés; y finalmente, conocer cómo el alumnado culturalmente diverso interactúa unos con otros por medio de trabajo colaborativo usando las TIC dentro de la

sesión del idioma extranjero y su influencia en el aprendizaje significativo de la lengua anglosajona. Para acercarse a estos eventos, fue trascendente reconocer el tipo de investigación a realizar.

1.1.1. Investigación cualitativa

Existen dos caminos, dos maneras con las cuales el investigador pretender explicar la realidad, o un aspecto de ella que él percibe, sin embargo, el investigador tiene que saber elegir la senda que lo llevará a comprender la “realidad” que observa, para poder dar a conocer al mundo lo que éste aún no ha percibido, y que le ayudará a entender, desde otra perspectiva, el entorno dentro del cual se mueve. Así, el investigador tiene dos métodos a escoger para poder llegar a explicar esa “realidad”: cuantitativo y cualitativo. Dado que la intención última es conocer la influencia del trabajo colaborativo entre estudiantes culturalmente diversos mediado por las TIC en el aprendizaje significativo del inglés, el método que se eligió para acercarse a este evento fue de corte cualitativo.

El método cualitativo se caracteriza, de acuerdo con Santiago García (2012, p. 138) “por la subjetividad del propio objeto de estudio”, es decir, el objeto de estudio es la manera en la cual los sujetos viven los fenómenos en los cuales se desenvuelven, cómo ellos perciben la realidad en la cual se hallan inmersos. Por lo tanto, el método cualitativo es el camino que ayudó a conocer la influencia del diálogo intercultural entre alumnos culturalmente diversos mediado por actividades en equipo usando las TIC en el aprendizaje significativo del inglés.

La investigación cualitativa permite indagar cómo los fenómenos sociales son vistos por los sujetos en un determinado tiempo y espacio. La investigación presente se realizó dentro de un contexto educativo, por lo tanto, se planteó la búsqueda de una estrategia metodológica que permitiera conocer las vivencias de los estudiantes cuyos docentes de inglés usaran las TIC en actividades colaborativas en sus lecciones. Dado que se trata de un tipo de arqueología social, fue necesario sentar las bases del procedimiento a

seguir, con el fin de llegar a conocer la expresión misma del sujeto con respecto de dos temas: convivencia y discriminación como factores que influyen en el aprendizaje del inglés. Así surgió el primer tema a indagar: “TIC e Interculturalidad: conjunción para desarrollar un ambiente de aprendizaje significativo del inglés con base en el trabajo colaborativo”.

Sin embargo, apareció la primera dificultad: saber qué docentes de inglés usaban las TIC en sus clases, por lo tanto, se tuvo que hacer uso de un elemento del método cuantitativo para encontrar a esos profesores: la encuesta. Así surgió el segundo tema a estudiar: “TIC y cibercultura” para conocer qué TIC son usadas en la enseñanza del inglés por los docentes de esta lengua extranjera.

La segunda dificultad que afronté fue reconocer elementos de convivencia o discriminación dentro del aula de inglés, y cómo los estudiantes lo han percibido dentro de sus clases; a partir de esta situación emergió el tercer tema para

examinar: “Interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la UNACH-Tuxtla.”

Estos tres temas forjaron la base para comenzar a pensar en el orden con el cual ejecutar la estrategia metodológica. No obstante, para poder observar las percepciones de los estudiantes dentro de un espacio y tiempo específico, se requería de “escuchar” las voces del alumnado dentro de un contexto pedagógico. Por lo tanto, como investigador tuve que reflexionar acerca de la posición epistemológica que debería asumir, para primero ordenar los temas con los cuales luego desarrollaría la estrategia metodológica.

La perspectiva epistemológica desde la cual escucharía y analizaría las “voces” de los sujetos estudiados fue el fenomenológico hermenéutico-interpretativo, postura con la cual comencé a ordenar las categorías de análisis que me ayudarían a acercarme al fenómeno social avistado.

1.2. Postura fenomenológica hermenéutica-interpretativa

La fenomenología hermenéutica-interpretativa es una postura epistémica que estudia la percepción que tienen los

sujetos del entorno que los rodea, observándola por medio de sus emociones, sentimientos, pensamientos, y de qué manera son interpretadas por el investigador. Husserl, principal exponente de esta postura epistemológica, asume que el sujeto expresa no la realidad en sí, sino una parte de ella:

En esta propuesta metodológica, el investigador se sitúa en un plano de una realidad que debe ser develada, pero no en función de lo observable materialmente, sino en función de lo que está detrás de eso observable y que a partir de un ejercicio mental del investigador, que incluye una reflexión de los actos del sujeto y/o sujetos involucrados, puede descubrir e interpretar. (Santiago García, 2012, p. 145)

La fenomenología hermenéutica-interpretativa hace uso del lenguaje para analizar lo que expresan las voces de los sujetos estudiados (Pons Bonals y Hernández Reyes, 2012). Esto me motivó a plantear con más seguridad el orden que debería seguir para planear una estrategia metodológica que me ayudara a llegar a la vivencia de los sujetos, y ejecutarla en un contexto específico: el pedagógico.

Finalmente, antes de comenzar a trazar la ruta metodológica, ordené los temas a estudiar y los transformé en categorías de análisis con base en 3 objetivos específicos:

- Explorar las oportunidades que ofrece la cibercultura a la enseñanza-aprendizaje de inglés.
- Conocer las relaciones sociales (convivencia y/o discriminación) entre educandos procedentes de diversos contextos culturales dentro de la lección de inglés.
- Describir cómo la cibercultura y la interculturalidad se relacionan ante el fenómeno globalizante dentro de la clase de inglés.

Estos tres objetivos particulares permitieron trazar la ruta metodológica a seguir en tres categorías de análisis:

- TIC y cibercultura en la enseñanza del inglés.
- Interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la UNACH-Tuxtla.

- TIC e Interculturalidad: conjunción para desarrollar un ambiente de aprendizaje del inglés efectivo con base en el trabajo colaborativo.

Esta ruta metodológica se diseñó con el fin de acceder a un espacio áulico, sin embargo, el siguiente obstáculo que surgió fue precisamente uno concerniente al ámbito escolar: la pedagogía. A partir de este nuevo inconveniente, se optó por usar de forma específica una ruta metodológica fenomenológica que me permitiera entrar en el contexto educativo: la metodología fenomenológica hermenéutica de Max Van Manen en investigación educativa, enfoque con el cual se abordó el presente estudio con el fin de adentrarse en el campo de la pedagogía, y más específicamente, en la enseñanza del inglés.

1.2.1 Fenomenología hermenéutica en la investigación educativa

El método fenomenológico hermenéutico enfocado al campo educativo fue implementado por el docente e

investigador holandés Max Van Manen en investigaciones relacionadas con los fenómenos que suceden dentro del espacio escolar. Van Manen retoma los preceptos husserlerianos de la fenomenología hermenéutica interpretativa, postura epistémica que se desarrolla escuchando y estudiando las voces de quienes viven los fenómenos del mundo de vida en el cual se desenvuelven.

El enfoque fenomenológico hermenéutico en la investigación educativa (FHIE) aborda el estudio de las expresiones que emergen de la experiencia vivida, por medio de la descripción e interpretación, extrayendo el significado y la importancia que éste último tiene dentro del campo pedagógico (Ayala Carabajo, 2008). El enfoque FHIE consta de tres etapas: descripción, interpretación y reflexión. En la fase de la descripción se busca recoger las expresiones de los sujetos con respecto de la experiencia vivida (alumnos, docentes, conserjes, autoridades); en la etapa de la interpretación, el investigador confronta la información recabada escuchando las voces de sujetos que viven el

fenómeno estudiado desde una perspectiva diferente (padres, otros docentes, estudiantes de otros grupos, jefes de grupo); y en la última parte del proceso, la reflexión, el investigador comienza, apoyado en conceptos teóricos, a traducir lo que describieron, hablaron, expresaron los sujetos estudiados con respecto de un evento escolar dado.

Para poder conocer la experiencia vivida de los sujetos estudiados se requirió de buscar un instrumento que permitiera recabar anécdotas de los estudiantes, y conocer con éstas las relaciones sociales entre educandos procedentes de diversos contextos culturales dentro de la lección de inglés, en la segunda categoría de análisis “Interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la UNACH-Tuxtla”. El instrumento que permitió reconocer elementos de convivencia y/o discriminación en la clase de inglés fue la narrativa testimonial. Este instrumento fue usado durante la etapa descriptiva.

Para confrontar la información obtenida en las narrativas testimoniales, se hizo uso de un instrumento que permitiera la

obtención de datos que corroboraran la información recabada en las narrativas testimoniales. El instrumento que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, la cual ayudó a conocer cómo la cibercultura y la interculturalidad se relacionan en la clase de inglés, dentro de la tercera categoría de análisis “TIC e Interculturalidad: conjunción para desarrollar un ambiente de aprendizaje del inglés efectivo con base en el trabajo colaborativo”. Este instrumento fue ejecutado durante la etapa interpretativa.

La etapa reflexiva o de reflexión se halla descrita en el cuarto capítulo del presente trabajo de investigación. La elaboración de los textos fenomenológicos se realizó en conjunto con los conceptos teóricos planteados procedentes del segundo y tercer capítulo. Los textos fenomenológicos se muestran en las secciones 4.1 y 4.3 de la última parte de este estudio. La redacción de los textos fenomenológicos se efectuó desde los dos niveles de análisis propuestos por Van Manen: macro-teórico (contexto) y micro-teórico (conceptual o de significado). Ayala Carabajo (2008, p. 7) expone que “Con que

texto fenomenológico se pretende llevar al lector a experimentar una especie de “epifanía” de significado”.

1.3. Instrumentos para la recolección de información.

Los instrumentos que se usaron para llevar a cabo la estrategia metodológica planteada, de acuerdo al enfoque FHIE fueron tres: la encuesta, la narrativa testimonial y la entrevista semiestructurada. Estos instrumentos se diseñaron de acuerdo con los 3 objetivos específicos de la investigación realizada. La ejecución de estos tres instrumentos se hizo en tres etapas: la primera para identificar qué docentes de inglés usan las TIC en sus clases, qué recursos digitales los estudiantes consumen en las lecciones de lengua extranjera, además de datos generales de la población estudiada; en la segunda parte del proceso, para reconocer elementos de convivencia y/o discriminación habidos durante las lecciones de inglés en el semestre que cursaban o cursaron los sujetos estudiados; en la última fase del estudio, entrevistar a sujetos representativos de los grupos en donde se usaran las TIC en actividades de tipo colaborativo en las lecciones de inglés.

1.3.1. Encuesta

La encuesta se utilizó con la finalidad de reconocer qué docentes de inglés usaban las TIC en sus lecciones, y qué recursos digitales usaba el alumnado de forma frecuente en sus lecciones de idioma extranjero. Con base en estos dos preceptos, se elaboró un cuestionario que permitiera conocer tipo de TIC usadas en inglés y frecuencia de uso, para explorar las oportunidades que ofrece la cibercultura a la enseñanza-aprendizaje de inglés.

El tipo de encuesta aplicado fue de respuestas cerradas, en donde los encuestados tienen que elegir entre las opciones dadas por el investigador (Chacón Reynosa y Madrigal Frías, 2012). La encuesta fue piloteada en un grupo de segundo nivel de inglés de la Facultad de Humanidades campus VI por dos razones: primero, el grupo estaba compuesto de alumnos provenientes de cuatro licenciaturas diferentes, y segundo, todos los estudiantes han tenido la experiencia previa de trabajo de diferentes profesores de inglés. Después del pilotaje realizado, se ajustaron preguntas que permitieran extraer

información de manera más específica, alineada al objetivo de la primera categoría de análisis: “TIC y cibercultura en la enseñanza del inglés”.

La encuesta proveería comparaciones entre una licenciatura y otra, y así identificar qué docentes de inglés las usaban en sus lecciones de inglés. La encuesta se realizó en una población de 153 estudiantes, en las facultades cuyas características cubrieran poseer hasta el 4º nivel de inglés como último semestre de inglés. En el caso de la Licenciatura de Sistemas Computacionales, se homologó al 6º nivel de inglés, siendo este el último semestre el cual al estudiantado se le exige tener para poder egresar de su carrera. El cuestionario constó de 15 preguntas según el tipo de TIC y frecuencia de uso (siempre, frecuentemente, a veces, nunca).

El resultado de los cuestionarios aplicados permitió ubicar a dos docentes de inglés que usan las TIC en sus lecciones de inglés, específicamente en la Licenciatura en Sistemas Computacionales. Además, los datos generales requeridos por el cuestionario aplicado sirvieron para fundamentar el

concepto de intraculturalidad de cada sujeto planteado por Grimson (2011) desde la procedencia, género, preferencia sexual, lengua materna, contexto cultural (étnico, mestizo, extranjero), nivel socioeconómico.

1.3.2. Narrativa testimonial.

La narrativa testimonial es un instrumento que sirve para que los sujetos estudiados evoquen las situaciones pasadas y/o presentes que han vivido con respecto de un tema dado. La narrativa testimonial es un relato en el cual emerge la experiencia vivida del sujeto o sujetos estudiados. Clandinin, Pushor y Murray (citados en Blanco, 2011, p. 139) definen el núcleo de la narrativa testimonial, el relato, como “una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa”,

Partiendo de la definición anterior, la narrativa testimonial fue diseñada con el objetivo de conocer los relatos provenientes de los estudiantes con respecto de dos temas: convivencia y/o discriminación en la clase de inglés, ubicados

en la segunda categoría de análisis “Interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la UNACH-Tuxtla” para conocer las relaciones sociales entre educandos procedentes de diversos contextos culturales dentro de la lección de inglés.

La narrativa testimonial constó de 9 preguntas abiertas con la finalidad de que los alumnos describieran su experiencia vivida en relación a la convivencia y/o discriminación en la clase de inglés, clasificando las experiencias en torno a 4 diferentes contextos definidos por la relación maestro-alumno y alumno-alumno.

- a) Del docente hacia el estudiante
- b) De estudiante a estudiante
- c) Historial de situaciones de discriminación
- d) Efectos de discriminación en tu aprendizaje del inglés.

Las narrativas testimoniales fueron realizadas en dos grupos diferentes: un grupo 4º nivel de la Facultad de Humanidades, y uno de 6º nivel de inglés de la Licenciatura en Sistemas Computacionales. Ambos grupos poseen características particulares: en el caso del 4º nivel de

Humanidades, el grupo está integrado por alumnos provenientes de cuatro diferentes licenciaturas, y el grupo de 6º nivel de Sistemas Computacionales está compuesto por alumnos regulares, recursadores y estudiantes que no pudieron ingresar al 6º nivel por motivos diversos. Ambos grupos pertenecen al último nivel que sus carreras les exigen, además de que el alumnado le ha sido impartido el idioma inglés por parte de diferentes docentes de esta lengua extranjera, adscritos a la Facultad de Lenguas, campus Tuxtla. Las particularidades de ambos grupos motivaron la aplicación de las narrativas testimoniales, y recoger la vivencia de un estudiantado diverso.

1.3.3. Entrevista semiestructurada.

El tercer y último instrumento aplicado fue la entrevista semiestructurada. En este tipo de entrevista, el investigador establece las preguntas, las cuales

presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes

posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 163)

La entrevista fue realizada a dos jefes de grupo, de 4º y 6º nivel de inglés, cuyos docentes de esta lengua extranjera utilizaban las TIC en sus lecciones. La entrevista fue realizada por separado, para evitar interrupciones entre los mismos entrevistados. La entrevista estaba compuesta de 16 preguntas divididas en tres temas:

- a) Actividades realizadas en la clase de inglés usando TIC.
- b) Convivencia y/o discriminación dentro de la lección de inglés.
- c) Trabajo colaborativo mediado por las TIC en la lección de inglés.

Las preguntas se realizaron siguiendo el objetivo planteado en la tercera categoría de análisis “TIC e Interculturalidad: conjunción para desarrollar un ambiente de aprendizaje del inglés efectivo con base en el trabajo colaborativo” para describir cómo la cibercultura y la interculturalidad se relacionan dentro de la clase de inglés. La

entrevista fue realizada en la sala de docentes de la Licenciatura en Sistemas Computacionales.

CAPÍTULO II. INTERCULTURALIDAD ENTRE LA DIFERENCIA, LA DESIGUALDAD Y LA DESCONEXIÓN.

2. De la multiculturalidad a la interculturalidad.

Ante la diversidad cultural de los sujetos, los sistemas educativos actuales han tenido que modificar el contenido de sus programas escolares con el fin de poder afrontar la multiculturalidad dentro del aula de clase (Touraine, 1997). El fenómeno del multiculturalismo hace referencia a una situación de diversidad cultural de las personas dentro de un espacio determinado. Touraine (1997, p. 23) define al fenómeno del multiculturalismo como “la consumación de la idea democrática, como reconocimiento de la pluralidad de intereses, opiniones y valores”.

Si bien el multiculturalismo es un fenómeno muy antiguo, su proceso se ha visto acelerado en la historia justo cuando el

fenómeno de la globalización comienza a permear la sociedad desde una envoltura unificadora de los mercados mundiales (Grimson, 2011). Los grupos humanos han tenido que migrar hacia territorios económicamente más estables para desarrollar mejores condiciones de vida, y debido a estos movimientos de personas de un lugar a otro, las escuelas de los países que han estado recibiendo a los hijos de los migrantes, han tenido que cambiar sus políticas educativas; las institutos escolares sabían poco o nada de la cultura y lengua oficial de la nación de acogida, y más aún, los docentes que interactuaban con ellos lidiaban con sus lenguas nativas y sus culturas (Sáez Alonso, 2003).

El enfoque multicultural nació en respuesta a esta situación que comenzó en Europa y Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial, no obstante, el enfoque multicultural no abarcaba combatir el racismo, ni los movimientos sociales de género, de preferencia sexual, ni de desigualdad económica, no generaba consciencia del respeto y la interacción entre personas culturalmente diferentes en una

sociedad cada vez más plural (Kuper, 2003; Grimson, 2011). En ese ambiente social nace una propuesta que motiva a concientizar acerca de la multiculturalidad que caracteriza a la sociedad moderna, el respeto a la diversidad, y la interacción entre personas provenientes de y formadas en entornos culturales diferentes: la interculturalidad (Aguado, 2005).

El enfoque intercultural o la interculturalidad hace referencia a estudios relacionados con el respeto y la convivencia de grupos humanos culturalmente diversos dentro de un espacio determinado (Aguado, 2005; Ortíz Carranco y Aguilar Gómez, 2011). A medida que la globalización permea la sociedad, las migraciones humanas tanto internacionales como nacionales, el intercambio de ideologías, y la interacción que ofrecen las TIC, han generado que el concepto de interculturalidad cambie de perspectiva, ahora este enfoque ya no se toma desde un entorno multicultural desde la mirada migrante, o indigenista, sino desde una diversidad cultural individual. Desde esa perspectiva a nivel individuo, Grimson (2011, p. 84) plantea

que “aunque existe un amplio consenso en cuanto a que los seres humanos somos seres culturales, resulta problemático considerar que cada uno pertenece a una cultura específica, distinguible de modo claro y tajante de todas las demás”.

El concepto de “interculturalidad” ha estado en constante construcción debido no sólo a la migración, sino también al intercambio de capital simbólico a través de las TIC entre las diferentes subculturas, los movimientos sociales, las brechas digitales y credos religiosos. Gómez (2010) alude al aporte de Culturas Híbridas de García Canclini, en el que describe cómo *“a través del concepto de hibridez (...) las relaciones interculturales en el contexto de la modernidad, específicamente en lo que se refiere a las transformaciones y negociaciones de las culturas locales, ya sea popular o de élite, en contacto con las tecnologías de la industria cultural dentro de un mercado global”* (p.136) la sociedad en la que hoy vivimos ha estado evolucionando.

México no ha sido la excepción en cuanto al tema de diversidad cultural, ni tampoco ajeno a los movimientos sociales que han pugnado por la equidad de género, igualdad

de derechos, respeto a la libertad por la preferencia sexual, entre otros. La sociedad mexicana también se ha visto arrastrada por ese proceso de globalización e intercambio de ideologías y/o significados por medio de las TIC (Martín y Seydel, 2010). Incluso, en cuanto al tema de la interculturalidad, México tiene antecedentes históricos desde la época colonial, cuando las diferentes órdenes religiosas provenientes de España fueron enviadas a evangelizar a los pobladores nativos mesoamericanos en sus lenguas locales, además de estudiar sus culturas ancestrales en un primer intento de comprensión cultural inclusivo del recién creado Virreinato de la Nueva España (Martínez Casas, 2006).

2.1. Globalización y configuración de la sociedad posmoderna.

Después de la Segunda Guerra Mundial, los países que ganaron este conflicto bélico comenzaron a repartirse el mundo con base en ideologías políticas, y el mundo se dividió en dos regiones Occidente y Tercer Mundo, y en dos corrientes sociopolíticas: capitalismo y socialismo (Escobar,

2007). Los países menos desarrollados industrial y económicamente se alinearon ante estos dos parámetros geosociales en la década de 1950.

Durante la Guerra Fría, las personas provenientes de naciones económicamente menos estables comenzaron a migrar a naciones del primer mundo, y con ellos cargaban los significados y estilos de vida de sus propias culturas de origen (Huntington, 2001; Escobar, 2007).

A partir de 1960, y derivado de las migraciones dadas en la Guerra Fría, movimientos de reconocimiento étnico, de género, de clase social y de preferencia sexual emergieron debido a la discriminación hallada dentro de los países receptores de migrantes; las teorías de la negritud, diáspora (migraciones), *queer* (de preferencia sexual), feministas, de género, minorías étnicas, orientalistas y de los oprimidos iniciaron estudios enfocados en el respeto a ellos y su integración dentro de las naciones del primer mundo (De Sousa, 1998). Estas teorías empezaron a trazar un boceto de interculturalidad de manera inconsciente. No obstante, estos

estudios lucharon de manera independientemente para legitimar sus identidades en una sociedad inmersa en una cultura oficial. Cada identidad representaba una cultura popular, subalterna, pura, etc. Melucci (1999, p. 69) asume que “Los conflictos sociales se salen del tradicional sistema económico-industrial hacia las áreas culturales: afectan la identidad personal, el tiempo y el espacio en la vida cotidiana; la motivación y los patrones culturales de la acción individual”.

Las pugnas sociales devinieron en pensar en un enfoque multicultural que ayudara a la aceptación de estos grupos dentro de un espacio determinado, específicamente en una institución educativa. Más allá de lo multicultural, los estudios de la interculturalidad buscaron el respeto entre los diferentes grupos sociales y la interacción entre ellos, no obstante, los grupos sociales tomaron el pensamiento intercultural inconscientemente para unirse en contra del rechazo de la cultura hegemónica del país receptor (Maalouf, 1998).

Con el advenimiento de las TIC, las ideologías de los movimientos sociales fueron más fácilmente expresadas alrededor del mundo (Martín Barbero, 2010). México había ya tenido acercamiento a la multiculturalidad en relación a las minorías étnicas dentro del sistema educativo, incluso, con el advenimiento de la televisión, se planteó la idea de usarla como una propuesta alternativa: la tecnología aplicada con fines educativos, llevada no sólo a las ciudades importantes de cada estado, sino también a las regiones indígenas a mediados de la década de 1960 (Martínez Mercado, 2010). No obstante, esta alternativa ha visto desequilibrios y fracasos debido a que, dentro de las mismas ciudades y en muchas comunidades rurales, el suministro de energía eléctrica es parcial en ciertos suburbios urbanos, o nulo en comunidades indígenas asentadas en remotas regiones del país (Calixto Flores y Rebollar Albarrán, 2008; Martínez Mercado, 2010).

El reconocimiento de la diferencia y la desigualdad en el espacio escolar se hace latente bajo la influencia de los movimientos sociales, sin embargo el enfoque multicultural

no resolvía las cuestiones de respeto mutuo e inclusión para evitar la discriminación entre grupos étnicos, de género, de credo religioso, entre otros, mucho menos promovía una interacción entre los diferentes colectivos. El enfoque intercultural emerge dentro del contexto europeo en 1980, en respuesta a las problemáticas sociales dadas en el entorno educativo, espacio en donde se acentuaba más el fenómeno multicultural (Jordán Sierra, 2014).

El auge de las TIC y la creación de la Internet alrededor del mundo también influenciaron en México en cuanto al consumo de los dispositivos electrónicos a los que poseían los recursos económicos para adquirirlos, y el acceso a la red internacional digital a partir de la última década del siglo XX. La brecha digital hacía su aparición por cuestión geográfica, cultural, económica y política. Ahora la interculturalidad, entrando al siglo XXI, tenía que afrontar tres frentes uno a uno: la diferencia, la desigualdad y la desconexión.

El enfoque intercultural llega a México para enfrentarse en el plano escolar frente a la diversidad cultural de las

minorías étnicas (Rodríguez Ledesma, 2008). El sistema educativo mexicano tomó de la interculturalidad los conceptos de comprensión y respeto a las culturas originarias, diálogo con ellas y su inclusión en un mundo globalizado. Sin embargo, el sistema educativo mexicano y la interculturalidad han estado avocando sus esfuerzos en la interacción entre el mundo globalizado y las culturas originarias dentro de sus territorios y comunidades, pero también muchas personas provenientes de diferentes comunidades indígenas han migrado a las ciudades más importantes del país, y por consecuencia, la presencia de ellos se ha hecho notar en las escuelas de las urbes, entre ellas la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

Los movimientos sociales de equidad de género, feminismo, preferencia sexual, desigualdad económica y culturas urbanas han abonado a la creación de diferentes identidades, y cada persona ha construido significados propios de la vida social en la cual se ha ido formando en relación con las producciones y consumos culturales que la

globalización y los medios de comunicación han provisto, dando así un giro copernicano al término “cultura”, es decir, hablar de “cultura” no como un modo de vida homogéneo de una sociedad, sino “cultura” como un modo de vida personal, en donde cada individuo, por medio de lo que construye, reconstruye y deconstruye en su paso por el mundo de vida social, forma su propio estilo de “ser” y “estar” dentro de una sociedad. En este sentido, Touraine (1997, p. 178) afirma que el sujeto está definido “en términos de combinación de una actividad racional y una identidad cultural y personal. (...) El Sujeto está en la encrucijada de principios generales y principios particulares de conducta”.

A partir de esta imbricación entre globalización, TIC y movimientos ciudadanos en pro de las diferencias, desigualdades y desconexiones, el concepto “cultura” no manifiesta la identidad de un grupo humano en particular, sino más bien, la construcción y formación de una cultura a nivel personal, individual (Grimson, 2011). Hoy en día, la interculturalidad ya no sólo puede enfocarse en el rubro

tradicional de “cultura” como un conjunto de significados que un grupo humano ha adquirido con respecto del mundo de vida que le rodea y que lo hace diferenciar de otros, ya que el proceso de globalización y los medios de comunicación han aportado y generado producciones culturales con base en una mezcla de diferentes culturas, y que han influenciado en el consumo y configuración de la sociedad actual en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

enfaticar la dimensión de “cultura” identificándola con las prácticas y los significados adquiridos en la vida social es una muestra del potencial de la diversidad humana y ayuda a comprender cómo condiciones diferentes pueden conducir a cambios mayores o menores en el tiempo, a fronteras más o menos borrosas, y a distintas variaciones en mayor o menor grado de todo aquello que consideremos una unidad de población. (Hannerz, 1996 citado en Touraine, 1997, p. 85)

2.2. Cultura: de lo grupal a lo individual.

La diversidad cultural hallada dentro de un determinado territorio ha implicado dos cuestiones: desacuerdo o convivencia. El desacuerdo ante la diversidad cultural ha sido provocado por la forma etnocéntrica de un grupo humano al percibir a la otredad como incorrecta, desde su perspectiva de

ver al mundo en cuanto lo que es y no es bueno (cultura oficial). De esto se han derivado situaciones de guerra, conquista, rechazo a la alteridad, distinción de clase, persecuciones religiosas, pureza racial, censura a manifestaciones sociales que pugnan por una convivencia entre un “nosotros” y un “ellos” (Touraine, 1997).

Para crear un ambiente de compañerismo en un entorno de diversidad cultural, tenemos que conocer quiénes y cómo son los “otros”, entonces podemos entender cómo “ellos” conciben el mundo, la sociedad que los rodea. La manera en la que podemos llegar a comprender a los “otros” es a través de su cultura, la forma en la que los grupos humanos perciben el mundo en el cual viven. Godenzzi (1997, p. 7), desde una mirada pedagógica, asume que se puede llegar a una convivencia desde “lo intercultural que puede entenderse como un interaprendizaje entre culturas que lleve a acercamientos mutuos en los valores, conocimientos y actitudes; a generar niveles de diálogo, aceptación y respeto; a hacer que la tolerancia no apunte a la indiferencia.”.

2.2.1. Cultura: conceptos y realidades.

Un grupo humano, por sí sólo, no puede decirse que es diferente de otros sin que tenga a los otros como referente para poder afirmar que su cultura es distinta de otra (Rabinovich, 2010). Todos los grupos humanos son distintos, y cada concepción del mundo se debe a una construcción realizada a lo largo de la experiencia de vida dentro de un entorno social específico, y el medio geográfico en el cual se ha desarrollado. No es lo mismo cómo un chol, originario de Chiapas, proveniente de la Selva Lacandona percibe el mundo como lo haría un navajo, originario del suroeste de los Estados Unidos, habitante del Desierto de la Muerte, en Arizona. Lo que ambos hacen parecería locura, extrañamiento a la forma de vida occidental, específicamente, para con los europeos. Aún más, tanto los navajos como los choles les parecería increíble cómo se comportan los musulmanes y los japoneses. Más aún, la preferencia sexual vista como algo normal en un país nórdico sería inaudita para los musulmanes desde su perspectiva religiosa.

Los adjetivos que califican a las culturas unas de otras se debe precisamente a la concepción que tiene cada conjunto de personas de su propia cultura al compararse con la otra. Bhabha (2004, citado por Araújo 2010, p. 72) explica que “la cultura, como diferencia cultural, es lo conocible que con autoridad sirve a la construcción de los sistemas de identificación cultural”. En estas situaciones, el término “cultura” es la primera parte que tenemos que definir con respecto de la configuración de las sociedades posmodernas. Al respecto, los estudios culturales son un conjunto de disciplinas de las ciencias sociales que se enfrentan o concuerdan con la finalidad de investigar un amplio espectro de prácticas sociales desde la noción de “cultura”. Los estudios culturales ayudarán a estudiar la multiculturalidad en el contexto de un proceso de globalización cada vez más acentuado en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, y su manifestación en las aulas de las facultades de la UNACH.

2.2.1.1. *Estudios culturales.*

Los estudios culturales nacieron en Europa, en el Centro de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham, Gran Bretaña, en 1964 (Sardar y Van Loon, 2005), en tanto que en el continente americano ya se hacían de manera inconsciente estudios culturales a partir de los contextos sociohistóricos en los cuales las sociedades de América fueron desarrollándose (Szurmuk y McKee, 2010). Los trabajos de los investigadores Richard Hoggart, Raymond Williams, E. P. Thompson y Stuart Hall comenzaron a tratar temas sociales desde el término “cultura”.

Desde una perspectiva histórica, el antropólogo Edward Tylor traza una primera definición de cultura (1871) en su obra *Primitive Cultures*: “La cultura es ese complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Sardar y Van Loon, 2005, p. 4). Para Margaret Mead, desde la antropología, la palabra “cultura” es “el comportamiento

aprendido de una sociedad o de un subgrupo” (Sardar y Van Loon, 2005, p. 5). Raymond Williams, académico inglés, y fundador de los Estudios Culturales, pone en el contexto social de mitad del siglo XX las descripciones que ofrecen los conceptos propuestos por la antropología (1961), y plantea que “La cultura incluye la organización de la producción, la estructura de la familia, la estructura de las instituciones que expresan o rigen las relaciones sociales y las formas características que utilizan los miembros de la sociedad para comunicarse” (Sardar y Van Loon, 2005, p. 5). Clifford Geertz, docente de la Universidad de Princeton, redefine desde una postura simbólica antropológica el concepto “cultura” (1992) como “conjunto de relatos que nos contamos sobre nosotros mismos” (Sardar y Van Loon, 2005, p. 5). Estas cuatro formas de delimitar el concepto “cultura” sirvieron para poder explicar el comportamiento y la diferencia entre los grupos humanos. No obstante, con el proceso de globalización, el auge de las TIC, las diásporas (migraciones nacionales e internacionales), y los movimientos civiles de manifestación

pro-negritud, pro-género, pro-oprimidos, etc., y libertad de culto, han reconfigurado el término “cultura” como:

«la diferencia» (identidad étnica, género, orientación sexual, incluso minusvalías) se había convertido en la plataforma para reivindicar derechos colectivos. Había una lógica común en todas estas reivindicaciones: no eran accidentes biológicos los que generaban las diferencias, sino identidades culturales, y las identidades culturales debían ser respetadas y afirmadas. (Kuper, 2003, p. 260)

Las urbes, que antaño habían sido culturalmente homogéneas, han visto sus fronteras físicas rotas debido a la multiculturalidad, así también por el consumo de significados adquiridos desde los recursos digitales. A partir de este panorama se redefine el concepto “cultura”. En este sentido, Appadurai (2001) identifica cinco procesos o paisajes, como el autor los denomina, con los cuales el fenómeno de la globalización ha estado permeando y configurando y reconfigurando las sociedades modernas: étnico, tecnológico, financiero, mediáticos e ideológicos.

La cultura de un grupo humano se ha visto fragmentada por estos cinco flujos, dislocando lo local.

En el actual diálogo en tensión entre lo local y lo global (lo “glocal”), entre lo rural y lo urbano, entre lo oral y lo letrado, lo nacional y lo regional, así como lo nacional y lo transnacional, la cultura se expresa en todos los ámbitos del intercambio simbólico (Monsiváis citado por Araújo, 2010, p. 73)

Por lo tanto, la cultura de un territorio, al verse invadida y conquistada por esos procesos, se comporta de tres maneras: una parte cede totalmente, otra parte resiste totalmente, y otra yuxtapone la cultura local y la global. A este fenómeno Grimson (2011, p. 86) lo define como “configuración cultural” el cual hace “referencia a los modos específicos en que los actores se enfrentan, alían o negocian”. Por lo tanto, los sujetos consumen y producen otros significados con el fin de pervivir. La lengua oficial, la tradición oficial, la política oficial de un Estado también deconstruyen su modo particular de vida frente a las nuevas tendencias culturales, mientras cada individuo lucha por el reconocimiento de su identidad y sus derechos. Las personas, ante la transformación de la sociedad por esos cinco flujos provenientes del proceso de globalización, tienden a buscar dónde, desde dónde y desde

quiénes definirse y diferenciarse de manera individual. Este conjunto de situaciones, en palabras de Wieviorka (2006, p. 31), es descrita como “fragmentación cultural” la cual

puede constituir una etapa en la reconstrucción de una sociedad civil y su reestructuración de modo conflictivo, en la medida en que los actores son susceptibles de pensar y querer la articulación de una identidad abierta, capaz de penetrar el sistema institucional y obtener el trato político acorde con sus expectativas y exigencias a partir de una identidad defensiva, alimentada ante todo de miseria, desprecio y discriminación.

Finalmente, la cultura ya no proyecta el comportamiento de un grupo humano, sino más bien, de un individuo, convirtiéndose en un ser cultural.

El grupo de rock Café Tacuba recogió esta flexibilidad de adhesiones en la canción que enlaza los modos multiculturales de ser joven, sin preocuparse por coherencias ideológicas: «Soy anarquista, soy neonazi, soy un esquinjed y soy ecologista. Soy peronista, soy terrorista, capitalista y también soy pacifista. / Soy activista, sindicalista, soy agresivo y muy alternativo. Soy deportista, politeísta y también soy buen cristiano. / Y en las tocadas la neta es el eslam pero en mi casa sí le meto al tropical... Me gusta tirar piedras, me gusta recogerlas, me gusta ir a pintar bardas y después ir a lavarlas» (Reguillo, 2002 citada por García Canclini, 2005, p. 177)

Ahora cada persona construye su propia cultura con respecto de lo que importa y exporta de los cinco paisajes descritos por Appadurai. Touraine (1997, p. 174) conceptualiza la configuración cultural individual como “llamamiento a la libre construcción de la vida personal es el único principio universalista que no impone ninguna forma de organización y prácticas culturales”.

Los movimientos sociales fueron precisamente lo que ha llevado a teóricos sociales a repensar el multiculturalismo, ya que cada movimiento social busca legitimar una identidad propia, los sujetos la construyen con base en un “proceso ambiguo y recíproco de articulación y delimitación de “variantes grupales” (Zarlenga Kerchis y Young citados en Dietz, 2004, p. 19), es decir, cada persona construye y se afilia a un movimiento social en relación con la manera en la que se identifica y diferencia de otros.

Los movimientos sociales, a partir de entonces, devienen en “estilos de vida” (Hetherington, citado por Dietz, 2004, p. 20) en donde teóricos sociales, desde principios de la década

de 1970, han tratado de “agrupar movimientos estudiantiles, urbanos, feministas, ecologistas, pacifistas y multiculturalistas” (p. 20). La crítica teórica del feminismo contra el conocimiento cerrado desde conceptos aparentemente inamovibles como “individuo, sociedad e historia” (p. 22), es la que se pregunta por qué surgen estos movimientos sociales, ya que en las naciones que se dieron dichos movimientos hablan no de una sociedad culturalmente homogénea, sino multicultural, desde los conceptos de identidad y diferencia.

Laclau (citado por Dietz, 2004, p. 23) explica esta discrepancia entre las nociones de identidad y diferencia: “las identidades ya no son simples expresiones fidedignas de las posiciones que ocupan los individuos en el proceso de producción, estas identidades se diluyen: ya no corresponden a sujetos identificables, sino a meras «posiciones de sujeto»”. Los movimientos sociales y los miembros que se afilian a ellos comienzan a producir y consumir significados, que al mismo tiempo re-significan, creando así una nueva comunidad, y al

mismo tiempo, nuevas prácticas culturales. Dietz (2004, p. 28) afirma que “los generadores y portadores de las prácticas culturales que conforman un determinado movimiento no son simples víctimas de imposiciones hegemónicas, sino que son, a la vez, artífices creativos de estas prácticas”.

Finalmente, la cultura es un estilo de vida, el habitus que cada persona posee al construir, deconstruir y reconstruir a lo largo de su experiencia de vida en el mundo social que le rodea. El habitus es el conjunto de todas las configuraciones provenientes de los diversos entornos sociales en los cuales el sujeto se ha ido formando, y que él mismo las reconfigura para producir un estilo de vida propio.

la cultura es antes que nada habitus (Bourdieu, 1980b), disposición (Lahire, 2002) y cultura-identidad (Di Cristofaro Longo, 1993, 5-37), es decir, cultura actuada y vivida desde el punto de vista de los actores y de sus prácticas. En conclusión: la cultura realmente existente y operante es la cultura que pasa por las experiencias sociales y los “mundos de vida” de los actores en interacción. (Giménez, 2005, p. 13)

La multiculturalidad observada en las sociedades posmodernas no está definida por las dicotomías

migrante/no-migrante y/u originario/no-originario, sino que además de éstas dos, también se abordan las cuestiones de preferencia sexual, subculturas, de género, de estatus económico, y por medio de la brecha digital económica, cognoscitiva y tecnológica, los conectados y desconectados.

México es una sociedad multicultural, y el Estado de Chiapas también ha visto la multiculturalidad en las aulas de las instituciones escolares, en donde cada alumno trae un bagaje cultural (la familia, los medios de comunicación, el estatus económico, la escuela, la religión, etc.). Los espacios áulicos de la UNACH también han presenciado la multiculturalidad del alumnado, que también ha expresado sus inconformidades por la intolerancia y la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones tales como la burla, la exclusión, la crítica, el *bullying*, etc., y cuyos profesores han tenido que recurrir a cursos para poder entender la realidad en la cual tienen que desarrollar sus prácticas docentes. El enfoque multicultural desde la perspectiva del habitus de Bourdieu servirá para comprender la sociedad multicultural

en la cual nos hallamos inmersos, simbolizada en los educandos provenientes de diferentes contextos culturales en las aulas de la UNACH.

2.3. Del multiculturalismo a la interculturalidad.

El Estado comenzó a estudiar los fenómenos sociales, los cuales comenzaron en Estados Unidos con los movimientos sociales, a ese conjunto de fenómenos se le denomina multiculturalidad:

“heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y - posteriormente - instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la diferencia étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos” (Dietz, 2004, p. 17).

El proceso de globalización, que ha permeado las sociedades actuales, ha hecho que la multiculturalidad rebase las dicotomías migrante/no-migrante, indígena/no-indígena. Las sociedades posmodernas se han fragmentado debido a este proceso, el cual también ha dislocado la construcción del individuo en múltiples formas, cada persona construye su

propio estilo de vida conforme a los entornos sociales en los cuales se ha ido desarrollando. Cada sujeto posee un habitus el cual resignifica de lo que consume y produce del mundo de vida social. Cada sujeto es una cultura diferente. La sociedad se ha vuelto culturalmente heterogénea a nivel individual.

“Geertz propone entender estos cruces interculturales con una nueva narrativa construida a partir de la metáfora del collage. Para vivir en esta época de mezclas, estamos obligados a pensar en la diversidad sin dulcificar lo que nos seguirá siendo ajeno” (Geertz, citado por García Canclini, 2005, p. 89)

Desde una multiculturalidad a nivel sujeto, el concepto de cultura no se avoca más a grupos humanos bien delimitados por sus estilos de vida particulares, sus concepciones de ver e interpretar el mundo que le rodea. Ahora el concepto “cultura” se reduce al término habitus de Bourdieu:

El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1972, p. 178)

El enfoque multicultural amplía su estudio para profundizar en lo étnico, las clases sociales, las diásporas (migraciones), los movimientos sociales, y hallar una solución satisfactoria para incluir y reconocer las diferencias y las desigualdades en la construcción moderna de un Estado. La existencia de una cultura oficial, hegemónica, ahora se ve tambaleada por la postura defensivo-argumentativa que tiene cada grupo minoritario que defiende, no sólo su identidad, sino su propio estilo de vida, y sus derechos como ciudadanos de un territorio dado. El trasfondo es una lucha de poder a poder. Desde el término identidad, Gutiérrez (2010, p. 93) describe este proceso de configuración multicultural urbano: “las identidades empiezan (...) a plantear que la imagen, la estima de sí mismo, las identidades comunitarias o políticas se elaboran, se construyen y se actualizan sin cesar en las interacciones entre los individuos, los grupos y sus ideologías”.

El multiculturalismo hasta ahora describe el proceso en el cual la sociedad actual se ha estado configurando, pero las

relaciones de poder no han permitido que la diferencia y la desigualdad en un determinado lugar tengan un intercambio dialéctico, de comprensión, sino más bien adversidad simulada: “te tolero pero no te acepto.” A partir de esta situación, el enfoque intercultural emerge como respuesta a la lucha entre todos los actores sociales provenientes de diferentes entornos culturales, quienes se hallan inmersos en las sociedades posmodernas, y que busca fomentar la interacción comprensiva y respetuosa de todos los actores sociales, no como panacea para sanar conflictos, sino más bien, para enfocar a los ciudadanos al entendimiento de un nuevo panorama cultural en el cual, por el fenómeno de la globalización, ha reconfigurado a las sociedades actuales

“El término de estudios interculturales ha sido acuñado para designar un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural.” (Dietz, 2004, p. 51)

Debido a los cambios socioculturales actuales, definir el término intercultural se ha vuelto complicado. La

globalización que motiva la migración de personas de lugares económicamente menos favorecidos a naciones o ciudades económicamente más fuertes y las TIC que favorecen el intercambio de ideologías y modas, han generado que la identidad de los sujetos se construyan de otra manera, en palabras de García Canclini (2009:XV) “La fluidez de las comunicaciones nos facilitan apropiarnos elementos de muchas culturas”.

En esta sociedad posmoderna, cada persona construye, reconstruye y deconstruye los significados que trae de la sociedad en la cual se ha desarrollado y adquirido de los otros y de otros sujetos (Caglar, 1997, en Dietz, 2004). En ese sentido, el enfoque intercultural o interculturalidad profundiza más el estudio desde el concepto “ciudadanía”. Dietz (2004, p. 33) afirma que “Una ciudadanía multicultural deberá basarse, por una parte, en los derechos individuales que ciudadanos, y, por otra parte, en el reconocimiento mutuo de derechos grupales diferenciales por todos los componentes de una sociedad”. Ahora bien, si el enfoque intercultural

profundiza desde una ciudadanía multicultural, y busca crear una consciencia de respeto e interacción entre ciudadanos culturalmente diversos, la interculturalidad está rebasando las dos grandes dicotomías en las cuales se había estado enfocando, en específico en México: originario/no-originario (Rodríguez Ledesma, 2008). Por tanto, la interculturalidad basada en una ciudadanía multicultural fundamenta su estudio sobre los derechos individuales que posee cada ciudadano dentro del Estado. Un ciudadano es el individuo a quien se le reconoce su adhesión e intervención en la política de su país. En ese sentido Dietz (2004, p. 12) explica que “La ciudadanía se fundamenta en un vínculo entre el individuo y la comunidad política, en un nexo básico de pertenencia y participación”.

En México, para reconocer quién es ciudadano mexicano se hace demostrando haber cumplido la edad de dieciocho años, según lo atestigua el Artículo 34 de la Constitución Política de Mexico (diputados.gob.mx, 2015):

Artículo 34. Son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos:

I. Haber cumplido 18 años,

La credencial de elector es la identificación a través de la cual los varones y mujeres mexicanos pueden comprobar la mayoría de edad establecida por la Constitución Mexicana. Esta identificación permite a los individuos no sólo la reafirmación de su nacionalidad (o calidad de mexicanos según el artículo 34), porque el acta de nacimiento, o en su caso, una carta de naturalización para extranjeros, afirman la nacionalidad mexicana, sino también exigir sus derechos, y cumplir con responsabilidades prescritos por las Leyes y la Constitución Mexicana. El concepto de <<ciudadanía>> está constituido por cinco dimensiones, según Ramírez Sáiz (2011), *incluidas y explicitadas en las Constituciones nacionales y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos* (p. 14):

- Civil: Libertad de expresión, de información, de culto, y de asociación.

- Política: Responsabilidad de adhesión e intervención *en el ejercicio del poder político* (p. 16).
- Social: El Estado crea condiciones materiales para que los ciudadanos acceden a una vida digna.
- Económica: Derecho a tener un trabajo digno y la responsabilidad de efectuarlo ética y profesionalmente. Los empresarios tienen la responsabilidad de producir bienes para un bienestar común, de generar empleos, y adquirir ganancias de manera legítima.
- Cultural: Los ciudadanos pueden acceder al patrimonio cultural (arte, tradiciones, monumentos históricos, museos, etc.) de la sociedad, como la responsabilidad de conservarlas. Además, los ciudadanos pueden expresar su preferencia sexual, su identidad (de género, de raza), su cultura de origen (inmigrantes, indígenas) y el respeto a ellas.

En estas cinco dimensiones de la ciudadanía, la interculturalidad trabaja en la interrelación entre las diferencias, la libertad de culto o adhesión a algún credo, o de desigualdad social, de acuerdo con la primera, tercera y quinta categoría.

En México, existían, según el último estudio realizado en 2014 por el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), un total de 55,341.6 millones de mexicanos viviendo en la pobreza, producto no sólo del desempleo, sino de la distribución inequitativa de la riqueza, por el abuso en el ejercicio del poder, haciendo pensar que la misma comunidad política mexicana deja de tratar a unos como ciudadanos al no crear condiciones materiales de vida favorables, según la tercera y cuarta dimensiones de la ciudadanía. Partiendo de este contexto, el desempleo produce falta de recursos materiales y económicos, lo cual produce que muchas familias sobrevivan con menos del salario mínimo establecido en México, cuyo monto varía según el área geográfica (AG): en la AG-A está en 70.10 pesos diarios, en tanto en la AG-B está en 66.45 pesos diarios, según el reporte último efectuado en 2015 por la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (CONASAMI).

El panorama económico anteriormente descrito nos da pauta para pensar hasta qué grado y/o nivel escolar alcanzan

las generaciones provenientes de estos contextos socioculturales: si ingresan bien alimentadas a las instituciones escolares, la situación familiar emocional de sus hogares, los artículos escolares que poseen, el monto de dinero para abordar un transporte público, o la cantidad de ellos que toman transportes públicos para llegar a las escuelas por la distancia en las que se encuentran éstas mismas, si cooperan en el mantenimiento económico de sus familias, etc. La desigualdad económica en México ha creado una forma de vida bastante diferenciada entre familias provenientes de clase alta y media. Estos dos últimos estatus económicos no ven de la misma manera el mundo de vida, ni las experiencias que tienen con el día a día, que una familia proveniente de un nivel económico bajo.

Dentro de su grupo generacional no todos los jóvenes ejercen fehacientemente un protagonismo ligado al uso de tal o cual tecnología. Algunos están muy ligados al entorno red, pero otros no tienen ni los recursos ni la infraestructura para acceder a los nuevos medios; por ejemplo, los jóvenes que habitan en entornos rurales⁵ o los que viven en condiciones de pobreza extrema, entre otros. (Crovi Druetta, 2010, p. 122)

La distancia de los significados que construyen, reconstruyen y/o deconstruyen de acuerdo a las clases sociales en las que las distintas generaciones evolucionan, también crean nuevos estilos de vida, nuevas formas de cultura. La experiencia de un niño cuya familia posee altos ingresos tiene todo tipo de comodidades materiales, entre ellos la adquisición de dispositivos electrónicos, en tanto un niño proveniente de un entorno de clase baja estará pensando en qué trabajo podría ser útil para ayudar y aportar a su familia en la economía del hogar, dejando a un lado la adquisición de un dispositivo electrónico. Brey y Mayos (2011, p. 87) advirtieron el proceso actual que se describió anteriormente:

aparecen nuevos «analfabetos» que ya no son aquellos que nunca se alfabetizaron, por ejemplo en las TIC. Son aquellos otros que, en algún momento, dejaron de estar al día en las nuevas aportaciones de estas y acabaron, por tanto, en un nuevo tipo de analfabetismo funcional.

Las sociedades posmodernas están configuradas hoy en día por seres culturalmente diferentes desde el habitus personal, a la par que la vida social de cada ser cultural participa de forma interaccional con la cultura de la sociedad

posmoderna. A partir de este contexto, García García (1996, citado por Dietz, 2003, p. 81) explica que “la cultura (...) es una organización de la diversidad de los comportamientos individuales”, por tanto, los ciudadanos que viven dentro de una sociedad multicultural son seres culturalmente diversos, y el habitus que han ido adquiriendo es un crisol de identificaciones provenientes de diversas fuentes: las TIC y sus recursos digitales, la escuela, la familia, los credos, los movimientos sociales. Los ciudadanos son seres culturalmente híbridos

la hibridación se asociará por lo general y según el estudio de García Canclini [*refiriéndose a su trabajo de investigación Cultura Híbridas*], a la lógica de mercado, a las tecnologías masivas de difusión y consumo, a la globalización de la cultura, al descentramiento de las prácticas y de las ideologías homogeneizadoras de los estados nacionales. (G. Canclini, en Szurmuk y Mckee, 2010, p. 136).

Por lo tanto, el término “cultura” se puede definir como un conjunto de prácticas sociales en donde se interrelacionan seres culturalmente diversos entre sí para la construcción de una sociedad multicultural, la cual es regida por la

producción y consumo de significados intelectuales, materiales y espirituales basados en valores de diálogo y respeto enfocadas hacia la convivencia global. Desde esta definición de “cultura”, el multiculturalismo de las sociedades posmodernas, permeadas por las diásporas, la identidad étnica, los movimientos sociales, y la producción y consumo de las TIC, se puede clasificar en tres partes: las diferencias, las desigualdades y las desconexiones, términos en los cuales el antropólogo García Canclini, en su obra “Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad” (2005), divide la sociedad posmoderna y multicultural en la cual vivimos, y para un estudio dirigido hacia un proceso de respeto y convivencia entre seres culturalmente híbridos, y procedentes de entornos culturales diversos, propone un enfoque intercultural basado en esta tríada cultural de las sociedades actuales.

todos los seres humanos, vivan donde vivan, habitan en un mundo multicultural y por lo tanto todos los individuos de un grupo desarrollan competencias en varias culturas ya que cada cual tiene acceso a más de una cultura, entendiendo por ella un conjunto de conocimientos y patrones de percepción,

pensamiento y acción. Al mismo tiempo, cuando una persona adquiere estas diversas competencias culturales nunca lo hace completamente: “cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia. Su versión personal de la cultura o, con el término que acuñó Goodenough, su propiospecto, es la totalidad de esas ‘parcialidades’ que conforman una visión privada, subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial”. (García Castaño et al., 2005, p. 16)

Ante el panorama descrito anteriormente, las aulas de la UNACH reciben un alumnado proveniente de diversos contextos culturales, pero al mismo tiempo, el habitus, el bagaje intracultural, competencia cultural, propiospecto que posee cada individuo, y que éste ha ido formado en relación con sus experiencias con el mundo de vida social, lo ha transformado no sólo en un ser culturalmente diverso, sino a la vez, en un ser culturalmente híbrido. El enfoque intercultural de los diferentes, desiguales y desconectados propuesto por N. García Canclini podría adaptarse hacia una propuesta de una nueva pedagogía intercultural para saber enfrentarse al tipo de educando inmerso en una sociedad multicultural en la que hoy los docentes de inglés enfrentan

día a día en su práctica profesional dentro de las escuelas y/o facultades de la UNACH.

2.4. Interculturalidad entre la diferencia, la desigualdad y la desconexión.

Tras la Segunda Guerra Mundial, el mundo se dividió en dos grandes bloques geopolíticos: capitalistas, liderados por Estados Unidos, y comunistas, auspiciados por la antigua Unión Soviética. A partir de ese cisma mundial, los países desarrollados estimularon programas de ayuda a naciones menos favorecidos económicamente, no obstante, en la configuración social que se desenvolvía dentro de éstos últimos también se manifestaban agitaciones políticas como la dictadura pinochetista de Chile, la peronista en Argentina, entre otros. África, Asia y Medio Oriente presentaban grandes rezagos económicos, los cuales, aunados a las dictaduras militares y los conflictos étnicos, un colosal movimiento de colectivos provenientes de estos continentes comenzaron a emigrar a los países europeos como a Estados Unidos. Tanto

las sociedades europeas como la norteamericana recibieron la influencia de esos movimientos migrantes.

Las aulas de los institutos educativos experimentaron la llegada de esos colectivos en la manifestación de la discriminación y la intolerancia. Yúdice (2002, p. 26) explica que “La globalización pluralizó los contactos entre pueblos diversos y facilitó las migraciones, y de ese modo problematizó el uso de la cultura como expediente nacional”.

En Estados Unidos, los recuerdos de los maltratos y segregación de las comunidades originarias (sioux, apaches, algonquinos, mohicanos, etc.), afroamericanas y latinoamericanas emergieron para reclamar sus derechos civiles por medio de los derechos humanos. Todos estos movimientos dieron paso a un nuevo tipo de sociedad, una sociedad multicultural. Para entender este fenómeno, el enfoque multicultural nació para poder estudiar los procesos de discriminación e intolerancia que se resentían en las escuelas, pero con el fin de asimilarlos a la cultura de acogida, es decir, sin respetar las culturas de los colectivos migrantes.

El enfoque multicultural no resolvía el problema de la intolerancia y discriminación dentro de las aulas, sólo mantenía una política de respeto. Giroux (2003, p. 132) describe este panorama como “cultura como terreno de lucha”.

A partir de las situaciones anteriormente descritas, el enfoque multicultural evoluciona al intercultural, tomando en cuenta los movimientos de los colectivos migrantes con sus respectivas identidades culturales. El enfoque intercultural toma en cuenta el conocimiento que posee cada grupo humano, con el propósito de estudiar sus culturales y entender la manera en la que ellos conciben el mundo de vida que les rodea. Los estudios interculturales aplicados a la pedagogía se encargarían de generar programas que integrarían los conocimientos culturales de cada colectivo y enfocarlos hacia la práctica docente en valores de respeto, interacción y convivencia del alumnado multicultural. El enfoque intercultural aplicado en las naciones europeas se basaba en la cuestión migrante/no-migrante, en tanto en

Norteamérica (Canadá y Estados Unidos) y Latinoamérica se basaban migrante/no-migrante y originario/no-originario.

Con el advenimiento de las TIC y los recursos digitales, y los movimientos sociales, el enfoque multicultural tomaría un nuevo rumbo. Las viejas cuestiones de multiculturalismo (migrante/no- migrante y originario/no-originario) serían desplazadas por nuevas emergencias culturales: las de índole religiosa, de preferencia sexual, de género, de la brecha digital, de estatus económico, entre otros. La sociedad moderna se estaba transformando. Ahora las TIC y los movimientos sociales también aportarían nuevas formas de discriminación e intolerancia. El enfoque intercultural ahora trataría en las instituciones escolares estas nuevas emergencias. La inclusión de las TIC y los recursos que éstas ofrecen también generarían otro tipo de sujetos: analfabetas digitales (por cuestión económica, cognoscitiva o generacional en el caso de los nativo-migrantes digitales). La sociedad moderna evoluciona a una sociedad posmoderna multicultural desde la intraculturalidad y la hibridez cultural.

Ante este nuevo tipo de sociedad, García Canclini (2005, p. 89) asume que hemos llegado “a la necesidad de hacernos cargo de un mundo donde la diversidad no está solo en tierras lejanas sino aquí mismo”.

Los enfoques interculturales propuestos por los europeos (migrante/no-migrante), y americanos (migrante/no-migrante y originario/no-originario) no pueden ser aplicados en una sociedad posmoderna multicultural cuyos miembros son seres culturalmente híbridos desde la intraculturalidad, y que además confluyen en las urbes más importantes de los estados nacionales, procedentes de entornos culturalmente diversos, en palabras del antropólogo García Canclini (1995, p. 73) “la multiculturalidad constitutiva de la ciudad en que habitamos”, sin embargo, el enfoque intercultural que propone este mismo investigador, en donde agrupa las diferencias, los desiguales y los desconectados aportaría un nuevo sentido a la pedagogía intercultural. Vila Merino (2005, p. 8), al observar la multiculturalidad de los centros escolares, afirma que “Conocer y comprender los contextos de

procedencia y de referencia del alumnado se debe convertir en un arma pedagógica imprescindible”.

El fenómeno de la globalización, desde la concepción de Raymond Williams de la palabra “cultura”, homogeniza a través de las TIC y el inglés a sujetos procedentes de diversas culturas, pero que a la par de las desigualdades económicas que conlleva este proceso entre naciones del primer y tercer mundo, fragmenta a los sujetos que se forman dentro del estilo de vida global, dispersándolos en múltiples identidades, generando, por consecuencia, diferencias y desigualdades. Los individuos se forman en estos dos aspectos de la globalización dentro de sus carreras profesionales: las TIC e inglés, porque la cultura oficial de la globalización está basado en el intercambio comercial entre las naciones, tal como Castells (1996, p. 59) lo describe: “los contextos culturales/institucionales y la acción social intencionada interactúan decisivamente con el nuevo sistema tecnológico”.

De las TIC, los sujetos que tienen el acceso económico para adquirirlas también pueden consumir significados que

aporten al habitus, caso contrario con aquellos que no pueden acceder a ellas por cuestiones religiosas, económicas, geográficas, culturales, políticas, y que también modifican sus habitus, emergiendo así los conectados y desconectados.

estamos asistiendo al nacimiento de nuevas fuentes de desigualdad y al levantamiento de fronteras hasta ahora inexistentes que afectan a quienes bien un bajo nivel formativo o bien por carencia de talento natural son incapaces de subir al tren de la complejidad tecnológica y el dinamismo permanente. Un mundo abierto será también un mundo de oportunidades, pero solo para unos cuantos, los más bien situados o los que dispongan de la suficiente capacidad de maniobra. (Brey y Mayos, 2011, p.82)

A partir de la descripción de la sociedad actual, García Canclini propone un estudio intercultural en donde no sólo se pugne por la convivencia y respeto entre las diferencias y desigualdades, sino también se incluyan aquellos sujetos que se hallan en la brecha digital, aquellos que están conectados con las TIC y sus recursos y los que están desconectados de ellas. Al respecto, García Canclini (2005, p. 79) plantea que “En un mundo globalizado no somos solo diferentes o solo desiguales o solo conectados. Las 3 modalidades de existencia

son complementarias. Y a la vez (...) cada forma de privación va asociada a formas de pertenencia, posesión o participación”.

La UNACH, siguiendo el proceso homogeneizador de la globalización, ha incluido en sus programas de estudio el uso de TIC y el inglés. Los docentes se han afrontado a situaciones no sólo en relación con las diferencias, sino también de las desigualdades, lo cual se hace manifiesto en educandos cuyos recursos económicos no les permite adquirir dispositivos electrónicos y/o tener acceso al servicio de Internet (migrantes digitales desconectados), aun cuando el plan de estudios de sus licenciaturas promueve el uso de las TIC. El enfoque intercultural desde la multiculturalidad de matiz étnico no podría ser aplicado en esta problemática. Tampoco sería viable la adecuación del enfoque intercultural basado en las diferencias y/o desigualdades. El enfoque intercultural que propone N. García Canclini incluye también a los desconectados, a los que se hallan en esa brecha digital tecnológica (en cuanto a saber cómo se usan), cognoscitiva (en

cuanto a aplicarlas en su formación escolar y profesional) y económica (en cuanto a la adquisición de un dispositivo digital y el acceso a Internet), a quienes he denominado migrantes digitales desconectados.

Los docentes de inglés de la UNACH podrían ejecutar el enfoque intercultural propuesto por el antropólogo N. García Canclini para incluir a las diferencias, los desiguales y los desconectados hacia un trabajo colaborativo que ayude al aprendizaje significativo del idioma extranjero, que no sólo mitigue la discriminación y la intolerancia, sino que fomente el respeto, la interacción y la convivencia en esa tríada cultural (diferentes, desiguales y desconectados) revelada por el antropólogo.

Finalmente, el proceso de globalización, a través de tres procesos, ha estado esculpiendo la sociedad que tenemos hoy en día: la primera, el intercambio de bienes e insumos entre naciones, el cual motivó la migración de personas que cargaban un bagaje cultural de un lugar a otro en busca de un *modus vivendi* más próspero, la cual a su vez originó las

desigualdades y las diferencias; la segunda, las TIC, las cuales actuaron como canales para mostrar y comunicar ideas de otras culturas, originando así la configuración de nuevas culturas, alentando además los movimientos sociales que pugnaban por la igualdad y el respeto a la diferencia; y la tercera, el inglés, lengua franca con el cual los países intercambia información, el idioma hegemónico del país económicamente más fuerte del planeta, que coadyuvó junto al intercambio de recursos materiales, intelectuales y espirituales, a una serie de políticas educativas en la cual se enseñara el inglés para poder comunicarse de forma internacional. A partir de esto emerge una cuestión por responder ¿Cómo involucrar en un verdadero diálogo intercultural a la diferencia, la desigualdad y la desconexión dentro de un aula multicultural en la clase de inglés en las facultades de la UNACH?

2.5. De la multiculturalidad a la digiculturalidad.

El fenómeno de la globalización ha estado configurando, reconfigurando y desconfigurando a través de 5 paisajes

identificados y planteados por Appadurai (2001) a las sociedades actuales. Los miembros de las sociedades son los primeros que han recibido la influencia del proceso globalizador y los paisajes expuestos por Appadurai. La manifestación de la influencia de la globalización en los sujetos pertenecientes a las sociedades posmodernas se ha evidenciado en la homogeneización lingüística (inglés como lengua franca) y en el intercambio de información propiciado por las TIC, que ha llevado consigo también el intercambio de capital simbólico cuando los sujetos interactúan unos con otros por medio de las TIC, ampliando aún más el espectro cultural de la multiculturalidad de las sociedades actuales: étnico (Dietz, 2004), migrante (Aguado, 2005), movimientos sociales (De Sousa Santos, 1998), nativos y migrantes digitales por la brecha digital generacional (Prensky 2001) conectados y desconectados por las brechas digitales económicas, geográficas, políticas, culturales, políticas (Canclini, 2005), de formas de aprendizaje (Gastón Sepulveda, 2003; Blanchard, 2008; Reid en M. Lightbown y Spada, 2009); la

multiculturalidad generada por la influencia de la globalización describe la fragmentación cultural de la sociedad actual (Wieviorka, 2006).

A partir de esta fragmentación cultural, las identidades personales, aquellas nacidas de una postura centrada y construida dentro de un colectivo: la nación, la comunidad, la sociedad, la familia, deja de ser fija, de estar adscrita “religiosamente” a una cultura. El habitus de Bourdieu (1979), desde lo intracultural, se ve permeado por intercambios de capital simbólico que el proceso de globalización ha permitido. Los sujetos de hoy en día construyen, deconstruyen y reconstruyen sus identidades personales a lo largo de su trayectoria con el mundo de vida social, es decir, ahora la identidad personal se constituye de una combinación de múltiples adscripciones a diferentes colectivos, en palabras de Típa y Zebadua Carbonell (2014, p. 74) “la identidad personal y la identidad colectiva pueden ser imaginadas como dos espirales superpuestas, donde las ramas de cada una de las dos se cruzan y en otro momento, se alejan”.

Dado que el habitus de los sujetos de la sociedad posmoderna, la intraculturalidad de cada individuo, se forja de múltiples adscripciones culturales, la identidad personal y colectiva al combinarse y dividirse convierten a las personas en seres culturalmente flexibles (Touraine, 1997) o en “su propio ser” (Goodenough, en García Castaño, 1997, p. 16). Desde el mundo de vida en el cual se ha ido formando cada ser cultural, así también ha desarrollado un estilo de aprendizaje en particular sobre otros.

La escuela, como institución social que es, no queda al margen de este escenario. Como ya se ha empezado a experimentar con cierta intensidad en ciertos contextos educativos cercanos, la diversidad cultural va siendo una realidad cada vez más común y connatural en nuestros centros escolares. Pero, aun si un buen número de escuelas todavía no presentan, hoy por hoy, una heterogeneidad evidente en la composición de su alumnado, ha llegado el momento de tomar conciencia pedagógica de que los niños y jóvenes de esos centros ya viven también y, sobre todo, están llamados a vivir como ciudadanos en una sociedad irreversiblemente más global, plural, y multicultural. (Jordán Sierra, 2013, p. 1)

En esta multiculturalidad de seres culturales, se encuentran aquellos nativos y migrantes digitales

desconectados, cuya poca o nula alfabetización digital, entendida como la capacidad de maniobrar los dispositivos y recursos tecnodigitales (Area Moreira, Gutiérrez Martín, Vidal Fernández, 2012), requiere de un nuevo tipo enseñanza, lo cual abre paso nuevamente a este cuestionamiento:

¿Cómo involucrar en un verdadero diálogo intercultural a la diferencia, la desigualdad y la desconexión dentro de un aula multicultural en la clase de inglés en las facultades de la UNACH?

2.5.1. Digiculturalidad: El enfoque intercultural on-line

La digiculturalidad hace referencia a la aplicación del enfoque intercultural en un ambiente de aprendizaje en red.

Internet pone a disposición de las escuelas todo lo necesario para hacer posible estas comunidades virtuales de aprendizaje intercultural, a través de multitud de herramientas para favorecer la comunicación, la construcción compartida de conocimientos y el intercambio de información acerca de experiencias en educación intercultural entre todos los miembros de las comunidades educativas. Y entre estas aplicaciones tenemos: el correo electrónico, las listas de distribución y discusión, los foros, el chat, la mensajería instantánea, videoconferencia, redes sociales, microblogging, blog, Wikis, sitios web, portales y plataformas educativas, gestores de contenido, repositorios y bancos de recursos multimedia." (Leiva Olivencia, 2013, p. 2)

La digiculturalidad retoma del enfoque intercultural (Aguado, 2005; Aguado 2008) el argumento del diálogo intercultural dentro de un aula compuesta por un alumnado culturalmente diverso, enfoque con el cual se estudia y propone fomentar actividades que inhiban y desarraiguen cuestiones de índole discriminatorias, excluyentes, las cuales se hacen manifiestas a través de burlas, segregaciones, rechazo, humillación, violencia, intimidación, insultos, etc. (Colectivo Yedra, 2008). La digiculturalidad recupera, desde la perspectiva tecnodigital, la noción de alfabetización digital, como la competencia en el uso de las TIC, derecho protegido por la Unión Europea (Agenda Digital Europea, 2009). La digiculturalidad, guiada por los lineamientos de la Agenda Digital de la Unión Europea, pretende que el enfoque intercultural englobe a los analfabetos digitales, para exhortar a los docentes a incorporarlos a la sociedad del conocimiento y de la información en la era de la digitalización. Desde el continente americano, el antropólogo chileno García Canclini (2005) propone un enfoque intercultural similar al que expone

el profesor e investigador español Leiva Olivencia, que aborde no sólo las diferencias y los desiguales, sino también a los conectados y desconectados. De estas dos propuestas, García Canclini exhorta a incluir a los desconectados o analfabetos digitales, sin dar a conocer la manera en la cual pueden ser incluidos; es en este sentido en el que la digiculturalidad del español Leiva Olivencia, de forma precisa, promueve, a través del trabajo colaborativo que ofrece el aprendizaje en red (*e-learning*), un enfoque pedagógico intercultural para incluir a los desconectados de García Canclini.

La digiculturalidad, desde la perspectiva del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) aprovecha el conocimiento que poseen los alfabetizados digitales, para generar trabajo colaborativo (Hiltz y Turoff, 1993) junto a los analfabetos digitales. Para Rodríguez Palmero (2008, p. 11) “El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal”, por lo tanto, al

requerir que los analfabetos digitales trabajen colaborativamente con los nativos digitales conectados se fomentaría un ambiente de diálogo intercultural.

Partiendo de estos 3 planteamientos, la enseñanza desde el enfoque digicultural debe fomentar la creación de un ambiente de diálogo intercultural entre los alfabetizados digitales y los analfabetos digitales, dentro de los cuales también podemos situar a las diferencias y a las desigualdades. Dado el ambiente multicultural de seres culturales provenientes de diversos contextos culturales, como lo es el alumnado de las aulas de las facultades de la UNACH, las TIC podrían ser herramientas, cual pretexto para atraer a los estudiantes a trabajar de forma colaborativa, proveyendo así el ambiente propicio, el espacio de interacción social, un punto de encuentro para los alumnos provenientes de diferentes contextos culturales, y tengan, por consiguiente, la oportunidad de conocerse unos a otros. Desde la perspectiva pedagógica, Leiva Olivencia (2015, p. 69) afirma que “Las TIC se hacen presentes en el aula, no son ya un

recurso externo, sino una herramienta más, como la tiza o la pizarra”.

El enfoque digicultural del español Leiva Olivencia (2013) emerge en un contexto europeo, en el cual estar conectado es un derecho humano fuertemente impulsado para que todos los ciudadanos europeos tengan acceso al Internet y a la información que circula dentro de ella porque “proporciona a los ciudadanos europeos herramientas que les ayudan a familiarizarse con el entorno digital, cada vez más presente en la sociedad europea.” (Agenda Digital Europea, 2009). La digiculturalidad plantea que los sujetos pueden tener diálogo intercultural mediante el uso de las redes sociales, el correo electrónico, plataformas virtuales educativas, etc., aprovechando los recursos digitales que proveen las TIC y la construcción de espacios públicos destinados por los gobiernos europeos para que los analfabetos digitales aprendan a usar la computadora, el correo electrónico, el *whatsapp*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, etc.

La digiculturalidad o enfoque digicultural, retomando los principios básicos de inclusión/exclusión del enfoque intercultural (Aguado, 2005), aborda la creación de una atmósfera de trabajo en equipo mediado por las TIC (Ausubel, 1963 en Rodríguez Palmero, 2008), al eliminar las expresiones negativas emergentes provenientes de la exclusión: la discriminación, la intolerancia, el rechazo, las burlas, la intolerancia, los insultos. La digiculturalidad enfatiza en el conocimiento y la búsqueda de información en la Internet de otras culturas, así como el fomento de actividades que promuevan el diálogo intercultural entre centros educativos internacionales participantes, en donde los estudiantes de diferentes países entablen comunicación unos con otros a través de la Internet, como afirma Leiva (2015, p. 69) “reclama instituciones y personas que necesariamente trabajen en red, en comunidades de aprendizaje que promuevan la diversidad cultural como una riqueza”.

Finalmente, la digiculturalidad promueve el diálogo intercultural usando las TIC como herramientas para lograrlo.

Tanto los docentes como estudiantes de institutos escolares deberán participar durante el proceso. De una comunidad a otra, deberán trabajar colaborativamente por medio de la Internet, para generar que la cultura de una sociedad a otra se puedan conocer.

CAPÍTULO III. TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

3. Globalización como reconfigurador de la sociedad contemporánea.

A lo largo de la historia humana han aparecido y desaparecido potencias económicas, y cada una de ellas surgió, creció y maduró a pesar de los ambientes hostiles en los que se desarrollaron. Los grupos humanos se sublevaban unos contra otros defendiendo sus identidades culturales y étnicas, pero al final todos ellos tuvieron que adaptarse, siendo por consenso, asimilación, o por la fuerza, a una lengua oficial, a la cultura del pueblo conquistador y/o conquistado. A pesar de los conflictos políticos entre las naciones, tanto los vencedores como los vencidos se vieron

influenciados por el aporte cultural entre ellos: comercio, intercambio de información, recursos materiales, producción de conocimiento e invenciones e innovaciones tecnológicas.

El surgimiento y desarrollo de las potencias económicas, en diversas etapas de la historia, se debió a las relaciones interregionales e interdependientes entre los grupos humanos, entre conquistadores y conquistados, en un ir y venir de información, comunicación, recursos materiales y producción artística, armamentista e intelectual, bosquejándose así el fenómeno llamado globalización en el mundo hasta ahora conocido.

Globalización es una expresión divulgada por el economista germano-americano Theodore Levitt en 1983, quien popularizó este vocablo al usarla en el título del artículo "*Globalization of Markets*" (La Globalización de los Mercados), publicado en mayo 1983 en la revista *Harvard Business Review*. El contexto en el cual fue usada la palabra "globalización" hace referencia a un proceso de interacción económica internacional de los mercados en el mundo. Anteriormente,

diversos autores hacían mención de este vocablo para referirse a la interacción de las naciones con la finalidad de intercambiar información, tecnología y recursos naturales.

La globalización describe a un proceso en el cual los países se hermanan con la finalidad de compartir sus bienes unos con otros, permitiendo no sólo el comercio entre ellas, sino también de comunicación entre todas las naciones (Gimeno Sacristán, 2001 en Vila Merino, 2005). La globalización, como canal para permitir la comunicación entre individuos de diferentes partes del planeta, llevaría a la producción de medios de comunicación que facilitarían la interacción social mundial (McLuhan, 1964); además, el fenómeno de la globalización motivaría el uso del inglés como lengua franca entre todas las naciones tras la consolidación de los Estados Unidos como potencia comercial hegemónica al término de la Segunda Guerra Mundial (Harmer, 2007; Flecha y Tortajada, 1999 en Vila Merino, 2005; Biron, 2010).

De esta descripción se perciben tres eventos importantes: el primero es el comercio internacional, el segundo pertenece

a los medios de comunicación, los cuales facilitan el flujo de información y comunicación entre los diversos mercados, y finalmente el tercero, una lengua en común. Y de estos tres eventos, también se derivan la necesidad de formar sujetos que ayuden en la administración del capital económico, que a su vez conlleva a la formación de sujetos (capital humano) que trabajen para que fluya el capital económico (Vila Merino, 2005); por tanto, la formación se verá enfocada en la explotación del capital humano con respecto de su capital cultural (Giménez, 2007), lo cual se haría tangible en la adquisición de conocimientos y destrezas en diversas áreas de conocimientos, esto incluiría el uso de las TIC en los distintos campos de saber, y comunicarse con otros sujetos usando el idioma inglés.

De la situación anteriormente planteada, podemos vislumbrar que la globalización se introduce en las diferentes áreas de conocimiento como en la vida diaria, influyendo en la formación de los sujetos, en la educación a lo largo de la vida, enfocándolos a formarse para satisfacer las necesidades

económicas de los países (García Garrido y García Ruiz, 2005). Si la educación se ve condicionada por un factor de desarrollo económico, entonces las TIC y el inglés son dos elementos que se insertan en la formación de los sujetos para acceder a un “mejor” empleo dentro de las diversas empresas que ofrecen altos sueldos, con el objetivo de tener sujetos que les ayuden a sostener una presencia internacional importante dentro de los mercados internacionales.

Cabrera (2014, párrafos 1-2) describe el contexto laboral en el cual se hallan inmersos muchos de los egresados universitarios mexicanos:

La brecha entre el desarrollo tecnológico y su aplicación en programas educativos en México, ha provocado que los egresados de la educación superior que buscan integrarse al mercado laboral no cuenten con las competencias necesarias que se buscan, de acuerdo con la Encuesta de Competencias Profesionales 2014, elaborada por el Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC). Otro factor es que aún no se logra un amplio dominio del idioma inglés.

De acuerdo con el estudio, el cuál será presentado este jueves 20 de febrero por la organización, existe a nivel nacional una brecha entre la oferta laboral y la demanda de competencias del 26%: “Alrededor del 26% de las empresas encuestadas no pueden encontrar a trabajadores -especialmente jóvenes- con

un perfil de competencias que satisfaga los requisitos del puesto, a pesar de que sí entrevistaron a candidatos para dichos puestos.

Del contexto laboral actual que describe Cabrera, se deduce que todos los currículos escolares deberían incluir las TIC e inglés en la formación de los sujetos, haciéndose más evidente la necesidad de instruirlos en el uso de ambos elementos para que sean más competentes en el ámbito laboral al cual desean ingresar, obteniendo así mejores empleos. No obstante, el uso de las TIC y su aplicación en la educación no se han visto reflejados en las competencias requeridas por las empresas para contratación de capital humano.

Desde una perspectiva económica-laboral, la globalización ha generado que la utilización de las TIC y el inglés sean parte vital en la formación de las personas para que puedan acceder a un trabajo mejor remunerado, pero de esto también surge dos preguntas ¿qué pasa con aquellos que no han tenido la experiencia de uso de las TIC por la cuestión de la brecha digital (económica, política, cultural)? o ¿cómo se

sienten aquellos quienes no manejan ni el idioma oficial de una nación, o de un sistema educativo, a la perfección por el hecho de hablar la lengua materna local, y no puedan aspirar a hablar inglés?

Ahora bien, la globalización es un proceso que no sólo ha traído el intercambio económico de bienes e insumos, sino también culturales: consumos y/o producciones materiales, espirituales e intelectuales; la presencia de diversas empresas internacionales en diferentes países, en las ciudades principales de éstas, trajo consigo que muchas personas emigraran, sea de una comunidad rural a las ciudades principales, o bien, de un país a otro.

La migración de personas provenientes de diferentes entornos culturales de una región a otra, la desigualdad económica, producto de la repartición inequitativa de las riquezas de una nación y su manifestación en el desempleo, los movimientos sociales tales como el de las comunidades discriminadas por cuestiones étnicas, de género o de preferencia sexual, y el intercambio de ideologías y modas a

través de las TIC han traído consigo un variopinto mosaico de culturas, entramadas en un tejido inextricable, haciendo que cada sujeto construya su propia identidad, consumiendo significados diversos de ese menú de culturas en un determinado espacio a lo largo de su experiencia de vida (Gutiérrez, 2010).

La cultura entonces ya no hace referencia a la identidad de un grupo humano en particular, pues debido a la globalización, ahora dentro de cada grupo humano existen diferencias (de género, de preferencia sexual, de creencia religiosa, étnica), desigualdad (ricos y pobres), y desconexión (no acceso a las TIC e Internet por motivos políticos, religiosos, culturales, geográficos, económicos, etc.), haciendo de este mundo más multicultural, y en donde cada ser humano representa una cultura personal, cada individuo a la par se crea su propia identidad tomando una cosa de cada cultura, lo transforma en un ser cultural (García Castaño et al., 1997; Grimson, 2011).

3.1. Tecnocultura: De las TIC a la cibercultura.

Las TIC, hoy en día, han participado en la reconfiguración de la sociedad en la que vivimos. El fenómeno de la globalización ha usado las TIC como recursos para permear las culturas de las sociedades actuales (Martín Barbero en Szurmuk y McKee, 2010). La influencia del uso de las TIC, del Internet y de los recursos digitales en la sociedad ha contribuido para cambiar incluso la etapa en la cual se halla inmersa la sociedad en la que vivimos, y tan es así que la llamamos “sociedad de la información” a la cual Brey (2005, p. 49) así lo describe: “el surgimiento de las actuales tecnologías de la información (...) han cambiado de raíz nuestra organización social y nuestra forma de interpretar la realidad”.

Las TIC hacen referencia a una amplia gama de dispositivos y recursos digitales que sirven para almacenar y transmitir información, además de permitir la comunicación entre las personas alrededor del mundo. Cabero (1998, p. 1) afirma que las TIC “giran en torno a tres medios básicos: la

informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”.

Las TIC no son de creación reciente, ya que las primeras TIC son el telégrafo (por el inventor francés Claude Chappe en 1792 (Holzmann y Pehrson, 1995), y el teléfono, por el ingeniero italiano Antonio Meucci en 1860 (Meucci, 2010), no obstante, después de la Primera y Segunda Guerra Mundial, las TIC comenzaron a tener auge, con sus respectivas modificaciones desde entonces, y que van desde señales eléctricas hasta ondas electromagnéticas y ópticas que permiten, de manera inalámbrica, la transferencia de información y la comunicación (Negroponte, 1995), hasta las aplicaciones y recursos digitales que se manejan actualmente.

El uso de las TIC también generó el desarrollo de programas (*software*) e ingenios electrónicos (*hardware*) específicamente en el área computacional y teléfonos móviles (celulares), los cuales han devenido en aplicaciones que son

usadas también para el almacenamiento y transmisión de información. Con la creación de la Internet en 1969 (Castells, 2009), las TIC evolucionaron para que, globalmente, personas de diferentes nacionalidades pudieran intercambiar e interactuar con la información almacenada dentro de esta red internacional de conexión digital (Castells, 2001). El uso de las TIC y de Internet generó la creación de recursos digitales, tales como las páginas WEB, los *blogs*, las redes sociales, entre otros (Joyanes Aguilar, 2012). Al respecto, Brey (2005, pp. 50-51) asume que “una nueva gama de tecnologías destinadas a manipular y transmitir información ha creado un panorama completamente distinto”.

Desde el momento en que la globalización comienza a reconfigurar la sociedad contemporánea y su constante permeabilización en distintas áreas del saber por medio de las TIC, la materia prima, la información y el conocimiento, que usan éstas, han replanteado una clasificación de las TIC, las cuales van desde el uso del telégrafo hasta *gadgets* como el *Apple Watch*:

Entre las tecnologías de la información incluyo, como todo el mundo, el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/televisión/radio y la optoelectrónica⁵. Además, a diferencia de algunos analistas, también incluyo en el ámbito de las tecnologías de la información la ingeniería genética y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansion⁶. (Castells, 1996, p. 56)

No obstante, debido a las demandas empresariales, e influenciados por el fenómeno político-económico de la globalización, las TIC que éstas requieren pertenecen a la categoría digital, es decir, dispositivos digitales que utilizan recursos digitales para la creación, consumo e intercambio de información.

3.1.1. Tecnocultura: La clave de acceso para la comprensión del mundo digital de la sociedad posmoderna.

Las TIC de tipo digital emergieron en la década de 1970, y a partir de entonces han sido usadas en muchas áreas del saber. Las TIC son usadas de dos maneras: para crear contenidos y para consumirlos. Muchas de las prácticas sociales realizadas de manera presencial se reproducen de manera digital en el ciberespacio, a las cuales se les ha

etiquetado con el nombre de “cibercultura”. Escobar (2005, p. 15) pone énfasis en que “el estudio de la cibercultura está relacionado particularmente con las construcciones y reconstrucciones culturales en las que las nuevas tecnologías están basadas y a las que a su vez ayudan a tomar forma.” Por lo tanto, la influencia de la cibercultura realizada por los usuarios ha generado estudios que analicen cómo las TIC construyen, deconstruyen, y/o reconstruyen las prácticas sociales de los usuarios en diferentes ámbitos de una cultura en particular a la cual se le ha denominado: tecnocultura.

La tecnocultura hace referencia a los estudios culturales realizados sobre el progreso de las sociedades actuales vinculado a los aportes científicos y tecnológicos, y cómo éstos han venido influyendo históricamente en la configuración del mundo de vida social.

comprender la dimensión de la ciencia y la tecnología, tanto desde el punto de vista de sus antecedentes sociales como de sus consecuencias en la comunidad y en el ambiente, es decir, tanto por lo que atañe a los factores de naturaleza social, política o económica que modulan el cambio científico-

tecnológico, como por lo que concierne a las repercusiones éticas, ambientales o culturales de ese cambio. (López Cereso, 1998, p. 219)

Los primeros estudios de ciencia, tecnología y sociedad (ECTS), o teoría tecnocultural surgieron en la década de 1960:

los «Estudios de ciencia, tecnología y sociedad» (ECTS), los cuales aparecieron por primera vez en la década de 1960 y desarrollaron distintos puntos de vista teóricos para mostrar los orígenes sociales y culturales de la tecnología. Según han mostrado los ECST, las tecnologías concretas son la encarnación de las fuerzas sociales y culturales que están detrás de su desarrollo. (Sardar y Van Loon, 2005, p. 101)

A partir de 1960, diferentes sociólogos, filósofos, tecnólogos, economistas comenzaron a trazar bosquejos de interpretación del entorno social relacionado con la tecnología. Roszak, profesor americano de la Universidad Estatal East Bay de California, expresa preocupación al describir cómo el financiamiento de la información y la tecnología podían ser mal utilizadas con base en intereses monopólicos:

Cualesquiera que sean las demostraciones y los beneficiosos adelantos que la explosión universal de la investigación produce en nuestro tiempo, el principal interés de quienes

financian pródigamente esa investigación seguirá polarizado en el armamento, las técnicas de control social, la mercancía comercial, la manipulación del mercado y la subversión del proceso democrático a través del monopolio de la información y del consenso prefabricado (Roszak, en López Cereso, 1998, p. 218)

Baudrillard (1978), expresa que los individuos migran a un mundo simulado desconectándose de la sociedad real, dado por la interpretación que hace la misma sociedad de la realidad vivida a través del televisor; McLuhan (1964) “profetiza” que los medios de comunicación formarán parte de la reconfiguración cultural de las sociedades, abonando a la fragmentación de ellas debido a la transmisión de insumos culturales de una sociedad a otra, y que a la par, fomenta de alguna manera la individualización y aislamiento de los sujetos, todo ello basado en un encuentro dentro de un espacio virtual al cual él llama: aldea global; Negroponte (1995) asume que el conocimiento empaquetado en *bits* produce información de carácter digital que puede ser transmitida a diferentes colectivos, quienes producen

contenidos en donde los sujetos puedan interactuar de forma telemática en donde quiera que ellos se encuentren.

La digitalización del conocimiento propició la creación de contenidos, esto impulsaría la interacción de los sujetos dentro de un mundo virtual, la cual daría a luz a la cibercultura, o prácticas sociales realizadas en la “aldea global” propuesta por McLuhan. Con la digitalización de la información, la constante innovación en cuanto a dispositivos digitales, y la interacción de los sujetos con el conocimiento digitalizado, Castells (1996) llama a esta nueva etapa de la sociedad: la era de la información. Lévy (1997), en tanto, asevera que las TIC han inspirado a los sujetos a crear contenidos digitales, los cuales reproducen prácticas sociales en el ciberespacio. Thompson (1997), por su parte, asume que los medios de comunicación han formado un papel fundamental en la reconfiguración de las sociedades actuales.

Con el advenimiento de la Internet, el acceso a este servicio digital no se da de manera uniforme en todas las regiones del planeta, a esta fisura tecnológica se la ha

denominado brecha digital. La brecha digital que divide a los usuarios entre generaciones que se han desarrollado en un entorno digital o Generación Net (Tapscott, 1998; Prensky, 2001), y los que han migrado al entorno digital es de tipo generacional, es decir, una brecha digital generacional; Covi Druetta (2010, p. 124) plantea que la brecha digital puede entenderse desde donde perspectivas: la tecnológica y la cognoscitiva.

la llamada brecha digital posee dos dimensiones: tecnológica y cognoscitiva. La primera está vinculada al acceso que comporta los ámbitos de la infraestructura tecnológica disponible y las condiciones materiales específicas en que se concreta dicho acceso. La segunda se manifiesta de manera diversa en el uso, y se expresa mediante el ejercicio de habilidades informáticas y del capital cultural disponible en los usuarios.

La brecha digital tecnológica cognoscitiva se equipara a la generacional de Tapscott y Prensky. No obstante también Covi Druetta (2010, p. 125) afirma que “entre los nativos y los migrantes digitales existe una amplia franja de jóvenes (y también de niños o adultos) que no pueden ser ubicados en ninguna de esas categorías, porque simplemente no acceden a

los recursos tecnológicos”. A partir de esta afirmación expresada por la investigadora mexicana, propongo dos nuevas categorías para la brecha digital tecnológica, la generacional de Tapscott y Prensky, y la cognoscitiva de Crovi Druetta: la brecha digital cultural, revelada por motivos religiosos, sociales, políticos y económicos en regiones cuyos países han elegido mantener aislados a sus ciudadanos de todos o de algún recurso digital (el caso de *Facebook* y *Twitter* en China¹, y Corea del Norte²) en las cuales los sujetos no pueden ni tienen acceso a los recursos tecnológicos ni digitales.

Aunque las brechas digitales tecnológica, cognoscitiva, generacional y cultural dan una explicación acerca del tipo de usuario que tienen acceso y no a las TIC y al Internet, también existen sujetos cuyos recursos económicos no pueden acceder a los dispositivos y recursos digitales, aun habiendo nacido dentro de la era digital, y no teniendo ningún tipo de opresión

¹<http://www.cnnexpansion.com/economia/2014/05/09/7-cosas-prohibidas-en-china>

²<http://www.cnnexpansion.com/tecnologia/2014/12/23/asi-es-el-internet-en-corea-del-norte>

social, religiosa, política, desarrollándose, por tanto, un nuevo tipo de fisura tecnodigital a la cual he denominado: brecha digital económica.

García Canclini (2004) da cuenta que existe un nuevo tipo de discriminación, voluntaria e/o involuntaria, exhibiendo una nueva división de usuarios dentro del contexto de la brecha digital: conectados y desconectados. Así, y partir de esta nueva división de usuarios en la brecha digital, hay dos tipos de usuarios, cuya clasificación es necesaria redefinir: nativos digitales conectados y desconectados, e inmigrantes digitales conectados y desconectados. Los nativos digitales conectados son aquellos usuarios que nacieron y se han formado dentro de un contexto tecnodigital. Los nativos digitales desconectados son aquellos sujetos que han nacido dentro de la era digital, sin embargo, debido a la brecha digital tecnológica, cognoscitiva, cultural y económica, no han sido participantes de las TIC y la cibercultura. A partir de esta distinción de usuarios, también debemos replantear la idea original de Prensky en cuanto a los inmigrantes digitales a

partir de las brechas digitales generacional, económica y cultural: los migrantes digitales conectados son aquellos usuarios que no nacieron dentro de la era digital por la diferencia generacional, y a que ahora tienen que ser alfabetizadas digitalmente para el uso de las TIC; los migrantes digitales desconectados son aquellos sujetos que no han tenido ningún contacto con las TIC, y que tienen que ser alfabetizadas tecno y digitalmente debido a las brechas digitales tecnológica, generacional y cultural y económica. Con base en el análisis de las diferentes brechas tecnológicas planteadas por diferentes autores, dentro de un marco histórico, la clasificación de los nativos y migrantes digitales de Prensky ha cambiado, clasificación que propongo para entender la realidad tecnodigital en la cual se hallan inmersos los sujetos dentro del territorio mexicano, y que a la vez plantea un nuevo contexto cultural, y nuevos seres culturales, lo cual podemos apreciar en la tabla 1:

Tabla 1. Las brechas digitales y sus nativos y migrantes digitales.

Brechas digitales	Nativos		Migrantes	
	Digitales conectados	Digitales desconectados	Digitales conectados	Digitales desconectados
Tecnológica				X
Generacional		X	X	X
Cognoscitiva		X		X
Cultural		X		X
Económica		X		X

Fuente: Elaboración propia.

Para llegar a comprender cómo los usuarios se han ido apropiando de las TIC y los recursos digitales actuales, diversos autores desde 1960 han aportado al estudio de la tecnocultura: “desde Heidegger y Ortega y Gasset a Marcuse, Illich, Mumford y Ellul” (Escobar, 2005, p. 16), así también Martín-Barbero (1991), De Kerckhove (1995), Tapscott (1998), Piscitelli (2002), Scolari (2008) entre otros, a partir de sus experiencias con medios de comunicación de masas tradicional (radio, televisión, periódico) hasta los media digitales (*software*, dispositivos digitales). La tecnocultura se

ha centrado en el uso de las TIC y su influencia en la configuración de las sociedades modernas. Ahora bien, dentro de estos nichos socioecológicos, la globalización ha esculpido a las nuevas generaciones con las TIC. Al respecto, Covi Druetta (2010, p. 122) asume que del “resto de la sociedad, la juventud se percibe así como un grupo social estrechamente ligado a la digitalización y a las redes”.

La materia prima que en la actualidad se maneja es el procesamiento de la información o digitalización del conocimiento compartido en el ciberespacio. La globalización, vista como un fenómeno político-económico en el cual se interrelacionan diferentes naciones con el fin de intercambiar sus bienes dentro de un marco internacional, ha retomado la visión del conocimiento y su digitalización como recurso para poder interactuar con diferentes mercados, proponiendo ahora que los sujetos se formen en una nueva competencia: la competencia tecnológica.

A partir de este engranaje entre la globalización, TIC y la formación de sujetos en competencia tecnológica, las

empresas han propuesto que la educación se vea reformada con el fin de insertar dentro de sus programas y currículos escolares el alfabetismo digital, o uso de las TIC y los recursos que éstas ofrecen, para que egresen individuos capaces y competentes en TIC para laborar en empresas que se interrelacionan con otras de manera internacional.

Los docentes necesitan estar preparados para alcanzar esos objetivos, y la UNESCO, junto a líderes empresariales y expertos en cuanto al tema de globalización, han creado un marco de referencia internacional que establezca las competencias requeridas para enseñar de manera efectiva utilizando las TIC: Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO (...) enfatiza que no basta con que los docentes tengan competencia tecnológica y ser capaces de enseñarla a sus estudiantes. Los profesores necesitan ser capaces de ayudar a los educandos a llegar a ser colaborativos, que solucionen problemas y creativos al usar las TIC, lo cual facilitará que ellos sean ciudadanos y miembros efectivos dentro del capital humano. (UNESCO y Microsoft, 2011, p. 3)

Finalmente, las TIC y la educación iniciaron contacto desde el momento en que los docentes dieron cuenta el carácter lúdico y atractivo de éstas para con los estudiantes. A partir de entonces, la cibercultura y la educación han estado

interactuando con el fin de proveer enseñanza contextualizada al uso de las TIC por parte de los jóvenes, al mismo tiempo que está siendo contextualizada a las exigencias empresariales provenientes del fenómeno de la globalización.

3.1.2. La cultura del ciberespacio: de la sociedad del conocimiento a los nativos y migrantes digitales de la cibercultura.

La palabra “cultura” ha sido definida de diversas maneras, por diferentes autores, con respecto de la perspectiva desde la cual han tratado de explicar prácticas que los sujetos realizan y que dan sentido a su vida comunitaria. Desde la antropología, la cultura es definida por Tylor (citado por Sardar y Van Loon, 2005, p. 4) como “complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”.

El fenómeno de la globalización ha reconfigurado diversas prácticas culturales entre los sujetos, y las TIC han abonado significativamente en esta reconfiguración cultural desde una perspectiva tecnodigital. La globalización, junto al uso de las TIC y sus recursos, y el inglés como lengua franca de comunicación entre las naciones (Flecha y Tortajada, 1999 en Vila Merino, 2005) ha estado generando un nuevo estilo de vida (Fernández L'Hoeste, 2010 en Szurmuk y McKee, 2010), en donde el capital cultural (Bourdieu, 1979) es más importante que el capital humano, es decir, el conjunto de los "saber hacer" (Delors, 1994) que posea el profesionista será más valorado para el propósito económico-financiero que domina el panorama mundial a nivel global.

La relación entre el proceso globalizador y la formación profesional de los sujetos es descrita por Vila Merino (2005, p. 143) así: "La constitución de la economía globalizada como la lógica dominante del mundo actual exige una mirada sobre las dinámicas locales, estatales y mundiales como condición para un adecuado conocimiento de las dinámicas de acción

social". Si el profesionalista es más valorado por todo lo que "sabe hacer" en función de esta lógica económica-financiera, es porque lo que "sabe hacer" está ligado a los dos recursos que utiliza el fenómeno de la globalización, las TIC y sus recursos e inglés (Flecha y Tortajada, 1999 en Vila Merino, 2005).

De lo anteriormente descrito, primero se debe conocer cuáles son las TIC y los recursos digitales que éstas ofrecen. Por tanto, la gran cantidad de información que circula por la Internet se ha convertido en la materia prima con la cual los sujetos de la sociedad posindustrial o posmoderna (Lorenzano, 2010) hoy en día laboran. El obrero manejaba la máquina industrial para la producción en serie de nuevos objetos durante la modernidad, pero el profesionalista de la posmodernidad maneja la información almacenada en la Internet para producir conocimiento que ayude a las industrias actuales a generar consumo por parte los individuos por medio de las TIC y sus recursos digitales (Negroponte, 1995; García Duarte, 2000). Vila Merino (2005, p.

147), por su parte, define a la información de la siguiente manera:

la información pasa a ser materia prima y base del sistema económico, lo cual provoca cambios en los procesos de producción y en las características y habilidades profesionales que se requieren en una sociedad postindustrial y donde los movimientos del capital (...) se realizan a velocidad real, apoyándose todo ello en la 'revolución tecnológica'.

La sociedad de la información se transforma así en la sociedad del conocimiento, y a la época en la que los individuos nacen dentro de la sociedad del conocimiento se le denomina: la era digital, en el tiempo en donde el conocimiento es comprimido en bits y la información viaja a una velocidad de la luz por medio del uso de las TIC y sus recursos digitales (Negroponte, 1995).

3.1.2.1. La sociedad del conocimiento y los nuevos individuos digitales.

La sociedad del conocimiento posee como característica la transferencia de información y almacenamiento del conocimiento en *bits*:

Un bit no tiene color, ni tamaño, ni peso y puede desplazarse a la velocidad de la luz. Es el elemento atómico más pequeño

en la cadena de ADN de la información, que describe el estado de algo: encendido o apagado, verdadero o falso, arriba o abajo, adentro o afuera, blanco o negro. (Negroponte, 1995, p. 33).

La palabra *bit* es de origen anglosajón, y significa “valor”, “número”, “dígito”, que a partir de este último vocablo toma su traducción al español en forma adjetivada: digital. En el Diccionario de Informática y Tecnología en línea (alegsa.com, 2015) y en el diccionario informático del sitio de Internet “La web del programador” (lawebdelprogramador.com, 2015), la palabra “bit” proviene de la contracción de dos palabras: *Binary Digit* (dígito binario). En sus tres acepciones, la palabra *bit* hace referencia a un código informático en el cual se comprime información, se empaqueta conocimiento de diferente tipo (audio, video, imagen, texto, etc.). La sociedad del conocimiento, por tanto, está regida por información y conocimiento digitalizados, los cuales fluyen a la velocidad de la luz hacia diferentes lugares, en tiempo real, y desde diferentes espacios, hacia diferentes direcciones.

Toda la información y comunicación que fluye, compactados en *bits*, se comparte en un espacio en el cual se desarrollan actividades en donde las personas, quienes a partir de ahora se les denominarán con el término de “usuarios” (alegsa.com), interactúan con el “conocimiento encapsulado” para usarlo con diversos fines. Al espacio en donde los usuarios adquieren esa información es conocido como “ciberespacio”, el cual es definido por el sitio web “alegsa.com” como un “Conjunto o realidad virtual donde se agrupan usuarios, páginas web, chats, y demás servicios de Internet y otras redes” y por el sitio web “lawebdelprogramador.com” como “un nuevo espacio virtual, poblado por millones de datos, en el que se puede «navegar» infinitamente en busca de información”. El profesor y teórico tunecino Pierre Lévy (1997, p. 1) afirma que “El ciberespacio es el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores.”

Por tanto, se puede definir la palabra «ciberespacio» como el espacio virtual en donde los usuarios interactúan a través

de la información empaquetada en *bits*, para adquirir, compartir y aportar conocimiento, el cual es usado en diferentes formas por los mismos usuarios: *chats*, sitios *webs*, redes sociales, *blogs*, etc. Al conjunto de prácticas que los usuarios realizan dentro del ciberespacio se le llama: cibercultura, la cual se abre camino en diversas áreas de conocimiento, pero que al mismo tiempo, en la era digital en la cual la sociedad posmoderna está inmersa, no sólo forma parte del aprendizaje formal, sino también del informal y de la no formal (Marenales, 1996).

Mientras prácticas socioculturales como ir a una escuela a aprender, tomarse un café en un restaurant, entrar a una biblioteca y leer un libro, ir al cine y ver una película, conseguir un CD del artista favorito y comprarlo en una tienda de música, etc., se efectúan en un espacio físico, de manera paralela, ese tipo de prácticas socioculturales se llevan a cabo en el ciberespacio. Lévy (1997, p. 1) define esas prácticas socioculturales bajo el concepto de “cibercultura” como “el conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales),

de las prácticas, de las actitudes de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio”.

3.1.2.2. Nativos y migrantes digitales.

La globalización es un fenómeno heterogéneo, afecta de diversas formas a diversas culturas, y pretende homogeneizarlas de una u otra manera (Díaz Polanco, 2009). La globalización ha penetrado en las sociedades posmodernas por medio de las TIC, generando un estilo de vida en las personas que están en constante uso de las innovaciones tecnodigitales. Dentro de ese nuevo estilo de vida, una nueva generación de sujetos, cuyos contextos económicos permitían adquirir y usar las TIC tecnodigitales, dando paso al nacimiento de nuevos individuos, personas que desarrollaron competencias tecnológicas, y el entorno en el cual desarrollaron habilidades digitales los etiquetó con el nombre de nativos digitales.

El profesor estadounidense Marc Prensky (2001) categorizó a los sujetos en nativo digitales e inmigrantes

digitales dado el contexto de la era digital en la cual se hallan los sujetos de la posmodernidad:

la designación que me ha parecido más fiel es la de “Nativos Digitales”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e Internet. ¿Cómo denominar ahora, por otro lado, a los que por edad no hemos vivido tan intensamente ese aluvión, pero, obligados por la necesidad de estar al día, hemos tenido que formarnos con toda celeridad en ello? Abogo por “Inmigrantes Digitales. (Prensky, 2001, p. 5)

En este primer bosquejo, Prensky afirma que un nativo digital es aquella persona nacida dentro del período de tiempo en el cual las TIC toman fuerza, la cual inicia a partir de las dos últimas décadas del siglo XX, y comienzos del siglo XXI, las cuales, debido al entorno digital en el cual los sujetos se desarrollan, son más fácilmente entendidas en cuanto al uso de las TIC. Castells (1996, p. 63) asume que “la mayoría de la gente aprende utilizando, con lo que permanece dentro de las limitaciones de los formatos de la tecnología”. Caso contrario sucede con la descripción que hace Prensky en relación con los inmigrantes digitales, individuos que no

nacieron dentro del auge de las TIC, y para saber cómo usarlas, hace que los sujetos “migren” a este entorno e involucrarse en el mundo digital.

Sin embargo, el fenómeno de la globalización no es un evento homogéneo, es decir, que va a permear de igual manera a todas las sociedades, para inspirarlas a un desarrollo económico y a la repartición de las riquezas de forma equitativa.

Para decirlo en tono bíblico: en el principio fue la globalización, y la globalización os hará culturalmente homogéneos, pero felices. Este fue el talante político-ideológico que prevaleció hace unos lustros, durante la primera fase del período de lo que ha venido en llamarse globalización. (Díaz Polanco, 2009, p. 1)

Tal es el impacto desigual de la globalización que ha originado una brecha digital, situación que describe la emergencia de una división cultural entre sujetos que están alfabetizadas o no en cuanto al uso de las TIC por razones de tipo económico, político, geográfico, social, etc.

La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las tecnologías de la información y comunicación como una parte

rutinaria de su vida diaria y aquéllas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas. (Serrano Santoyo y Martínez Martínez, 2003, p. 8)

Dentro de este cisma digital involuntario, y desde el concepto de cultura propuesto por R. Williams (1980, p. 15) como “modo completo de vida material, intelectual, espiritual” es necesario, por tanto, reconfigurar el término “inmigrante digital” a “migrante digital”, ya que en esa frontera virtual, muchos de estos extranjeros digitales nacen culturalmente dentro del período de auge de las TIC, pero aun cuando están conscientes del mundo en el que viven, el contexto cultural (social, geográfico, religioso, etc.) en el cual se desarrollan no les permite estar alfabetizados en cuanto al uso de las TIC y los recursos que éstas ofrecen. Lugo (2015, párrafo 2) describe cómo la situación de pobreza y la brecha digital económica en la cual Latinoamérica se halla:

América Latina es la región más desigual y heterogénea del planeta. A pesar de haber evidenciado un crecimiento económico relativamente estable en las últimas dos décadas, muestra aún altos niveles de pobreza, de exclusión y de desigualdad social en amplios sectores de su población. Las

mejoras importantes que en los últimos años se alcanzaron en una gran cantidad de aspectos no han sido suficientes para disminuir las brechas existentes -tanto internas como externas- ni para producir una reducción significativa de los niveles de pobreza.

Derivado del contexto latinoamericano, el término “migrante digital” adquiere otro significado, y dichos sujetos, aun naciendo dentro de la era digital, no poseen el capital económico para adquirir un dispositivo electrónico como al servicio de Internet. Por otra parte, los nativos digitales pertenecen a un grupo de personas que han tenido contacto con las TIC, desde su nacimiento, y quienes se han estado formando en un entorno digital, lleno de dispositivos digitales, aplicaciones, accediendo a los servicios que Internet posee. Lipovetsky (1990, p. 33) afirma que ahora “La comunicación contemporánea requiere repetidores y sofisticación tecnológica; ha entrado en el ciclo moda de las redes «interconectadas»”. Por tanto, los nativos digitales se van formando de manera no formal dentro de este contexto de “redes interconectadas”. Lo que era moda ahora se ha convertido en un estilo de vida, visto desde la definición de

“cultura” propuesta por Raymond Williams (1980). Esta forma de vivir de los nativos digitales es llamada cibercultura, o la manera de reproducir las prácticas sociales realizadas en la sociedad dentro de un espacio virtual denominado ciberespacio.

La globalización ha usado las TIC como instrumentos para permear las sociedades posmodernas,

La reordenación del espacio y del tiempo ocasionada por el desarrollo de los media es parte de un conjunto de procesos más amplios que han transformado (y siguen transformando) el mundo moderno. Estos procesos se describen en la actualidad comúnmente con el nombre de «globalización» (Thompson, 1997, p. 199)

y ha aprovechado la educación como base de operaciones para una expansión homogeneizadora del proceso globalizador, en donde

el desafío que se plantea a las naciones es el de generar las condiciones de equidad indispensables y ampliar las posibilidades de elección que se brindan a todos, atendiendo a las aspiraciones de los pueblos originarios, afroamericanos, migrantes, minorías religiosas y otras, para alcanzar el desarrollo global, del que todos forman parte. (Hirmas, 2008, p. 14)

3.2. Cibercultura y Educación: un nuevo romance telemático.

Con el advenimiento de las computadoras, el acceso a Internet, un auge inventivo de dispositivos digitales, y el uso de éstos en la sociedad actual, la información y el conocimiento pasaron a ser materia prima del siglo XXI, y por consecuencia, la sociedad de hoy también es conocida como la sociedad de la información y del conocimiento. Las TIC han propiciado que la información y conocimiento, empaquetada en *bits*, sea transmitida y compartida por medio de contenidos, sea creándolos, consumiéndolos o ambas. Los usuarios que crean y/o consumen estos nuevos productos culturales impulsados por el fenómeno de la globalización han permeado diversas áreas del saber humano.

El desarrollo de los medios masivos de comunicación es una realidad que permea cualquier ámbito del acontecer cotidiano en toda sociedad moderna; la educación no ha sido la excepción; por lo contrario, es uno de los ámbitos donde mayor impacto ha tenido, así como las tecnologías que le dan soporte. (Martínez Mercado, 2010, p. 22)

La materia prima, el conocimiento, ahora digitalizada, requiere de sujetos formados en el uso de dispositivos que

digitalicen nuevos conocimientos. En la sociedad moderna, el capital humano era la mano de obra de las empresas de entonces. En la sociedad posmoderna, las empresas requerían ahora no sólo de mano de obra de tipo artesanal, sino también de sujetos capacitados, competentes en el manejo de esos dispositivos que digitalizan la información, en la creación de contenidos que transmiten conocimiento digital. La educación comenzaba a estar en la mira del fenómeno de la globalización. A partir de entonces, una nueva competencia sería requerida para formar sujetos en cuanto al uso de las TIC y la creación de recursos digitales: la competencia tecnológica.

El auge inventivo de las TIC trajo tras de sí la inspiración de su uso y de los recursos que éstas portan por la juventud del siglo XXI. Prensky (2001) en su obra “Nativos e inmigrantes digitales” asume que la brecha generacional en cuanto al manejo de los medios digitales se dio a partir de la entrada del siglo XXI. El consumo de los contenidos digitales por el carácter interactivo de la nueva tecnología se fue dando

no por medio de una educación institucionalizada, sino a través de la interacción constante de los usuarios con los medios digitales.

Los empleos de las nuevas tecnologías de las telecomunicaciones en las dos últimas décadas han pasado por tres etapas diferenciadas: automatización de las tareas, experimentación de los usos y reconfiguración de las aplicaciones¹⁵. En las dos primeras etapas, la innovación tecnológica progresa mediante el aprendizaje por el uso, según la terminología de Rosenberg¹⁶. En la tercera etapa, los usuarios aprendieron tecnología creándola y acabaron reconfigurando las redes y encontrando nuevas aplicaciones. (Castells, 1996, p. 58)

A partir de estos tres panoramas quasi-paralelos: el advenimiento de las TIC y la competencia tecnológica requerida por las empresas de una sociedad globalizada, y la cibercultura de los nativos digitales de Prensky, armarían el tejido de una nueva relación entre la globalización y la sociedad posmoderna: la educación en línea, y producto de este romance telemático entre la cibercultura y la educación, nuevas formas de enseñanza por medio del uso de las TIC y los recursos digitales nacerían con el fin de proporcionar un

aprendizaje contextualizado a la era de digital, a la sociedad de la información y del conocimiento.

3.2.1. Aprendizaje en red (E-learning): enfoques educativos mediados por las TIC.

El aprendizaje en red no es un concepto nuevo. Sus primeros pasos se dieron a finales de la década de 1970, cuando dos profesores en Ciencias Computacionales e Información del Instituto de Tecnología de Nueva Jersey (NJIT por sus siglas en inglés) Murray Turoff y su esposa S. R. Hiltz comenzaron a usar la Internet con propósitos educativos, publicaron la experiencia y la vincularon directamente con sus posibilidades educativas (Hiltz y Turoff, 1993). A finales de la década de 1980, el psicólogo Charles A. Findley encabezó el proyecto Aprendizaje Colaborativo en Red en la *Digital Equipment Corporation* (Corporación para Equipamiento Digital) que llegó a ser la base de investigación, desarrollo e implementación de Aprendizaje Colaborativo (*Collaborative Learning*, o CL por sus siglas en inglés), Aprendizaje Colaborativo en Red (*Collaborative Networked*

Learning, o CNL) y Tareas para el Aprendizaje Colaborativo (*Collaborative Learning-Work*, o CLW) los cuales usan “ventanas” (comillas agregadas para interpretación y traducción al español) multimedia, computadoras de escritorio para conferencias en línea, y foros de discusión y sistemas de soporte multimedia para capacitación universitaria e industrial.

El Aprendizaje en Red, finalmente, es la primera incursión de la educación en cuanto al uso de las TIC y los recursos que ellas poseen, con el propósito de contextualizar la formación de los sujetos de la sociedad posmoderna. Si bien es cierto, la cibercultura aún no había emergido como una práctica cultural por las sociedades en las tres últimas décadas del siglo XX, pero a partir de la innovación creciente de los nuevos dispositivos digitales a mediados de la década de 1990, el aprendizaje en red comienza a diversificarse, propiciado por la creación de contenidos multimedia y el derecho al acceso a la información dada desde 1948 (López

Ayllón, 2009) y al acceso a Internet como derecho humano (UNESCO, 2012).

Aprendizaje Situado (Situated Learning)

El Aprendizaje Situado nació en 1991 como una propuesta pedagógica iniciada por el antropólogo social Jean Lave y el pedagogo Étienne Charles Wenger para contextualizar la enseñanza-aprendizaje de los individuos a la realidad y necesidades en los cuales ellos se desenvuelven. El Aprendizaje Situado incluye muchas estrategias pedagógicas con la meta de aprovechar cada una de ellas en beneficio de los educandos. El Aprendizaje Situado está relacionado con el Aprendizaje en Red, y toma de este tipo de enfoque educativo el uso de las TIC para contextualizar la educación ante el creciente uso de éstas en las instituciones educativas. Lave y Wenger (1991, p. 35), al contextualizar la educación al paradigma tecnológico emergente, declara que “el aprendizaje es una parte integral de prácticas sociales generadas en el mundo de vida”.

Con la creación de recursos digitales disponibles en la Internet, el consumo de éstos por la cultura juvenil conectada a la Internet, y el uso de dispositivos digitales, el Aprendizaje Situado contextualiza la educación al fenómeno de la globalización. La emergencia de la cibercultura, la práctica de ésta por los nativos y migrantes digitales conectados, y la realidad de la práctica de ésta en la sociedad actual, proveen de soporte empírico para contextualizar la enseñanza a la tecnocultura. Ahora los docentes tendrían que adecuar la impartición de sus asignaturas a la cibercultura emergente del siglo XXI, tal como Lave y Wenger (1991, p. 14) afirman: “El aprendizaje situado contribuye a una amplia gama de estudios en ciencias sociales que explora el carácter situado del intelecto y comunicacional humano”.

Conectivismo (Conectivism)

El conectivismo, relacionado con el Aprendizaje en Red, surgió en 2005 bajo la mano del profesor en tecnología George Siemens, por parte de la Universidad de Athabasca, Canadá, y Stephen Downes, por parte del Consejo Nacional

de Investigación de Canadá (*National Research Council*, o NRC por sus siglas en inglés), quienes conjuntaron tres teorías pedagógicas conocidas en el ambiente educativo: behaviorismo, constructivismo y cognitivismo. Estas tres teorías serían contextualizadas a la era digital en la cual la sociedad posmoderna se halla inmersa. Esta propuesta tecnodigital pretende promover el uso de las TIC, y la práctica cibercultural en la educación.

El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender. El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital. (Siemens, 2004 en Leal, 2007).

Si bien es cierto que los autores dan por entendido que esta propuesta es nueva teoría pedagógica, los críticos de ésta han asumido que dicha corriente está basada en afirmaciones sin sustento metodológico (Van Pløn Verhagen, 2006; Zapata-

Ros, 2012) que la haga parecer como una nueva teoría pedagógica, debido a que se vale del uso de las TIC para migrar la práctica docente de un espacio áulico presencial al ciberespacio. Desde esta postura, el conectivismo, de manera particular, es una perspectiva tecnológica para abordar la educación, contextualizándola a la cibercultura.

Aprendizaje Semipresencial (Blended-Learning)

El Aprendizaje Semipresencial hace referencia a un enfoque educativo que suma dos importantes aspectos en beneficio de la formación de los sujetos (Bersin, 2004):

- a) Aprendizaje presencial: El docente provee de impartición de asignatura en el aula, o retroalimentación de la misma a través de tutorías.
- b) Aprendizaje semipresencial: El docente provee de recursos digitales para que el educando adquiera conocimientos que fortalezca los conocimientos adquiridos a nivel presencial.

El aprendizaje requiere de una combinación de contenido más contexto. El contenido no será significativo a menos que se encuentre en contexto actual, las habilidades del estudiante y su historia de vida, el ambiente laboral, y los objetivos

específicos de aprendizaje. Hoy, este diseño “verdadero” continúa en dirección a los contenidos provenientes de Internet. (Bersin, 2004, p. 9)

En este último rubro, el carácter semipresencial a veces es también tomado como educación a distancia, no obstante, la diferencia entre ellas es que la primera hace referencia a un conjunto de ejercicios escolares que ayuden al educando en su formación, pero el sujeto se halla dentro de la urbe en la cual se encuentra la misma institución en la cual estudia; en tanto la segunda pone de manifiesto la práctica escolar de un docente que imparte sus lecciones a un educando que se encuentra geográficamente en otro lugar, o bien, una licenciatura, o asignatura que no tiene una modalidad presencial aun cuando el educando estudie en una escuela establecida dentro de la misma ciudad.

El Aprendizaje Semipresencial se desarrolla a la par del Aprendizaje en Red desde la década de 1970. En ambas, los recursos tecnológicos son aprovechados como herramientas educativas, y los educandos también asistían de manera

presencial al aula o tutorías para recibir lecciones de sus asignaturas impartidas (Bersin, 2004).

Educación a Distancia (Distance Education)

La Educación a Distancia comenzó desde el momento en que diversas instituciones educativas proveían de formación escolar por medio de correo postal, teléfono fijo, videocasetes, audiocasetes, libros, revistas (cursos por correspondencia). La primera institución escolar en usar la educación a distancia en el mundo fue la Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el estado de Jalisco en 1944:

Ante la necesidad de planear las actividades para atender adecuadamente a los miles de maestros de primaria sin título, se pensó en varias alternativas, algunas basadas en experiencias nacionales, como las misiones culturales, las normales nocturnas o de fin de semana, llamando también la atención los modelos de otros países. En especial les pareció muy atrayente a los organizadores la idea de los cursos por correspondencia, entonces muy en boga en Europa y Estados Unidos, creyendo que por este medio podría llegar a todos los rincones del país donde hubiera profesores. Con este fin se planearon las acciones del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, se formularon programas basados en los planes de estudio de las normales y se elaboraron materiales

apropiados para atender, por correo, a los maestros, preferentemente rurales, que se inscribirían para capacitarse y titularse (Moreno Castañeda, 1994, p.10).

En México existen dos antecedentes de la educación a distancia usando las TIC, en este caso la televisión, la cual despuntaba su amanecer como TIC alrededor del mundo. El primero se realizó a principios de la década de 1950. Martínez Mercado (2010, p. 22) informa que las primeras lecciones “se transmitieron desde el hospital Juárez lecciones de anatomía que fueron presenciadas en vivo y a todo color por los estudiantes de la Escuela Nacional de Medicina”, mientras el segundo antecedente lo hallamos en el pilotaje del proyecto de telesecundaria a mediados de la década de 1960.

El 5 de septiembre de 1966 inició la fase experimental de este proyecto, también en Donceles núm. 100, cuyas aulas habían sido equipadas con un televisor y el mobiliario propio de un salón escolar, mientras que las clases se transmitían desde la Dirección General de Educación Audiovisual, con sede en Avenida Circunvalación y Tabiqueros, en la colonia Morelos de la ciudad de México. Las clases eran en vivo, gracias a la tecnología de microondas, por medio de un circuito cerrado de televisión. (Martínez Mercado, 2010, p. 28)

A nivel profesional como a nivel escolar, la educación a distancia comenzaba su aparición por medio de la televisión como la tecnología de información y comunicación de moda en el mundo. Tras el auge innovador de las TIC a partir de la década de 1970 y la creación de la Internet, la educación a distancia tomaba otro rumbo. De forma paralela al aprendizaje en red, la educación a distancia comenzaba a distinguirse por su aspecto no-presencial. La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) también ofrece el servicio de educación a distancia ante el panorama político-económico de la globalización, con el fin de proveer enseñanza contextualizada a la era digital. La UNACH ofrece 9 licenciaturas, 1 maestría, 2 diplomados y 3 cursos a distancia a través de la Plataforma Virtual de la UNACH (uv.unach.mx, 2015).

La educación a distancia hoy toma como base de operaciones las plataformas virtuales, programas en los cuales se desarrollan contenidos de corte educativo, que permitan

relacionar recursos digitales para la creación de dichos contenidos (Dillenbourg, 2000):

Las plataformas virtuales aplicadas a la enseñanza-aprendizaje (Virtual Learning Environments o VLEs por sus siglas en inglés) son un conjunto de software diseñados para la enseñanza-aprendizaje que reúne la funcionalidad de los software de comunicación digital (correo electrónico, pizarra de anuncios, foros de discusión, etc.) y la distribución en línea de materiales didácticos (por ejemplo: la World Wide Web). (Britain y Liber, 1999, p. 3)

La plataforma virtual más usada en la actualidad es *MOODLE*, el cual, según su desarrollador, el profesor e ingeniero en sistemas computacionales australiano Martin Dougiamas, significa “Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Orientado a Objetos” (*Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment*) inventada en 1999 (Dougiamas, 2015), aunque la “M” inicial del acrónimo inglés hacía referencia originalmente a la primera letra del nombre del desarrollador australiano. Las siglas de esta plataforma también están ligadas al verbo que escogió M. Dougiamas para poder ordenar el juego de palabras que le ayudara a describir su invención: “To moodle: Acción de moverse

holgazanamente por algo, hacer cosas mientras surgen ideas.” (allwords.com, 2015)³. Una plataforma virtual es una herramienta de soporte digital para la educación a distancia, como la que posee la UNACH (cv.unach.mx, 2015) para la sección *universidad virtual*:

Dentro de la plataforma tecnológica ponemos a disposición de los alumnos, personal humano y herramientas de comunicación, para que su experiencia en el estudio a distancia, sea más amena.

El alumno tendrá a su alcance textos especializados, como artículos de revistas, capítulos de libros, antologías etc.; los cuales son presentados a través de un componente que le permitirá manipular la información a su gusto y descargar los archivos en PDF, sin la necesidad de impresión del documento.

Autoevaluaciones que constan de recursos hechos en flash, los cuales tienen la función de que el estudiante mida los conocimientos adquiridos durante el tema en cuestión.

Foros los cuales son un medio ideal para publicar pequeños mensajes y mantener discusiones públicas sobre la información u opiniones allí vertidas. Los foros son una importante herramienta de comunicación entre los estudiantes del Campus Virtual.

³ “*To moodle: The process of lazily meandering through something, doing things as it occurs.*” Jorge Bolio, traducido del original en inglés.

Salas de chat que le permiten mantener conversaciones en tiempo real con otros usuarios, sean profesores o estudiantes. Funciona como cualquier otro sistema de mensajería instantánea. Es importante que el estudiante use este servicio ya que el asesor puede brindarles las asesorías correspondientes y responder dudas referentes a la unidad académica. El chat es una excelente herramienta para estar en contacto con los estudiantes y asesores.

3.2.2. TIC para la Enseñanza del Lenguas Extranjeras: La cibercultura al servicio del aprendizaje del idioma inglés.

Entendemos por TIC todos aquellos dispositivos tecnodigitales que en la actualidad nos permiten crear y consumir información multimedia: texto, audio, video, gráficos animados y no animados. La palabra “multimedia” hace referencia, de manera precisa, a múltiples medios con los cuales se puede transmitir información (Barabash y Kylo, 2015). La RAE (2015) define el término así: “Que utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información”.

La cibercultura hace referencia a las prácticas socioculturales que se realizan usando la multimedia, y se manifiesta en la creación y/o consumo del capital simbólico

compartido entre los usuarios dentro el ciberespacio. Sin embargo, el capital simbólico dentro del ciberespacio necesita de un aceite tal como los engranes lo requieren para poder deslizarse unos con otros. Ese aceite que facilita el movimiento del capital simbólico, se llama hipermedia. La hipermedia es definida como plataformas digitales que permiten la creación de contenidos digitales a través de un hipertexto: software, páginas web, herramientas de autor, plataformas virtuales, entre otros (Lamarca Lapuente, 2013).

Hipermedia es el término con que se designa un conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o acompañar contenidos que tengan texto, vídeo, audio, mapas u otros medios, y que además, tenga la posibilidad de interactuar con los usuarios. (Gifreu, 2011, p. 7)

De esta definición podemos observar que la hipermedia necesita de un “programa” en el cual se tenga que plasmar y compartir el contenido multimedia. Ese “programa” a través del cual se imprime la multimedia se le denomina hipertexto. Holm Nelson (citado por Wardruip-Fruin, 2004, p. 2) define la palabra hipertexto como “corpus de material escrito o gráfico

interconectado de manera compleja que no podría ser presentado o plasmado en un papel”.

El hipertexto es la hoja en la cual se redacta, por medio de lenguajes de programación, la digitalización de la información, y a través del cual se trasmite manifestado a través de la multimedia. Cuando los usuarios interactúan con la multimedia adquiere el nombre de multimedia interactiva

la demanda de acción que efectúa el producto multimedia al usuario y el grado de control que este tiene sobre los contenidos y sus códigos. Este nuevo uso del control computarizado de medios es a menudo a lo que se refieren como Multimedia Interactiva, porque permite todo un nuevo nivel de interactividad del usuario con su entorno y sus materiales. Estos se basan en elementos de diseño como los mismos medios, la acción, las relaciones, el contexto y el tipo de comunicación. La multimedia interactiva está siendo utilizada como una forma de presentar información, es más atractiva para el usuario pues le permite participar activamente en el proceso, se basa en presentar los materiales en una producción uniendo únicamente dos o más medios con ausencia total de interactividad. (Martínez González, 2006, p. 420)

Por multimedia interactiva entendemos como la manera en la que los usuarios interactúan con la multimedia expresada por los hipertextos: descargar, cargar documentos,

aplicaciones, crear y/o eliminar contenidos, etc. No obstante, para que se pueda compartir la multimedia de un usuario a otro, es necesario recurrir al contacto entre usuarios, es decir, relaciones de comunicación que permite poder compartir los recursos digitales del ciberespacio. A este tipo de comunicación digital dentro de la hipermedia se llama: hipermediación. Scolari (2008, p. 113-114) define la palabra hipermediación como “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí”.

La hipermediación, o navegación, es la interacción sociocultural que realizan los usuarios dentro de la cibercultura propuesta por Lévy (1997). Desde la perspectiva que Williams (1980) plantea el término cultura como un estilo de vida, la cibercultura es un estilo de vida que se activa al momento de usar las TIC y los recursos digitales, y la hipermediación, la comunicación entre los usuarios al

intercambiar capital simbólico al interactuar con la multimedia, facilita la expresión de la cibercultura en diferentes lugares, en diversas áreas del conocimiento, y uno de esos lugares se hallan en las aulas escolares, en donde los estudiantes usan los teléfonos móviles y computadores portátiles, y desde éstas y con conexión a la Internet. La educación, como área de conocimiento, ha tenido que adecuarse ante el fenómeno de la globalización, y las TIC, la *World Wide Web* (WWW), la multimedia del ciberespacio forman parte de ese fenómeno. La información proveniente de los diversos tipos de educación (UIS, 2011) también la podemos hallar en el ciberespacio.

La enseñanza del inglés, no se escapa a ella, como parte de la educación que se ofrece, entendiendo que el idioma anglosajón también forma parte del fenómeno de la globalización, y debido a esto, el inglés como lengua franca de comunicación global, es una asignatura obligatoria de formación escolar en las instituciones educativas a nivel internacional (Harmer, 2007). Material relacionado con la

enseñanza-aprendizaje del inglés es también subido a la ciberespacio, contenidos educativos relacionados con cursos y diccionarios en línea, multimedia en páginas web, aplicaciones para teléfonos móviles, que pueden ser descargados por los docentes y sus educandos. Los recursos digitales orientados hacia la enseñanza aprendizaje se encuentran disponibles para todos los usuarios inmersos en esta asignatura internacional.

3.2.3. Uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las facultades de la UNACH-Tuxtla

El uso de las TIC en la enseñanza del inglés, desde una perspectiva histórica, corre de manera paralela con el desarrollo del aprendizaje en red (*e-learning*). A partir de la década de 1960, un enfoque educativo en la enseñanza de la lengua (inglesa) basado en las TIC apareció en Estados Unidos con la denominación *CALL*, acrónimo para *Computer-Assisted Language Learning*, cuyo significado en español es Aprendizaje de Idioma por Computadora. A partir de este enfoque surgieron tres ramas (Warschauer y Healey, 1998):

1. *Behavioristic CALL*: Basado en el modelo Behaviorista, por repetición, la computadora fue usada para ingresar a una plataforma llamada PLATO, en la cual se habían subido ejercicios, explicaciones gramaticales, exámenes de traducción, etc.

2. *Communicative CALL*: A partir de 1970, este modelo con trasfondo cognitivo, y con el surgimiento de las primeras computadoras personales, utilizó los nuevos dispositivos tecnológicos para motivar al estudiante a practicar el inglés de manera más fluida y relacionada con el contexto social inmediato de comunicación. Durante el período de existencia de este modelo, se desarrollaron software de aprendizaje del inglés que permitiera trabajar a los educandos de forma individual o grupal. El software de enseñanza comprendía no sólo ejercicios, sino también foros de discusión que impulsaran a charlar entre los usuarios de estas nuevas tecnologías.

Con el arribo del Internet, la digitalización de la información, y la creación de contenidos multimedia, el enfoque *Communicative CALL* fue perdiendo fuerza.

Mucho de los cambios en los modelos CALL se debieron a cambios sociales y económicos. Este giro hacia una economía basada en información global devino en una gradual y dramática necesidad de tratar grandes cantidades de información y trasmitirla a diversas lenguas y culturas. (Warschauer y Healey, 1998, p. 58)

A partir de estos cambios sociales, económicos y tecnológicos habidos en la década de 1990, emergía un nuevo enfoque educativo para el aprendizaje del inglés usando las TIC: *Integrative CALL*.

3. *Integrative CALL*: Este nuevo modelo se contraponía a la anterior propuesta, ya que con la llegada de la multimedia, “desentonaba” con la forma en la cual los educandos interactuaban con las nuevas tecnologías. Además, éstas proveían de plataformas virtuales que podrían crear contenidos multimedia más interactivos con los usuarios. Dentro de este modelo, aparecieron los *CALL software*, paquetes cuyos objetivos se centraron en proveer programas

que conjuntaran una amplia de multimedia para enseñar idiomas. En este período se desarrollaron los primeros diccionarios en inglés en línea, y cursos en CD-ROM.

La digitalización de la información, los nuevos dispositivos digitales como el *Ipad*, los *smartphones*, y el nacimiento de las redes sociales como *Facebook*, *Twitter*, o *Youtube*, así como aplicaciones de mensajería instantánea como *WhatsApp*, *Snapchat*, etc., han influenciado en los educandos de la sociedad posmoderna, en la cual muchos de ellos poseen, por el uso constante, un manejo fluido de las TIC y sus recursos digitales, rebasando así el uso de *software* como herramientas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. A partir de este nuevo escenario cultural sale a la luz un nuevo enfoque: *Intelligent CALL*.

De manera general, los educandos, especialmente los adultos, se sienten mejor cuando tienen el control sobre el programa. Los programas más dictatoriales son aquellos que no permiten al educando dejar de usarlo cuando el educando lo desee. Los programas más flexibles dan a los estudiantes la elección de qué, cuándo y por cuánto tiempo hacer. La libertad guiada debería ser una característica de *Intelligent*

Call, donde el programa provea de opciones, pero el aprendiente eligiera. (Warschauer y Healey, 1998, p. 66)

El proceso que atraviesa la enseñanza del inglés desde una mirada digital hace que sus enfoques se adapten a las necesidades de la actualidad. El DLT no está “desconectado” de lo que pasa alrededor del mundo, y del fenómeno globalizador que inspira a las naciones a adecuar el funcionamiento de sus programas educativos. También, en ese marco internacional de reformas educativas que han tenido que efectuar diferentes países, entre ellos México (2012)⁴, la UNACH-Tuxtla (Proyecto Académico de 2010-2014 de la UNACH [PA-UNACH], 2011) ha tenido que moverse en la dirección de este nuevo panorama internacional, y la primera manera de empezar es observando cómo los estudiantes de hoy en día están sintonizando el fenómeno globalizador, y la forma de empezar a abordar ese “cómo” sería tomando la cultura experiencial del alumnado (Pérez Gómez, 1995) en cuanto al uso de TIC y la cibercultura practicada por ellos. La FLT, por tanto, tendría que formar

⁴ <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>

ahora docentes de lengua extranjera en competencia tecnológica que les inspire a usar las TIC y la cibercultura que los educandos poseen en relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés.

3.3. TIC y Cibercultura en la asignatura de inglés, curricular y de requisito, de las facultades de la UNACH-Tuxtla.

Las TIC hacen referencia a las múltiples herramientas tecnológicas dedicadas a almacenar, procesar y transmitir información, haciendo que ésta se manifieste en sus tres formas conocidas: texto, imágenes y audio (Zambrano, 2009); en tanto que la OCDE (1998, citada por Baelo y Cantón, 2009, p. 2) las define como “aquellos dispositivos que capturan, transmiten y despliegan datos e información electrónica y que apoyan el crecimiento y desarrollo económico de la industria manufacturera y de servicios”.

Tanto en la definición ofrecida por Zambrano (2009), Cabero (1998) y la OCDE (1998), las TIC son herramientas tecnológicas o dispositivos, pero también son manifestaciones de tipo textual, sonoro y gráfico en cuanto a la primera

descripción (multimedia); la definición de la OCDE, en tanto, agrega la acción «despliegue de datos». Finalmente, las TIC son dispositivos electrónicos que facilitan el almacenamiento y transmisión de datos, y procesadores de información textual, sonora y gráfica que son usadas para el progreso económico del sector industrial. Ahora bien, si la información es empaquetada en *bits* (Negroponte, 1995), o de manera digital, los procesadores de información son de tipo digital. Por tanto, se puede ver dos tipos de TIC según las diversas tipologías propuestas por Castells (1996), Thompson (1997), Lévy (1997), Piscitelli (2002), Escobar (2005) y Joyanes Aguilar (2012), que encontramos en común:

- a) Dispositivos tecnológicos.
- b) Procesadores digitales de información (multimedia)
- c) Biotecnologías.

En el primer tipo de TIC (dispositivos electrónicos) podemos hallar:

1. Televisión
2. Telégrafo

3. Radio
4. Cámara de video
5. Telefonía móvil
6. Equipos de cómputo (Computadoras de escritorio, computadoras portátiles, *Ipads*)
7. Consolas de videojuego
8. *Smart boards* (pizarras digitales o interactivas)
9. Proyector
10. Impresora
11. *Scanner*
12. Copiadora
13. *Fax*
14. CD-ROM
15. DVD
16. Telefonía fija
17. Lector de libros electrónicos (*e-readers*)
18. *Dron*
19. *Smartphones*
20. *Ipods*
21. *Apple Watch* (2015)

Estas últimas tres innovaciones junto a los *Iphones*, en cuanto a dispositivos digitales, han sido producidas por la compañía Apple (apple.com, 2015) En la segunda clase de TIC encontramos:

1. Internet
2. Softwares (procesadores de texto, de gráficos, de audio)
3. Redes sociales (*Facebook, Twitter, Instagram, Youtube*)
4. *Blogs*
5. *Whatsapp, Snapchat, etc.*
6. *Wikis*
7. Foros en línea
8. *Chats* en línea
9. Juegos electrónicos
10. Libros electrónicos (*e-books*)
11. Motores de búsqueda (*Google, Yahoo*, bibliotecas virtuales)
12. *Videochats*
13. Herramientas de autor
14. Aplicaciones para teléfonos móviles

15. Diccionarios, enciclopedias en línea

16. Correo electrónico (*e-mail*)

Los dos primeros tipos de TIC son usados en la vida diaria, en diferentes formas, en diferentes lugares, y en diferentes contextos socioculturales, y por diversos usuarios, y para diversos fines, no obstante, las TIC que se tomaron como objeto de estudio del presente trabajo de investigación en relación con el aprendizaje del inglés, son aquellas con las cuales los estudiantes acceden con más frecuencia al ciberespacio y a las prácticas socioculturales que se realizan dentro de éste, siendo de tipo digital, que a su vez incluyen las computadoras portátiles, *Ipads*, telefonía móvil, proyector, y los procesadores digitales.

Ante el advenimiento de los *softwares*, el consumo se centró en elaboración de textos escritos, audio-orales y gráficos. La creación de la Internet impulsó una nueva generación de invenciones digitales como las páginas *web*, correo electrónico, *chats* y las redes sociales, las cuales aportaron un sinnúmero de recursos en los cuales personas de

diferentes lugares del mundo interactúan e intercambian información, acortando el tiempo y rebasando largas distancias. Con el arribo de la telefonía inalámbrica móvil, surgieron nuevas creaciones digitales: las aplicaciones, las cuales, por lo compacto de su capacidad para almacenar información, agilizan la transferencia de datos.

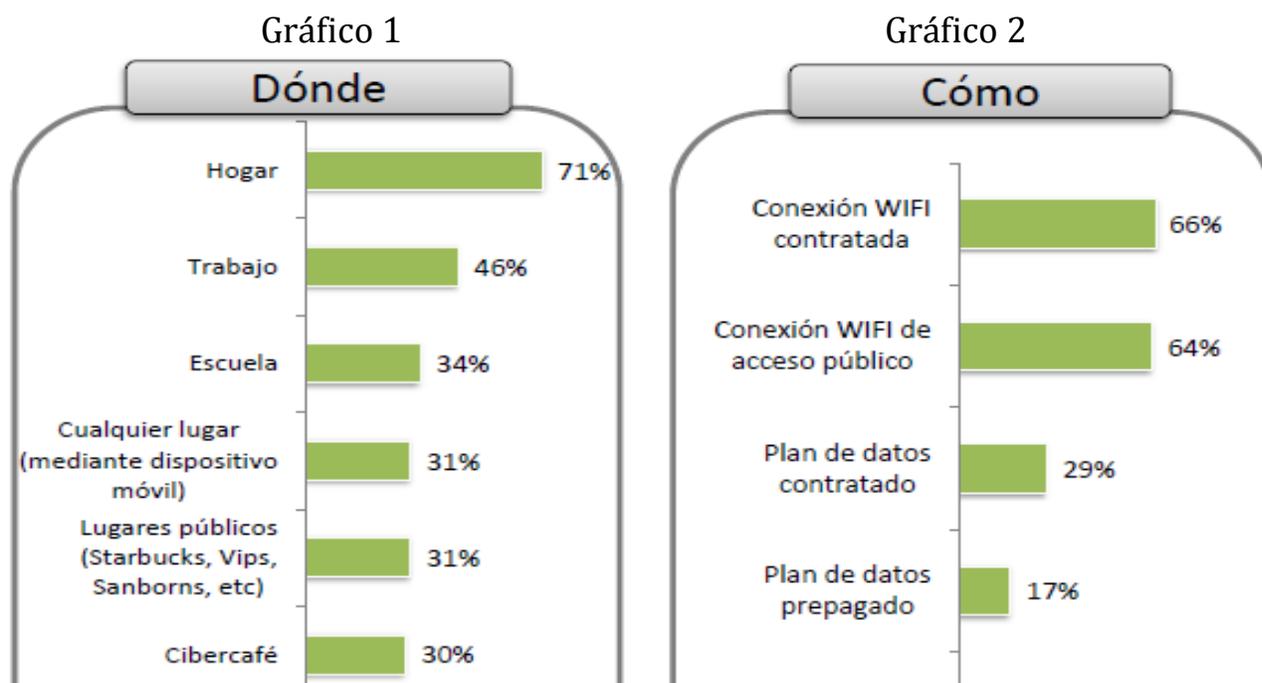
Según la encuesta estadística levantada en 2013 por parte del Instituto Nacional de Estadística Geográfica (INEGI) en su estudio sobre el Uso de las Tecnologías de la Información, en el Módulo sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH), cuyo análisis fue efectuado en 2014, reveló que “Del conjunto de usuarios de Internet, el grupo de población de entre 12 a 34 años, es el que más utiliza el servicio de internet, con una participación del 62.6 por ciento”.

De acuerdo con esta información, el grupo de usuarios más activo está en los jóvenes cibernautas, y oscila entre adolescentes, jóvenes adolescentes, y jóvenes adultos. Tal como lo confirma Ortega Gutiérrez (2012, p. 112) cuando dice

que “Este es el contexto tecnológico social e histórico mexicano que ha estado estructurando cómo se insertan los jóvenes en la sociedad de la información y del conocimiento”. Este grupo también comprende en cuanto a escolaridad un rango que va desde nivel secundaria hasta nivel posgrado. El análisis de la INEGI llevó a indagar desde dónde se efectúa la conectividad a Internet por medio de una computadora: “los principales lugares de acceso; así, entre el conjunto de usuarios de computadora, los más frecuentemente reportados en el 2013, fueron: el hogar (58.9%), sitio público (33.0%) y en el trabajo (22.7%).” Este mismo registro estadístico arrojó datos acerca del porqué los usuarios navegan frecuentemente al Internet:

Considerando los tres principales usos de Internet que capta la encuesta, predominaron los que la emplearon para obtener información de carácter general (64.3%), seguido del grupo que la utilizó para realizar actividades de comunicación como mensajería o recibir o enviar correos electrónicos (42.1%), para actividades de entretenimiento (36.2%), y de los que la empleó como apoyo a las actividades escolares (35.1%).

De los últimos datos mostrados por la encuesta se infiere que las TIC son usadas también por los jóvenes en actividades escolares, y aunado a que un elevado porcentaje de usuarios se conecta a la Internet fuera del hogar, se deduce que los jóvenes cibernautas se conectan a Internet desde una institución escolar. Esto coincide con los datos arrojados por la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), en un estudio estadístico realizado en 2014 acerca de los lugares en dónde más frecuentemente se conectan los internautas (gráfico 1) y cómo acceden al Internet (gráfico 2), en el tema “Hábitos de los usuarios de Internet en México”:

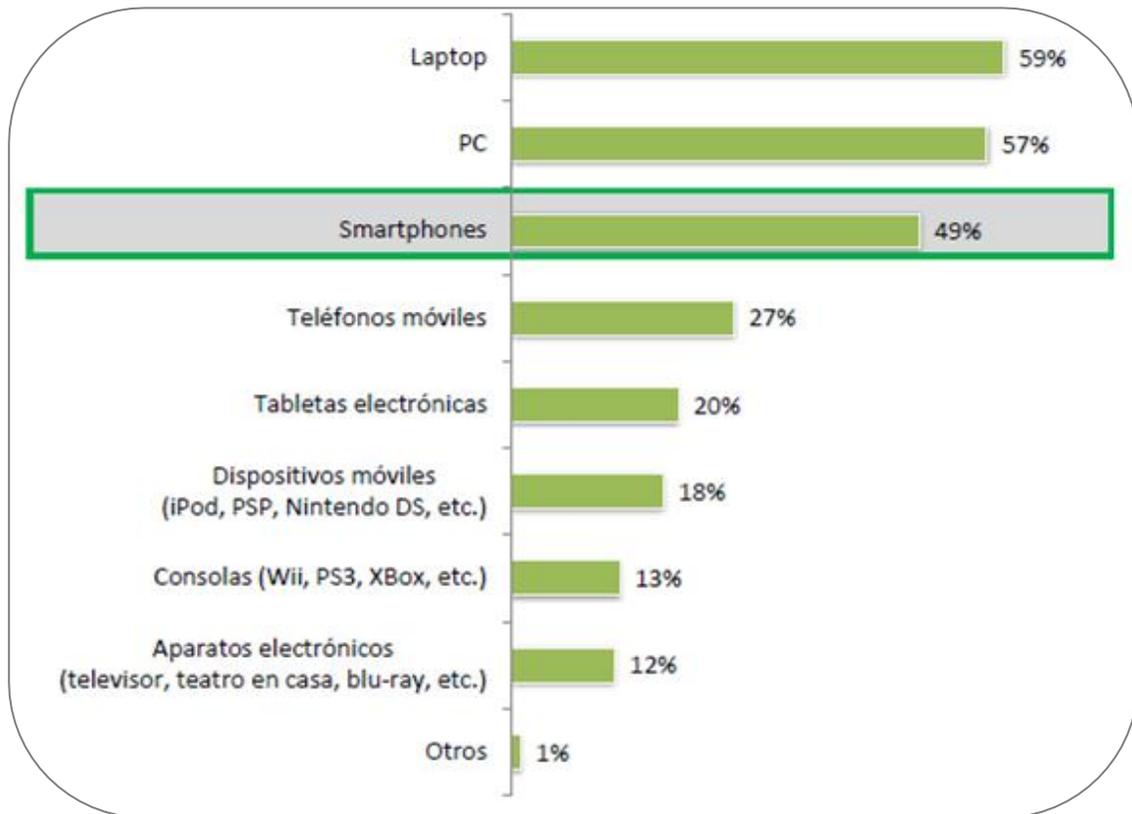


En los gráficos anteriores, podemos observar que el porcentaje de internautas que usan las TIC para actividades escolares (35.1%) coincide con el lugar desde donde los usuarios acceden: 34% lo hace desde una institución educativa, por medio de conexión WIFI contratada (66%). El diferencia porcentual, la cual es de 1.1%, realiza actividades escolares, como parte de sus tareas de aprendizaje, en el hogar (entre ellas estudiar en una universidad en línea, o bien, educación a distancia, o semipresencial).

En cuanto a los dispositivos tecnodigitales desde los cuales los usuarios navegan en Internet se hallan: 59% computadora portátil (*laptop*), 57% computadora de escritorio (PC, *Personal Computer* por sus siglas en inglés), 49% desde *smartphones*, y 27% desde teléfonos móviles. Por tanto, podemos delimitar que el uso de las TIC y el consumo de los recursos digitales que posee se realizan mayormente por los jóvenes, frecuentemente en las instituciones educativas para la realización de tareas escolares, sea por medio de *laptops*, PCs,

smartphones y teléfonos móviles tal como se aprecia en el gráfico número 3:

Gráfico 3



En cuanto al uso de las TIC para actividades escolares en la UNACH, la experiencia ha sido de reciente aplicación. A partir del 2011 surge la Red Cero Maya (redceromaya.unach.mx, 2010), la cual comienza a proveer de servicio de Internet a la comunidad unachense con el propósito de “ampliar el uso de Internet con fines académicos, sostener reuniones por videoconferencia, brindar servicios de

consulta remota a bibliografía y bancos de datos, además ofrecer trámites electrónicos a profesores y alumnos.” (PA-UNACH, 2011, p. 115)

Con la Red Cero Maya como proveedora de servicio de Internet se desea:

Desarrollo de Recursos Digitales Interactivos de Aprendizaje (REDIA), uso de plataformas virtuales, así como de dispositivos móviles, en apoyo a los procesos de formación en programas presenciales y a distancia.

Desarrollo de habilidades docentes en el uso de las TIC y el idioma inglés para su aplicación real en el aula.

Implementación de servicios de autoaprendizaje, asesoría en línea, apoyo psicopedagógico y de consulta de antologías a través de medios virtuales. (PA-UNACH, 2011, p. 113)

A partir de este contexto, se realizó trabajo de campo en las Facultades de Arquitectura, Humanidades y la Escuela en Sistemas Computacionales, en donde se efectuaron encuestas para conocer el consumo de los dispositivos y recursos digitales en las clases de inglés de dichas instituciones a una población de 156 alumnos, la cual arrojó que del total, 87% usa frecuentemente los recursos digitales en Sistemas

Computacionales en sus lecciones, el 100% del alumnado encuestado de Arquitectura mencionó que la docente a veces los utiliza; mientras que un 54% a veces los usa en Humanidades. Los recursos digitales más usados son: 44% redes sociales, y 41% para consultar información.

Los docentes de esta lengua extranjera de la Escuela de Sistemas Computacionales usan las TIC y sus recursos digitales en la materia de inglés. En entrevistas realizadas a dos jefes de grupo, una de 4º y otro de 6º nivel de inglés, argumentaron que sus docentes las usan para complementar la enseñanza de ciertos tópicos en forma de ejercicios en clase en determinado día, y en forma de tarea, para practicar la gramática y vocabulario vistos en el aula. Los propósitos de las encuestas eran:

1. Conocer las TIC que más consume el alumnado proveniente de diversos contextos culturales y con qué finalidad lo hacen.
2. Explorar las oportunidades que ofrece la cibercultura a la enseñanza-aprendizaje de inglés.

3. Uso de las TIC en el aprendizaje del idioma inglés en las facultades de la UNACH-Tuxtla.

El conocimiento de los recursos digitales usados en la enseñanza-aprendizaje del inglés en las facultades de la UNACH-Tuxtla lleva a plantearse una interrogante:

¿Las TIC podrían ser usadas como herramientas que promuevan el diálogo intercultural entre un alumnado multicultural en las lecciones de inglés de las facultades de la UNACH-Tuxtla?

CAPÍTULO IV. INTERCULTURALIDAD DIGITAL EN LA CLASE DE INGLÉS: EL AULA MULTICULTURAL DE LA UNACH, LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIGICULTURALIDAD.

4. Las aulas multiculturales de las facultades de la UNACH.

La UNACH recibe, semestre tras semestre, a muchos estudiantes provenientes de diferentes municipios del Estado de Chiapas, así también estudiantes provenientes de otros estados de la República Mexicana, lo cual se debe a 3 factores:

1. La acreditación de sus programas educativos, así también por el reconocimiento de programas nacionales de investigación de sus posgrados, los cuales la han llevado a virar la mirada a los aspirantes por la importancia y valor adquiridos:

En el contexto nacional, la UNACH se ha posicionado en los últimos años como un actor importante en el ámbito de la educación superior en México. La evaluación y acreditación de sus programas educativos de licenciatura por los CIEES y por las organizaciones reconocidas por el COPAES, así como el reconocimiento de sus programas educativos de posgrado por el PNPC del CONACyT, entre otros requisitos le permitieron su ingreso al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) en el 2010. (Proyecto Académico de 2014-2018 de la UNACH [PA-UNACH], 2015, p. 30)

2. Los vínculos internacionales que posee la UNACH con otras instituciones educativas universitarias en el extranjero:

la Universidad impulsará las acciones que permitan incrementar su visibilidad en el contexto mundial, a través de acciones orientadas a la acreditación internacional de programas educativos; el fomento a la doble titulación de egresados con instituciones extranjeras; la promoción de la movilidad estudiantil y docente, el incremento en la participación del número de docentes visitantes, así como la ampliación de las redes de cooperación y colaboración de cuerpos académicos con cuerpos colegiados similares más allá de las fronteras. (PA-UNACH, 2015, p. 72)

3. A la diversificación de la oferta educativa universitaria (véase Tabla 2):

La Universidad tiene presencia en 19 de los 122 municipios y en 13 de las 15 regiones socioeconómicas del estado, brindando acceso a la educación superior a un alto porcentaje de los jóvenes en Chiapas. Adicionalmente, en la modalidad a

distancia la UNACH oferta diversos programas educativos a los cuales se puede tener acceso a través de Internet, lo cual amplía su cobertura más allá de los límites del estado. (PA-UNACH, 2015:40-41)

Tabla 2. Oferta educativa de la UNACH.

Nivel	Programas educativos	Programas de calidad
Licenciatura	71	42
Presencial	63	42
A distancia	8	0
Posgrado	50	14
Especialidad	15	2
Maestría	28	10
Doctorado	7	2
Totales	121	56

El campus Tuxtla de la UNACH es al que más estudiantes solicitan ingresar. Según el último análisis estadístico realizado por la Dirección General de Planeación de la UNACH durante el semestre Agosto-Diciembre de 2013, registrado en el Anuario Estadístico. El cuadro 1 muestra el último informe estadístico: 5,659 aspirantes llegaron a solicitar su ingreso a las diferentes carreras profesionales ofertadas por la UNACH, de los cuales 3,988 son jóvenes de 17 y 18 años de edad.

Cuadro 1. Aspirantes de ingreso a la UNACH por campus.

Ubicación geográfica	Aspirantes							Total
	<17	18	19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	>35	
Tuxtla Gutiérrez	1,323	2,665	814	597	109	50	101	5,659
Tapachula y Huehuetán	359	762	283	235	21	6	9	1,675
San Cristóbal de Las Casas	178	361	122	124	12	4	1	802
Villaflores	28	68	21	11	4	1	0	133
Pichucalco	22	56	38	39	2	5	0	162
Comitán	220	516	226	187	24	18	15	1,206
Arriaga y Tonalá	69	124	40	33	2	1	0	269
Catazajá	45	94	34	33	3	1	1	211
Copainalá	9	21	12	21	0	1	2	66
	2,253	4,667	1,590	1,280	177	87	129	10,183

Aunado a la mejora de los programas educativos, a la oferta educativa, los enlaces internacionales, el campus Tuxtla de la UNACH es el más requerido para ingreso entre los aspirantes por el hecho de que este campus está ubicado en la ciudad capital del estado, en donde convergen la mayoría de las actividades comerciales y laborales de la entidad, influenciadas por el proceso de globalización, la cual a su vez, reconfigura los programas educativos de la oferta universitaria, tal como lo atestiguan Pons y Cabrera (2012, p. 2) “A la universidad chiapaneca acuden personas que viven

los cambios globales”. Ante este panorama, en las aulas de las facultades de la UNACH, han ingresado estudiantes provenientes de diferentes lugares de México, trayendo consigo sus bagajes culturales, estatus económicos, adscripciones religiosas, y como también su nula, poca o mucha alfabetización digital.

Dado el contexto de las aulas multiculturales de inglés de la UNACH, la investigación se llevó a cabo en las facultades cuyo requisito cubrieran el 2º y 4º niveles de inglés para obtener, al final de sus carreras profesionales, una constancia oficial por parte de la Escuela de Lenguas Campus Tuxtla (ELCT) que valide la emisión de su grado de licenciatura. La población total de encuestados fue de 156 estudiantes.

Las facultades que formaron parte de esta investigación fueron Arquitectura, Humanidades y Sistemas Computacionales. En el caso de Sistemas Computacionales, el 4º y 6º nivel de inglés son los “niveles filtros” equivalentes a 2º y 4º nivel de inglés de otras facultades. En el caso de Arquitectura, el 4º nivel fue trasladado a la ELCT en su nuevo

programa de estudios, dejando la responsabilidad al alumnado de obtener como requisito una constancia oficial que valide el conocimiento de la lengua inglesa. La facultad de Ingeniería no pudo formar parte de la investigación, aun cuando cumplía los requisitos de 2º y 4º nivel de inglés, debido a obstáculos de tipo administrativo por parte de la ELCT y la Facultad para efecto de reconocimiento de los grupos de 2º y 4º niveles. La licenciatura de Turismo tampoco fue tomada en cuenta por la dificultad de hallar a los grupos de 2º nivel, debido a que el alumnado pide a sus docentes de inglés adelantar la hora cuando no tienen clases de otras asignaturas, o bien posponerlas y recuperarlas en otros días y horarios. En los casos de 4º nivel de la Licenciatura en Turismo y Facultad de Arquitectura, los educandos se hallan dispersos en distintos horarios y mezclados con otros alumnos provenientes de entornos no relacionados con la UNACH-Tuxtla. En los casos de Medicina, Veterinaria, la Escuela de Matemáticas, y las Licenciaturas de Contaduría y Administración, cuyo 2º nivel de inglés impartido en ellas, la

asignatura de lengua extranjera no representa un requisito obligatorio para la obtención de grado de sus respectivas profesiones.

La configuración multicultural de las aulas de la UNACH también se ve manifestada en las lecciones de inglés por los docentes que imparten esta lengua extranjera, tal como lo demuestra la encuesta realizada durante el trabajo de campo de la presente investigación en una población de 156 estudiantes (3 de los cuales no llenaron la casilla de información personal) en cuanto al consumo de TIC en las facultades de Arquitectura, Humanidades y Sistemas Computacionales.

En la tabla 3 se observa que, de 156 estudiantes encuestados, 77 provienen de la capital del estado, en tanto 73 vienen de otros municipios y/o comunidades de Chiapas. Solamente 6 pertenecen a otra entidad federativa de México. En cuanto a su preferencia sexual, 8 alumnos manifestaron ser homosexuales; 9 expresaron ser originarios: 2 tsotsiles, 1 tseltal, 1 zapoteco, 3 ser descendientes de originarios, 2 no

especifican su adscripción étnica; en cuanto a estatus económico: 2 educandos dijeron pertenecer a un nivel socioeconómico alto, 109 al nivel medio, y 41 al nivel bajo; con respecto al nivel socioeconómico bajo, 17 son de Tuxtla Gutiérrez, y 24 son de otros lugares de Chiapas y fuera del estado; en relación a la práctica cibercultural (equipo de cómputo propio y/o uso de las TIC), 26 educandos expresaron no tener equipo de cómputo propio, de los cuales 12 son de Tuxtla, y 14 son de otro lugar de Chiapas y de México.

Tabla 3. Lugar de origen de los estudiantes.

Facultad	Estudiantes de Tuxtla	Estudiantes de otros lugares del Estado de Chiapas	Estudiantes provenientes de otros estados mexicanos.	TOTAL
Sistemas	42	32	4	78
Arquitectura	8	26		34
Humanidades	27	15	2	44
TOTAL	77	73	6	156

Fuente: Encuesta de Consumo de TIC en las facultades de la UNACH estudiadas.

Los resultados provenientes de los datos generales requeridos por la encuesta, así como del uso de las TIC por los estudiantes describen la multiculturalidad urbana ya observada por García Canclini (2005) cuando describe que vivimos en un “mundo multicultural -yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación-” (p. 14), y “En un mundo globalizado no somos solo diferentes o solo desiguales o solo desconectados. Las tres modalidades de existencia son complementarias”. (p. 79)

Así, por una parte hallamos a la diferencia (preferencia sexual y originarios), los desiguales (estatus económico), y los desconectados (quienes no poseen equipo de cómputo propio o están poco o nada alfabetizados digitalmente) en las aulas de las facultades de la UNACH, dando por sentado que los docentes de inglés tienen que afrontar una multiculturalidad en las lecciones de inglés. En el aula multicultural de la clase de inglés, las diversas reacciones del alumnado de unos contra otros podrían afectar el aprendizaje de esta lengua extranjera. Jordán Sierra (2013, p.3) describe así este

panorama: “Todos desean participar igual en la vida escolar, sentirse integrados, y –por lo mismo- no excluidos sutilmente ni afectados por ningún tipo de prejuicio o reacción xenófoba.”

Partiendo de esta situación, la convivencia entre los actores implicados dentro de un mismo espacio áulico será la fuente de análisis para el desarrollo de la presente investigación, en donde la categoría “Interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la UNACH” expone dos situaciones emergentes dentro del aula multicultural: convivencia y discriminación, las cuales mostrarán el tipo de conflicto manifestado entre el alumnado proveniente de diversos contextos culturales.

El conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar, partiendo, además, de la importancia de aprender a mirar el conflicto, a entenderlo y a analizarlo desde una perspectiva de apertura y diálogo (Girard y Koch, 1997, citados por Leiva Olivencia, 2009, p. 94)

Por tanto, el conflicto se traduce como la situación que se pretende abordar para describirla, analizarla para su correcta

comprensión, con el fin de realizar una propuesta de solución (preservación, remoción, reconfiguración, mejoramiento).

4.1. Conflictos de interacción en el aula de inglés de las facultades de la UNACH: convivencia y/o discriminación.

Dado que en cada aula de las facultades de la UNACH convergen tres grupos simultáneamente en la lección de inglés: los diferentes, los desiguales y los desconectados, y demostrado a partir de los datos generales hallados en la encuesta realizada en cuanto al consumo de las TIC por parte del alumnado de la clase de inglés, existe una primera pregunta por responder proveniente de la parte final del segundo capítulo del presente trabajo de investigación:

¿Cómo involucrar en una verdadera interacción a la diferencia, la desigualdad y la desconexión dentro de un aula de clase de inglés en las facultades de la UNACH?

La categoría de análisis “Interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la UNACH” parte de la idea de que las relaciones entre los educandos que provienen de diversos contextos culturales afectan el aprendizaje significativo del inglés pero ¿de qué manera? Para responder

a esta pregunta, “Convivencia” y “Discriminación” son los dos temas base para observar si éstos afectan el aprendizaje del idioma inglés en un alumnado multicultural.

4.1.1. Convivencia.

El enfoque intercultural pone énfasis en las interacciones de los sujetos dentro de un espacio de convergencia cultural, en esta investigación, es el espacio áulico de inglés de las facultades estudiadas de Arquitectura, Humanidades y Sistemas Computacionales, tal como afirma Aguado, Gil y Mata (2005, p. 20) “modelo que contempla las diferencias como normalidad y que favorece el intercambio y la comunicación entre referentes culturales para lograr espacios donde nuevos significados se creen y sean compartidos por el grupo.”

Desde la perspectiva intercultural que García Canclini (2005, p. 211) plantea: “interacciones sociales que hagan viables la convivencia de los diferentes, reduzcan la desigualdad y den acceso a los excluidos”, esa convivencia se traduciría en un diálogo intercultural entre la diferencia, los

desiguales y los desconectados. En este sentido, la líder del grupo del 4º nivel de inglés entrevistada, de la Escuela de Sistemas Computacionales comentó:

“fíjese que, en el ámbito estudiantil, eso es lo que tenemos como jóvenes, que somos, este, que nos apoyamos uno a otro. Si vemos que, algún compañero no tiene algún dispositivo o está falto de las herramientas para poder llevar la materia en este caso, se acerca y le dice: -trabaja conmigo no hay problema, vamos a trabajar juntos y así nos apoyamos- o sea, buscan la manera en que cual, no se quede sin el apoyo de aprendizaje el compañero que no tiene con esos recursos, y así se apoyan ambos”

En la opinión de la estudiante, la convivencia de su grupo se hace manifiesta de forma fluida, es decir, para ella, como líder del grupo, mira cómo la convivencia entre todos sus compañeros de aula no existe ningún tipo de discriminación. Manifiesta que, si algún compañero no tiene cómo hacer la tarea requerida de forma digital, se acerca a pedir apoyo al compañero que posee el recurso tecnológico y éste no se lo niega, no hay exclusión de uno al otro por ser un migrante digital desconectado. De igual manera, el líder de grupo del 6º nivel de inglés entrevistado expresó:

No sí todos nos llevamos bien, no importa el estatus social o su preferencia, no, todos bien, trabajamos en equipo, luego de eso hay otras materias en la que, si se puede, nos volvemos a juntar, etc., así. Todo. Se trata más de compañerismo y socializar allí entre nosotros.

En el comentario del estudiante, la convivencia se hace evidente en el compañerismo mostrado no importando su preferencia sexual, o estatus social, etc. En ambos comentarios, la experiencia de relacionarse unos con otros, “socializar” como lo denomina el jefe de grupo de 6º. nivel de inglés, favorece la interculturalidad. La palabra “socializar” es definida por la RAE como “Promover las condiciones sociales que, independientemente de las relaciones con el Estado, favorezcan en los seres humanos el desarrollo integral de su persona”. Esta definición sintoniza con la definición de enfoque intercultural dado por Aguado (2005, p. 44)

La definición configura un enfoque desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, entendiendo que esta diversidad se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales y en interacción con otras variables significativas tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales.

en donde, de manera inconsciente, el jefe de grupo expresa que la interculturalidad fluye de manera natural en el aula multicultural de la clase de inglés. Esta última interpretación es reforzada con el comentario manifestado por la líder de grupo de 4º. nivel, en el cual asume que existe apoyo de unos a otros, aunque en el caso del grupo de ella, claramente expresa que para ellos no hay discriminación ni por el que no tiene el dispositivo tecnodigital para trabajar en el aula, y la exclusión desaparece al “ponerse en los zapatos del otro”. Al respecto, Ortíz Carranco y Aguilar Gómez (2011, p. 2) afirman que “el objetivo [de la interculturalidad] es la convivencia (...) y conseguir la comprensión del Otro”. En este caso, la líder ha presenciado cómo los compañeros de la clase de inglés no excluyen al migrante digital desconectado, sino que es motivado a trabajar sin preguntarle por qué no posee las herramientas tecnológicas, tal como García Canclini (2005, p. 3) asume: “el problema no es mantener «campos sociales alternos», sino ser incluidos, llegar a conectarse, sin

que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad”.

Por tanto, podemos resumir esta categoría de la siguiente manera: la interculturalidad dentro de la enseñanza-aprendizaje del inglés se hace manifiesta fluidamente en 3 formas derivadas de la convivencia: apoyo al otro, compañerismo y socialización.

4.1.2. Discriminación.

El enfoque intercultural, basado en una lógica de diálogo de respeto mutuo entre sujetos provenientes de diversos contextos culturales dentro de un mismo espacio (Leiva Olivencia, 2008), pretende superar las barreras de exclusión social, racial, de preferencia sexual, y de desconexión (Aguado, 2005; García Canclini, 2005). Dentro de la categoría de análisis “Interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la UNACH”, el tema discriminación, o exclusión, es un obstáculo dentro del aula de inglés que implica violencia, burla, intimidación, prejuicios, exclusión, indiferencia, crítica, humillación, favoritismo, nepotismo, comparaciones, etc.,

palabras-claves dibujadas implícitamente por Colectivo Yedra (2008, p. 4) cuando afirma que “La paulatina preocupación por una convivencia pacífica y facilitadora del crecimiento personal y curricular del alumnado necesita herramientas para una cultura de Paz, alejada de modelos, también verbales, de fomento de la violencia.”

La emersión de tales situaciones podría generar problemas en el aprendizaje del idioma inglés. Durante el trabajo de campo realizado en las facultades de la UNACH, se recurrió al uso de narrativas testimoniales para conocer la existencia de alguna clase de discriminación. Los grupos que fueron seleccionados para recolección de datos fueron dos, en cuyos espacios, cuando la lección de inglés toma lugar, alumnos de tres diferentes carreras y diferentes semestres llegan a cursar el 4^o nivel de inglés de requisito (comunicación, pedagogía, literatura), el cual es el caso de Humanidades, y el 6^o nivel, el cual se lleva a cabo en Sistemas Computacionales, con la peculiaridad que ese grupo se conforma de alumnos regulares, recursadores, y alumnos que

no pudieron ingresar a este nivel por bajas temporales en su respectiva facultad. También es un grupo de requisito para poder obtener su título profesional al finalizar la carrera.

A) 4º nivel de inglés, Humanidades:

Este grupo posee 20 integrantes, de los cuales 12 asistieron por ser viernes, y los alumnos que llegaron a clase expresaron que muchos no llegan, contando y sorteando el número de faltas posibles para no quedar sin derecho a examen final. Se requirió a los 12 estudiantes que relataran alguna experiencia que hubiesen tenido de discriminación en 4 contextos diferentes: discriminación por parte del docente actual, de estudiantes a estudiantes, de docentes anteriores, y dentro de la clase de inglés. El rubro más contestado fue: discriminación por parte de docentes anteriores, en donde 9 estudiantes rememoran la experiencia que tuvieron con 2 docentes anteriores como trasfondo histórico:

1. Discriminación por parte un docente de 1er nivel:

“se burlaba de nosotros por nuestra pronunciación, utilizando su celular como medio de humillación hacia nosotros, por ejemplo si alguien contestaba incorrectamente el docente

apretaba un botón con un sonido de erroneidad (...) un compañero en especial en el primer nivel de inglés el docente regañaba, le pateaba la silla a el alumno, le decía cosas que al compañero a veces salía como traumatado en clase”

Estudiante 1. Pedagogía.

“Sí. La discriminación se da de muchas maneras, con tan sólo aislar las personas que el docente considera: <no vale la pena gastar tiempo con ellos, porque no van a aprender nunca inglés>, y otra forma, insultarlos en clase.”

Estudiante 2. Pedagogía.

“cuando el profesor (...) siempre que llegaba a dar clases y nos decía siempre en la cara que no sabíamos nada, y cuando le preguntábamos alguna duda siempre nos decía que lo investigáramos, pero con voz fuerte, nos humillaba y nos decía que no valía la pena perder el tiempo con el grupo (...) cuando estaba con el maestro (...) los compañeros se burlaban de una compañera cuando opinaba”

Estudiante 3. Pedagogía.

“si una vez tuvimos un profesor que nos decía, y a todos los que no podíamos pronunciar bien el inglés que nunca aprenderíamos y por eso no nos tomaba en cuenta (...) eso te quita el ánimo”

Estudiante 4. Pedagogía.

“Fue en 1 nivel donde el profesor no les gustaba que los alumnos no entendieran por lo que les gritaba, patió la silla, se burlaba de la situación de varios compañeros. A veces

había temor por entrar a su clase, una hora se hacía una eternidad (...) después daba el temor de entrar o equivocarse en su clase por la forma en la que hablaba”

Estudiante 5. Pedagogía.

“en el 1er nivel o semestre la docente ponía más atención a los que dominaban el inglés, cuando le pedía participación solo me miraba y le daba la participación a otros que sabía que le respondieran bien, me sentía mal e impotente porque cuando tenía duda de algo no podía recurrir a ella porque en algunas cosas ignoraba”

Estudiante 6. Literatura.

“A veces me ignoraba. Es muy triste porque tienes la intención de participar y no te toma en cuenta. Se hacía que no veía o escuchaba”

Estudiante 7. Literatura.

“En 1er nivel la profesora se dio cuenta que a mí y algunos compañeros se nos complicaba el inglés, pues ya no nos tomaba en cuenta en las participaciones y siempre nos recordaba que no éramos buenos (...) no nos tuvo paciencia y nos reprobó y nunca tuvo el interés de ir a nuestro paso, puesto que hay compañeros que le entendían bien entonces siempre trabajaba al compás de estos compañeros (...) se reía de nosotros cuando no sabíamos contestar algo que la profesora nos preguntaba o cuando no sabíamos pronunciar las palabras”

Estudiante 8. Literatura.

“Personalmente lo viví viéndolo con otra compañera. La maestra se fijaba en su aspecto físico y se basaba en eso para determinar quién sería o no de su agrado afectando la calificación al final del semestre. Me daba impotencia al ver el trato preferencial para algunos más que otros, en mis compañeros muchos veces notaba enojo, frustración, o los sentía ofendidos. Considero que con el simple hecho de que (...) porque no sabemos contestar alguna pregunta desde ese momento pues nos sentíamos mal nos cohibimos. Y en todo esto influye mucho el actuar del profesor.”

Estudiante 9. Literatura.

A continuación, y proveniente de las experiencias narradas por los estudiantes, se enlistan una serie de frases con su equivalente conceptual correspondiente:

1. “se burlaba de nosotros por nuestra pronunciación, utilizando su celular como medio de humillación hacia nosotros” = BURLA, HUMILLACION
2. “un compañero en especial en el primer nivel de inglés el docente regañaba, le pateaba la silla a el alumno, le decía cosas que al compañero a veces salía como traumatado en clase” = CRÍTICA, VIOLENCIA, INTIMIDACIÓN, EXCLUSION.
3. “La discriminación se da de muchas maneras, con tan sólo aislar las personas que el docente considera:” = FAVORITISMO, EXCLUSION.

4. “<no vale la pena gastar tiempo con ellos, porque no van a aprender nunca inglés>” = HUMILLACION, CRÍTICA, EXCLUSION, INDIFERENCIA

5. “y otra forma, insultarlos en clase.” = HUMILLACION, CRÍTICA

6. “cuando el profesor (...) siempre que llegaba a dar clases y nos decía siempre en la cara que no sabíamos nada,” = HUMILLACION, CRÍTICA

7. “y cuando le preguntábamos alguna duda siempre nos decía que lo investigáramos, pero con voz fuerte, nos humillaba y nos decía que no valía la pena perder el tiempo con el grupo” = HUMILLACION, CRÍTICA, EXCLUSION, OLVIDO

8. “cuando estaba con el maestro (...) los compañeros se burlaban de una compañera cuando opinaba” = BURLA, HUMILLACION, EXCLUSION, CRITICA, PROMOTOR DE HUMILLACION, EXCLUSION, BURLA, CRITICA.

9. “una vez tuvimos un profesor que nos decía, y a todos los que no podíamos pronunciar bien el inglés que nunca aprenderíamos y por eso no nos tomaba en cuenta (...) eso te quita el ánimo” = BURLA, HUMILLACION, EXCLUSION, CRITICA

10. “Fue en 1 nivel donde el profesor no les gustaba que los alumnos no entendieran por lo que les gritaba, patinaba la silla, se burlaba de la situación de varios compañeros.” = BURLA, HUMILLACION, EXCLUSION, CRITICA, INTIMIDACIÓN.

11. “A veces había temor por entrar a su clase, una hora se hacía una eternidad (...) después daba el temor de entrar o equivocarse en su clase por la forma en la que hablaba” = HUMILLACION, EXCLUSION, CRITICA, INTIMIDACIÓN.

12. “la docente ponía más atención a los que dominaban el inglés, cuando le pedía participación solo me miraba y le daba la participación a otros que sabía que le respondieran bien, me sentía mal e impotente porque cuando tenía duda de algo no podía recurrir a ella porque en algunas cosas ignoraba” = HUMILLACION, EXCLUSION, INDIFERENCIA.

13. “A veces me ignoraba. Es muy triste porque tienes la intención de participar y no te toma en cuenta. Se hacía que no veía o escuchaba” = HUMILLACION, EXCLUSION, INDIFERENCIA.

14. “En 1er nivel la profesora se dio cuenta que a mí y algunos compañeros se nos complicaba el inglés, pues ya no nos tomaba en cuenta en las participaciones y

siempre nos recordaba que no éramos buenos” = HUMILLACION, EXCLUSION, INDIFERENCIA.

15. “no nos tuvo paciencia y nos reprobó y nunca tuvo el interés de ir a nuestro paso, puesto que hay compañeros que le entendían bien entonces siempre trabajaba al compás de estos compañeros.” = HUMILLACION, EXCLUSION, INDIFERENCIA, FAVORITISMO

16. “se reía de nosotros cuando no sabíamos contestar algo que la profesora nos preguntaba o cuando no sabíamos pronunciar las palabras” = BURLA, HUMILLACION

17. “La maestra se fijaba en su aspecto físico y se basaba en eso para determinar quién sería o no de su agrado afectando la calificación al final del semestre.” = HUMILLACION, EXCLUSION, INDIFERENCIA, FAVORITISMO, CRÍTICA, PREJUICIO.

18. “Me daba impotencia al ver el trato preferencial para algunos más que otros, en mis compañeros muchos veces notaba enojo, frustración, o los sentía ofendidos.” = HUMILLACION, EXCLUSION, INDIFERENCIA, FAVORITISMO, COMPARACIONES.

19. “Considero que con el simple hecho de que (...) porque no sabemos contestar alguna pregunta desde

ese momento pues nos sentíamos mal nos cohibimos.
Y en todo esto influye mucho el actuar del profesor.” =
EXCLUSION, INDIFERENCIA, INTIMIDACIÓN,
PROMOTOR DE HUMILLACION, EXCLUSION,
BURLA, CRITICA.

Ante este panorama, podemos observar que los docentes, aun dentro de un espacio escolar multicultural, manifiestan expresiones discriminatorias fuertes como la burla, la indiferencia, el rechazo, la humillación, la crítica, favoritismo, violencia, intimidación, y aún más, actuaban como promotores de tales actitudes de estudiantes contra sus similares escolares, que llevaban al final a la exclusión, al desánimo, a hacer sentir humillado a los educandos a quienes les impartía clase.

El punto de partida de tal discriminación por parte del docente hacia los estudiantes se encuentra en la reacción en común que ellos poseen en cuanto al avance de su aprendizaje del idioma inglés. Este tipo de exclusión podría definirse como “cognoscitiva”, es decir, desde las diversas formas de

aprendizaje que poseen los educandos, las cuales convergen dentro de su bagaje cultural en un mismo espacio áulico multicultural.

El análisis de la actitud del profesor de inglés pone en evidencia la falta de comprensión que tiene del ambiente multicultural del espacio áulico de Humanidades al que se enfrenta, en cuanto a la forma en la que los educandos aprenden una lengua extranjera, desde la variedad de formas de aprendizaje que posee cada sujeto, configurada por la experiencia con el mundo de vida, tal como Reid (1995 citado por M. Lightbown y Spada, 2009, p. 59) lo afirma “El término «forma de aprendizaje» ha sido usado para describir una manera preferida, habitual y natural del individuo de absorber, procesar y retener información y habilidad nuevas”. Por tanto es necesario cuestionarse ¿el docente de inglés está preparado conscientemente para hacer frente a la multiculturalidad del alumnado en cualquiera de sus expresiones: cognitiva, racial, religiosa, de preferencia sexual, etc.?

Sólo a través de un viaje global a las culturas del mundo, no existe manera de retratar del todo la gama de soluciones que se han encontrado con respecto a las formas de la inteligencia personal y a los sentidos del yo. (Gardner, 2001, p. 211)

Al respecto, Blanchard (2008, p. 3) propone una actividad intercultural para que el profesor consigo mismo se plantee las siguientes cuestiones para abordar las diversas maneras de aprender que se encuentran en la misma aula multicultural antes de realizar alguna actividad escolar:

Objetivo: Conocer la realidad de los diferentes alumnos del aula e introducir su conocimiento en la programación ordinaria.

Descripción:

1. El punto de partida es: ¿Puedo describir a mis alumnos desde:

Sus realidades culturales y familiares?. ¿Se lo que han vivido, sus experiencias culturales, familiares y personales?

Desde las motivaciones e intereses que tienen?

Desde sus inteligencias múltiples?

Desde sus funciones cognitivas?

Desde sus modos de aprender?.

2. Elabora una evaluación inicial que tenga en cuenta estos factores.
3. Adapta la programación que tienes realizada añadiendo estos datos.

Por tanto, el profesor debe estar preparado para afrontar las diversas formas de aprendizaje que llevan consigo los educandos en la adquisición de una lengua extranjera.

B) 6º nivel de inglés, Sistemas Computacionales:

El grupo de 6º nivel de inglés está compuesto de 28 estudiantes, de los cuales algunos cursan de manera regular la materia de inglés, otros son recursadores, en tanto otros toman la lección de inglés en este semestre debido a bajas temporales en otros. No obstante, de los 28 alumnos, solamente 11 se hallaban presentes, debido a que éstos mismos tenían pendiente retroalimentación de un examen realizado por parte de la docente. De esos 11 alumnos, 5 expresaron 3 tipos de fuentes discriminatorias: 1 docente, otros docentes, y sus compañeros de clase en otros semestres.

1. Discriminación por parte de una docente anterior:

“En semestres anteriores (...) una profesora se rio de escuchar una mala pronunciación y en lugar de corregir evidenció el acto ante todos. Haciendo pasar un mal rato”

Estudiante 1. Sistemas Computacionales.

2. Discriminación por parte de otros docentes:

“En algunas ocasiones los profesores se prestan a hacer relajó como burlas o haciendo sentir mal a ciertas personas ya sea por la manera de hablar o incluso en hacer comentarios sobre las religiones (...) tienen preferencias de personas motivo por lo cual si no le agradas no te toman en cuenta cuando quieres participar o preguntar dudas.”

Estudiante 2. Sistemas Computacionales.

“En 4º semestre uno de mis maestros de inglés me discriminó en mi corte de cabello y me dejó en mal frente al salón”

Estudiante 3. Sistemas Computacionales.

3. Discriminación por parte de compañeros de clase:

“Cuando explicaba el profe de un tema en singular, uno de mis compañeros preguntó sobre un punto en específico del tema y los demás comenzaron a ofenderlo de una manera humillante y discriminatoria”

Estudiante 3. Sistemas Computacionales.

“uno de mis compañeros no es de la ciudad de Tuxtla es de Ocosingo y en repetidas ocasiones sufrió algo de discriminación ya que el compañero no sabía muy bien el inglés”

Estudiante 3. Sistemas Computacionales.

“lo discriminan por ser blanco y le dicen que si es blanco y extranjero no es posible que no sepa inglés”

Estudiante 4. Sistemas Computacionales.

“cuando toca trabajar en ‘equipo’ algunos chicos se quedan sin compañero, pues ‘saben’ que no ‘comprenden’ o no tienen los suficientes conocimientos de la materia; eso me hace pensar que ‘creen’ que son tontos o parecido”

Estudiante 5. Sistemas Computacionales.

De los comentarios expuestos por los estudiantes, se enlistan una serie de frases con su equivalente conceptual correspondiente:

a) Caso 1. De docente al estudiante

1. “una profesora se rio de escuchar una mala pronunciación y en lugar de corregir evidenció el acto ante todos. Haciendo pasar un mal rato” = BURLA, HUMILLACIÓN.

2. “En algunas ocasiones los profesores se prestan a hacer relajo como burlas o haciendo sentir mal a ciertas personas ya sea por la manera de hablar o incluso en hacer comentarios

sobre las religiones" = BURLA, HUMILLACION, EXCLUSION, CRITICA.

3. "tienen preferencias de personas motivo por lo cual si no le agradas no te toman en cuenta cuando quieres participar o preguntar dudas." = HUMILLACION, BURLA, EXCLUSION, FAVORITISMO, PROMOTORA DE EXCLUSION Y EL FAVORITISMO.

4. "En 4º semestre uno de mis maestros de inglés me discriminó en mi corte de cabello y me dejó en mal frente al salón" = BURLA, HUMILLACION, EXCLUSION, CRITICA.

Al igual que el caso de los docentes de inglés que impartían clases en Humanidades, en lo referente al tema de multiculturalidad, la docente que impartió inglés a los jóvenes de Sistemas Computacionales, de fondo se hace tangente que más allá de la forma en la que corrige, para la estudiante significó un acto de burla y humillación.

b) Caso 2: De estudiante(s) a otro(s)

5. "Cuando explicaba el profe de un tema en singular, uno de mis compañeros preguntó sobre un punto en específico del tema y los demás comenzaron a ofenderlo de una manera humillante y discriminatoria" = BURLA, INTIMIDACIÓN, HUMILLACIÓN, EXCLUSION, CRÍTICA.

La causa de la discriminación realizada de este grupo de estudiantes al otro son desconocidas, se sabe que fue un tema en particular, pero no expresa cuál es el punto en sí que generó tal actitud por parte de los educandos.

6. “uno de mis compañeros no es de la ciudad de Tuxtla es de Ocosingo y en repetidas ocasiones sufrió algo de discriminación ya que el compañero no sabía muy bien el inglés” = BURLA, INTIMIDACIÓN, HUMILLACIÓN, EXCLUSION, CRÍTICA.

El motivo de tal comportamiento por parte de estos estudiantes al joven proveniente de Ocosingo se debe a la influencia de alguna lengua originaria de esta ciudad. Ocosingo es una ciudad ubicada en los Altos de Chiapas en donde convergen sujetos provenientes de pueblos originarios como tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, zoque, maya-lacandón.⁵

7. “lo discriminan por ser blanco y le dicen que si es blanco y extranjero no es posible que no sepa inglés” = HUMILLACIÓN, EXCLUSION, CRÍTICA.

⁵ <http://www.ocosingo.gob.mx/portal/index.php/2013-01-07-20-28-21/sociedad>

Se desconoce la procedencia del alumno discriminado, sin embargo la información que provee el estudiante se sabe que viene de otro país.

8. “cuando toca trabajar en ‘equipo’ algunos chicos se quedan sin compañero, pues ‘saben’ que no ‘comprenden’ o no tienen los suficientes conocimientos de la materia; eso me hace pensar que ‘creen’ que son tontos o parecido : (” = EXCLUSION

El estudiante que presencié tal actitud, expresa tres cosas: en primer lugar él mismo opina que sus compañeros no saben ni comprenden la materia de inglés, en segundo lugar, él supone lo que piensan de sí mismos los compañeros que no poseen tales conocimientos en inglés, y por último, él cree que “*son tontos o parecido*”, de no pensar lo que cree, él expresara que exhorta a esos compañeros suyos a trabajar en equipo con él, o a exhortar a sus demás compañeros a que inviten a trabajar a esos estudiantes que cree que no poseen “*los suficientes conocimientos de la materia*” de inglés, por lo tanto, en esa presuposición suya él también participa de la exclusión de esos compañeros. Esto comprueba la afirmación hecha por García Canclini (2005, p. 184) “Aun entre quienes conocen el

inglés, los grados de competencia generan diversidad y segregaciones”.

El que el docente requiera que sus alumnos trabajen en equipos, como es el caso del estudiante 5, sin conocer el ambiente de aprendizaje que se vive en la materia de inglés, refleja un abandono a la realidad multicultural del espacio áulico desde las perspectivas de las múltiples inteligencias (Gardner, 2001), y modos de aprender (Gastón Sepulveda, 2003; Blanchard, 2008; Reid en M. Lightbown y Spada, 2009). Gastón Sepulveda (2003, p. 42) enfatiza en que “Los programas educativos no saldrán del etnocentrismo que los caracteriza si no se fundan en el reconocimiento de las estructuras cognoscitivas de las otras culturas y les facilitan los espacios donde sobre esa base puedan construir conocimiento”.

Dado que el enfoque descriptivo multicultural también abarca las diversas formas en las que adquieren conocimiento los estudiantes, eso también implica una responsabilidad docente para conocer la multiculturalidad en relación a la

manera de aprender de los educandos, lo cual motivaría el trabajo colaborativo, y a partir de este proceso, exhortar a los estudiantes que se ayuden unos a otros a adquirir la lengua extranjera, para promover una pedagogía intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.2. TIC: Consumos tecnodigitales en las aulas multiculturales de las facultades de la UNACH.

El advenimiento de las TIC, las interacciones sociales realizadas dentro de la cibercultura, y la brecha digital han reconfigurado las sociedades actuales, y a los miembros pertenecientes a éstas (Appadurai, 2001), dividiéndolas entre conectados y desconectados (García Canclini, 2005). Las TIC también han influido en la configuración multicultural de las sociedades posmodernas. La tecnocultura, o estudios culturales en ciencia y tecnología (ECT), plantea que las tecnologías de información y comunicación no sólo han reconfigurado las sociedades postmodernas e influenciado a sus integrantes, sino que también están permeando cada área del saber humano modificando sus prácticas profesionales.

el patrón predominante en el mundo parece establecer que, en las sociedades humanas, el consumo de medios de comunicación es la segunda categoría mayor de actividad después del trabajo y, sin duda, la actividad predominante en casa (...) la presencia de fondo casi constante, el tejido de nuestras vidas. Vivimos con los medios y por los medios. (Castells, 1996, p. 406)

Una de estas áreas del saber es la educación, y en cuanto al presente trabajo de investigación, en la enseñanza del inglés. La Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Facultad de Lenguas de la UNACH forma profesionales capacitados en la enseñanza del inglés, honestos y responsables, que pueden desenvolverse con éxito en el campo laboral de los diferentes niveles educativos (Oferta Educativa LEI, 2015). Cuando el docente de lengua inglesa egrese, deberá poseer los siguientes conocimientos de acuerdo con el perfil de egreso esperado por la licenciatura, de los cuales uno de ellos está relacionado con el estudio en cuestión:

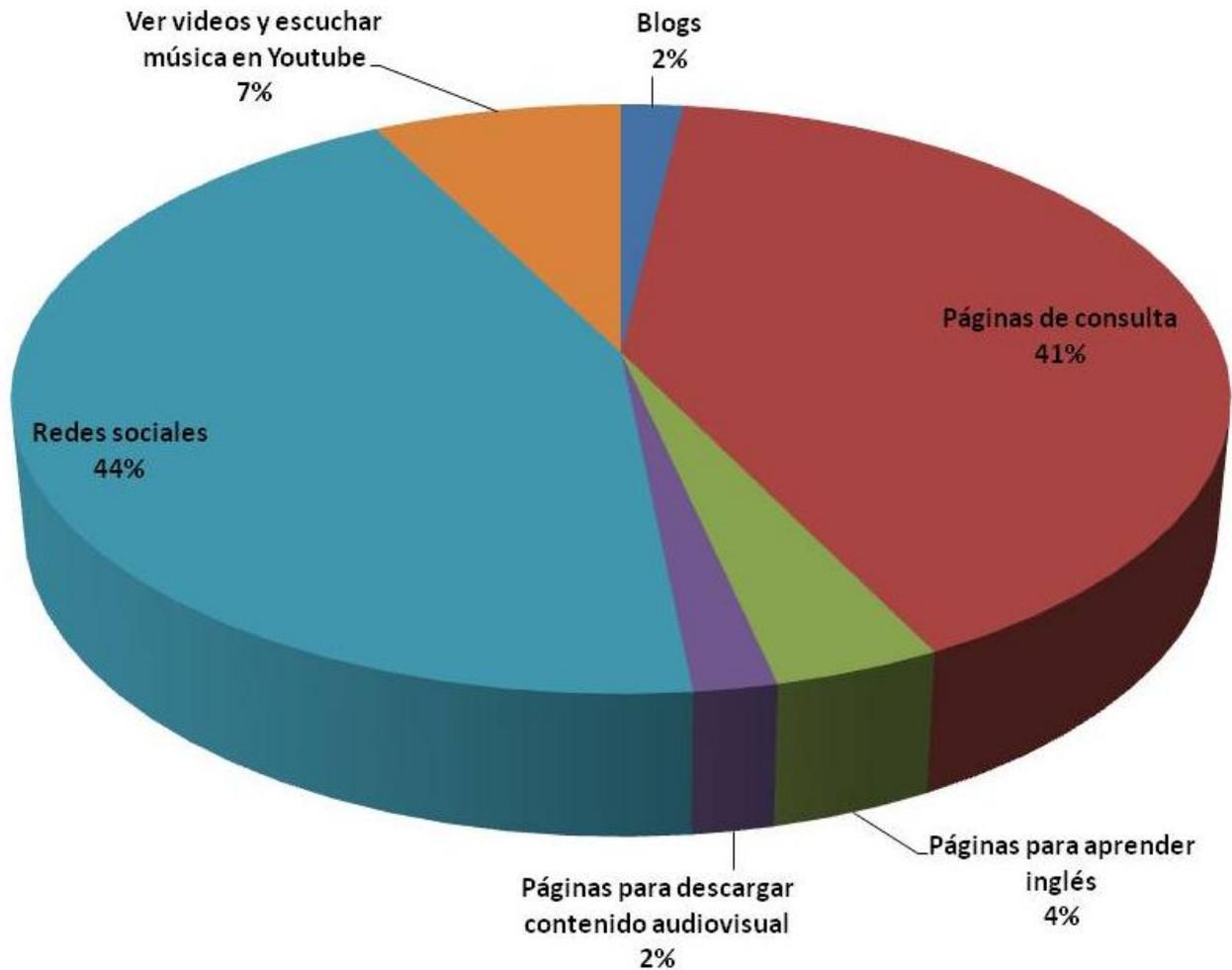
- Uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Diagnóstico de necesidades de los alumnos.

Desde el segundo rubro “*Diagnóstico de necesidades de los alumnos*” la categoría “TIC y Cibercultura” busca conocer dos cosas: Tipos de TIC usadas por los estudiantes; y Tipos de TIC usadas en las lecciones de inglés.

Para poder recabar la información anterior, se realizó una encuesta relacionada con el consumo de las TIC por parte del alumnado de las facultades de Arquitectura, Humanidades y Sistemas Computacionales, para conocer cuáles son consumidas por los estudiantes de forma cotidiana, y cuáles son usados para el aprendizaje del inglés. El tipo de TIC a indagar pertenece a la clasificación de “recursos digitales”, el cual engloba los servicios de media social y la Web 2.0 de acuerdo con la clasificación de Piscitelli (2002) y Joyanes Aguilar (2012). Los recursos digitales elegidos para conocer el consumo frecuente del alumnado están basados en el estudio de Internet ejecutado por la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) hecho en 2014.

1. Tipos de recursos digitales más usados por los estudiantes:

Gráfico 4
Recursos digitales más usados



En el gráfico 4 se observa que las páginas de consulta (41%) y las redes sociales (44%) son los recursos más utilizados por el alumnado de las facultades estudiadas. Estos dos consumos demuestran cómo los jóvenes de las facultades

de la UNACH-Tuxtla, sea por medio de la misma universidad o fuera de ella, favorecen la inserción de los estudiantes dentro de la sociedad de la información y del conocimiento, tal como lo describe Ortega y Gutiérrez (2012, p. 112) cuando dice que “Este es el contexto tecnológico social e histórico mexicano que ha estado estructurando cómo se insertan los jóvenes en la sociedad de la información y del conocimiento.”

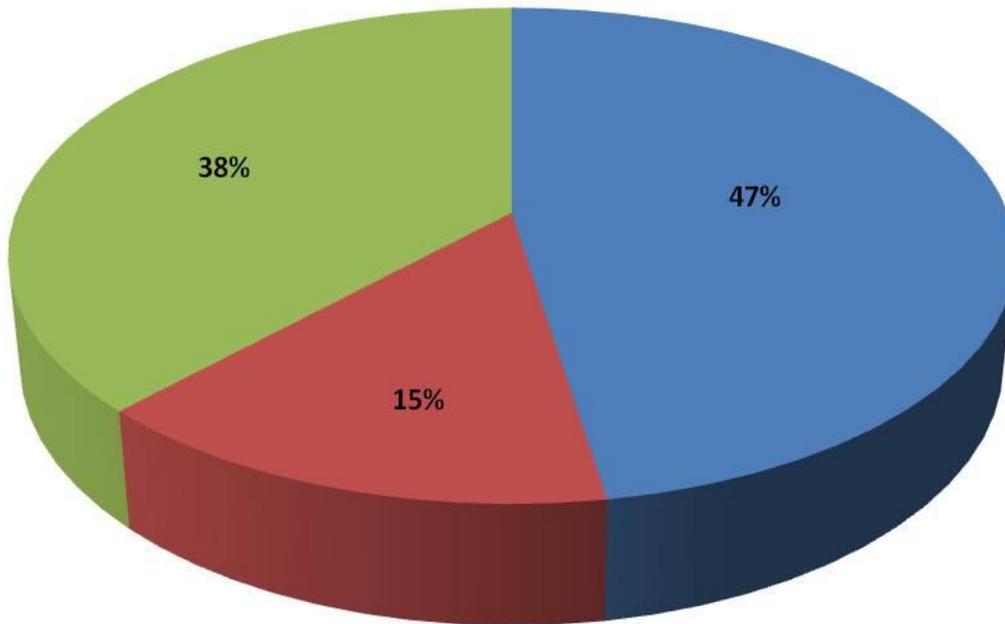
a) Mayor actividad en uso de recursos digitales por carrera.

En cuanto a la carrera que presenta mayor actividad en uso de recursos digitales, la Licenciatura en Sistemas Computacionales (47%) es la carrera en la que más hace se uso de ellos, dado el contexto en el cual se forman los estudiantes de dicha licenciatura, seguidos por Humanidades (38%) y Arquitectura (15%), información que podemos ver de forma ilustrada en el gráfico 5:

Gráfico 5

Actividad en uso de recursos digitales por carrera

■ Sistemas Computacionales ■ Arquitectura ■ Humanidades



Los estudiantes encuestados, incluyendo a los migrantes digitales desconectados, sea por medio de equipo de cómputo propio o compartido (amigos, familiares, escuela, cibercafé), acceden al Internet, y consumen de él diversos recursos digitales. De los 156 estudiantes, el 90% comentó que usa los recursos digitales dentro y fuera del aula con actividades relacionadas con la carrera que estudian.

La educación no formal desempeña un importante papel en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias; en especial, las relacionadas con las nuevas tecnologías. Entre esta oferta, los techsetters seleccionan siempre aquellos cursos y contenidos a partir de sus necesidades e intereses específicos e inmediatos que demandan sus proyectos (...) Algunos de ellos han sido parteaguas en las carreras de nuestros jóvenes. (Ortega Gutiérrez, 2012, pp. 123-124)

2. Tipos de recursos usados en la clase de inglés

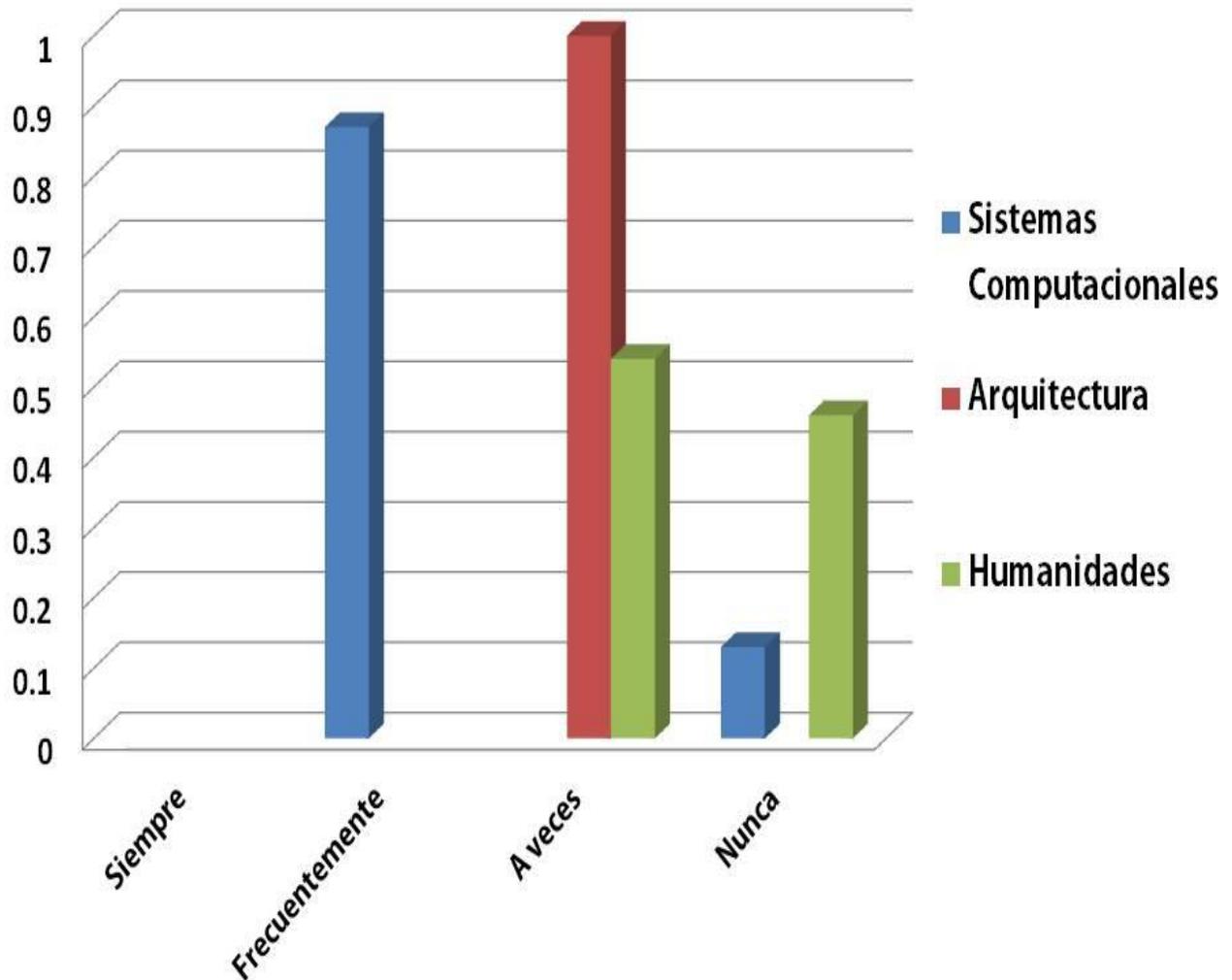
a) Frecuencia de uso de recursos digitales en la lección de inglés.

En el gráfico 6 se observa que del alumnado encuestado de Sistemas Computacionales, un 87% comentó usa los recursos digitales para aprender inglés de forma frecuente, en tanto un 13% expresó que nunca lo hace; dentro de Arquitectura, 100% de los educandos manifestó que el docente a veces los usa para realizar actividades relacionadas con materia de inglés; de los estudiantes de Humanidades encuestados, 54% mencionó que veces se usan para el aprendizaje del inglés, y el 46% dijo que nunca, y esto se debe a que fueron dos grupos diferentes estudiados: la docente de

las 13hrs tiene a cargo un grupo de 2º y dos de 4º nivel, en tanto la docente de las 14hrs tiene a cargo un grupo de 2º nivel. La profesora de inglés de las 13hrs es la que a veces usa los recursos digitales para la enseñanza de la lengua extranjera.

Gráfico 6

Frecuencia de uso de recursos digitales en la materia de inglés



Las computadores y el Internet ofrecen muchos recursos con los cuales los docentes y alumnos pueden trabajar (...) esta conectividad permite a las personas socializar estén o no geográficamente cerca. De hecho, uno de los más grandes éxitos de Internet es haber eliminado las barreras físicas, lo que hace posible la socialización ¡donde quiera que nos encontremos y a la hora que sea! (Harmer, 2007, p. 193)

b) Recursos digitales usados en la materia de inglés

La LEI tiene como misión formar docentes que ejerzan la práctica de manera creativa, innovadora y contextualizada (Oferta Educativa LEI, 2015). Uno de los incisos del perfil de egreso muestra este compromiso con la sociedad chiapaneca, es decir, usar las TIC para lograr el ejercicio de la profesión. La Tabla 4 proyecta los recursos digitales más usados por los docentes de inglés por carrera. Los números indican la cantidad de alumnos que expresaron cuál es el recurso digital usado por los profesores de lengua extranjera.

Los pocos estudiantes que evocan unos cuantos recursos usados por los docentes de inglés en las facultades de Arquitectura y Humanidades se relaciona con la frecuencia de uso de los recursos digitales en estos centros (Gráfico 6). No

así en Sistemas Computacionales, en donde, de una población de 74 estudiantes encuestados, 43 rememoran que son tres los recursos digitales, cuyos docentes de inglés usan para practicar la lengua extranjera en cuestión: dos profesores de inglés, una maestra de 6º nivel y un maestro de 4º nivel.

Tabla 4. Recursos digitales usados en la Facultad de Sistemas Computacionales..

Recurso digital	Sistemas	Humanidades	Arquitectura
Agenda Web	27		
Interchange Arcade	12		1
Videos y audio en inglés	4		1
Lista de verbos		1	1
Diccionarios en línea			2
Youtube EDU		1	

Fuente: Encuesta del consumo de TIC en las facultades de la UNACH-Tuxtla

En este sentido, el Plan Académico de la UNACH (2015, p. 8) exhorta: “La Universidad tiene que hacer lo que le corresponde para impulsar su actualización, con el propósito

de adecuarse a las nuevas realidades de la educación superior y de la entidad.”

Finalmente, los dos docentes de inglés que usan las TIC dentro de la clase de inglés actúan bajo este marco normativo institucional actualizado de la UNACH. Los dos profesores de inglés consiguieron adecuar sus lecciones de lengua ante la realidad de las aulas multiculturales, y desarrollarlas dentro la carrera que los alumnos estudian, aprovechando los recursos digitales que ellos consumen (Warschauer y Healey, 1998) como materia prima para poder impartir sus clases, dentro del contexto del fenómeno de la globalización: las TIC e inglés (Flecha y Tortajada, 1999 en Vila Merino, 2005).

4.3. Diferentes, desiguales y desconectados: convivencia intercultural mediada por las TIC para favorecer el aprendizaje significativo del inglés.

Durante la investigación realizada, la encuesta reveló en qué licenciatura los docentes usaban más los recursos digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés: la Licenciatura en Sistemas Computacionales, específicamente

dos grupos, una docente de 6º nivel y uno de 4º nivel. El programa de Sistemas Computacionales forma programadores en sistemas computacionales, y la formación está mediada por el consumo y producción de recursos digitales. La encuesta mostró que en las aulas de Sistemas Computacionales se hallan, en forma dispersa, 42 estudiantes provenientes de la capital chiapaneca, 32 provenientes de otros lugares de Chiapas, y a 4 proveniente de otros estados de México. Estos dos factores, multiculturalidad y uso de TIC en la clase de inglés, motivó a acercarse a los grupos en donde se llevaban a cabo estos dos fenómenos. Los grupos de 6º y 4º nivel de inglés cumplían estos requisitos. Para saber cómo las TIC fomentan el aprendizaje del inglés en los estudiantes provenientes de diferentes entornos culturales en las facultades de la UNACH-Tuxtla, contextualizando la enseñanza de este idioma extranjero al fenómeno de la globalización, se realizaron dos entrevistas; una al jefe de grupo de 4º nivel, y otra a la jefe de grupo de 6º nivel. Los jefes de grupo reciben información proveniente de sus

compañeros de aula acerca de las demandas, aprobaciones y desaprobaciones concernientes a los semestres que cursan. La categoría de análisis *“TIC e Interculturalidad: conjunción para desarrollar un ambiente de aprendizaje del inglés”* busca conocer cómo las TIC, con base en el trabajo colaborativo, promoverían el diálogo intercultural para un aprendizaje significativo del inglés dentro de un espacio áulico multicultural. Los temas: *“trabajo colaborativo usando las TIC entre estudiantes provenientes de diversos contextos culturales dentro de la clase de inglés”*, y *“aprendizaje significativo del inglés mediado por el diálogo intercultural y el trabajo en equipo usando las TIC”* nos servirán para acercarnos a este fenómeno.

a) Trabajo colaborativo usando las TIC entre estudiantes provenientes de diversos contextos culturales dentro de la clase de inglés.

El trabajo colaborativo mediado por las TIC se sitúa dentro del enfoque educativo Aprendizaje en Red (Hiltz y Turoff, 1993), en donde el término se convierte en Trabajo de Aprendizaje Colaborativo (Collaborative Learning Work).

Para Leiva Olivencia (2008, p.11), el aprendizaje colaborativo es equivalente al aprendizaje cooperativo: “la interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro, sino en legitimar esa diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje cooperativo.”

Por tanto, el aprendizaje colaborativo junto a la convivencia (socialización llamada por los estudiantes entrevistados) serían los ambientes propicios que el enfoque intercultural aprovecharía para que individuos provenientes de diversos contextos culturales entren en contacto. Ahora bien, ¿Qué sucedería si el aprendizaje cooperativo retoma las TIC del enfoque educativo Aprendizaje en Red?

Leiva Olivencia (2013a, p. 2), tomando como base los planteamientos de Tubela y Vilaseca (2005) y Pérez Gómez (2012) expone:

la educación del siglo XXI no puede conformarse en ningún caso con ser un instrumento de mera reproducción de informaciones variadas, sino un espacio privilegiado para la reconstrucción crítica de una cultura compleja, diversa, rica, cambiante y dinámica, donde el aprendizaje en red y las TIC

mejoren la calidad educativa y el crecimiento personal y colectivo de todas las personas.

Así, el enfoque intercultural, desde una perspectiva comunicativa, encontraría en el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC, actividades, trabajos en equipo que sirvan de espacios de diálogo a un alumnado culturalmente diverso. A esta rama del enfoque intercultural, los profesores e investigadores Leiva Olivencia y Almenta López (2013b) han denominado: *digiculturalidad*. La digiculturalidad, como rama del enfoque intercultural, toma de él los temas de diálogo y conducta en un espacio multicultural, o *comunicación intercultural* (Aguado, 2008, p. 1), desglosado en los conceptos de respeto (conductas y expresiones, compañerismo), e inclusión (trabajo en equipo y convivencia), conceptos con los cuales se describen las actitudes emergentes del trabajo colaborativo usando los recursos digitales. A continuación se presentan extractos de las respuestas obtenidas de las entrevistas realizada a los líderes de grupo del 4º y 6º nivel de inglés, quienes rememoran sus experiencias y de sus compañeros de clase cuando realizan

actividades en equipo usando las TIC en la asignatura de la lengua extranjera:

“cuando [*los compañeros de clase*] no logran alcanzar, o no logran conseguir un dispositivo móvil o una computadora, lo que hace el maestro... dice: -bueno, no hay, no hay más herramientas para trabajar, júntense en equipo, a modo que trabajen, si tienen alguna duda-, entre el grupito resuelven sus dudas, se ayudan, o sí de plano no entienden, ya el profesor los apoya, pero siempre se busca la manera en que, trabajemos como equipo y podamos aprender algo cada, cada clase.”

“como compañeros y como, así personalmente, es grato ayudar a los demás, aunque a veces, estás atrasado en hacer tus actividades, pero si tú estás dispuesto a apoyar a tu compañera para que no se vaya atrasando... todos felices porque están trabajando en el mismo, en el mismo tema [*en referencia al trabajo en equipo realizado dentro de la clase de inglés*].”

“en el ámbito estudiantil, eso es lo que tenemos como jóvenes, que somos... que nos apoyamos uno a otro. Si vemos que, algún compañero no tiene algún dispositivo, o está falto de las herramientas para poder llevar la materia, en este caso [*el compañero de clase*] se acerca y le dice: -trabaja conmigo no hay problema, vamos a trabajar juntos y así nos apoyamos- o sea, buscan la manera en que cual no se quede sin el apoyo de aprendizaje el compañero que no tiene esos recursos, y así se apoyan ambos.”

“Cuando tú trabajas en equipo, porque cuando dices: -ay no esa persona-, si lo ves desde un punto de vista de que sólo te

andas criticando y... jamás te has acercado a la persona, te vas con la "finta" y al paso del tiempo pues te vienes dando cuenta que estabas mal ya con la forma de trabajar, la unión, el compañerismo pues hace que vayas conociendo más a la persona y que no hagas esa discriminación."

"fíjese que si se aplicara [*en referencia al uso de las TIC en inglés*] desde un principio al iniciar la carrera en... y llevando una materia de inglés... sí dejáramos al lado los prejuicios de, de saber más de una persona, se conociera más, se trabajara más en equipo, porque hay grupos también que hacen acepción de personas que porque tú eres... también se ha visto, pero si se trabajara así desde un principio, hubiera más unidad en cada grupo y no habría esos problemas de que grupitos acá y grupitos allá. Se trabajara mejor."

"he notado en mi grupo que [*en referencia al tema: disminución de burlas contidas, críticas usando las TIC en inglés*], porque suele pasar, a veces nos dejan que, en una clase que leamos algún texto, y ya ve que, nosotros no tenemos la facilidad de poder leer (en) inglés, algunos compañeros que leen pues, no sabemos o no saben pronunciar las palabras, a veces, es normal en todo grupo de que dice: -¡ay no lo sabe pronunciar!- o sea, si hay esas burlas, pero no se basan en que solamente me burlo y me voy a estar burlando siempre de él, sino que se acercan y dicen: -no, pero que no le entienden- o sea, hay como le repito, hay esa unión, ese compañerismo en que, querer ayudar a los demás."

Alumna. Jefe de grupo de 4º nivel de Sistemas Computacionales.

“sí, ayuda mucho en lo que dice porque el trabajar juntos pues se nota una percepción así del otro compañero, sobre todo, cuando el otro compañero, realiza bien la actividad, y trabaja bien en equipo; la persona dice: -no, pues, para la otra vuelvo a trabajar contigo, y si me lo permites- y así.”

Alumno. Jefe de grupo de 6º nivel de Sistemas Computacionales.

No sí todos nos llevamos bien, no importa el estatus social o su preferencia, no, todos bien, trabajamos en equipo, luego de eso hay otras materias en la que si se puede nos volvemos a juntar, etc., así. Todo. Se trata más de compañerismo y socializar allí entre nosotros.

“sí, porque lo que no entiende uno ya se lo tiene que explicar el otro y entonces se lleva más convivencia porque al final de cuentas, al estar en equipo, se lucha por un fin común que es la calificación, entonces, de cierta forma, la convivencia crece entre el grupo, ahora sí para bien.”

“porque como le digo nos, inspira más confianza, nos sentimos más confiados, más relajados, este, nos hace tener más interés por el inglés.”

“han surgido muchos casos allí en nuestro salón, por ejemplo, en mi caso, con personas que no me llevaba y me han conocido me han dicho: -oye yo pensé que eras de otra forma, porque te veo muy serio, que no sé qué- y, pero -no pues, eres buena onda, a ver cuando trabajamos juntos, en equipo o así- o -me ayudas con tal tarea-”

“en el caso del inglés, como le comento, no es común usar los recursos digitales hasta ahorita, pero en otras materias sí, y

eso sí nos lleva a estar juntos como equipo, trabajar cada quien en su computadora: -tú realiza esto, haz lo otro- y si despierta ese interés de saber cómo trabajan los otros, por ejemplo en mi caso, me pregunto: -¿cómo trabajará aquel chavo programando?-, -¿cómo será... su forma de programación?- porque yo tengo una forma de programación, puede que tenga otra -¿cómo trabajaríamos juntos?- entonces sí despierta ese interés en querer trabajar con los demás.”

Alumno. Jefe de grupo de 6º nivel de Sistemas Computacionales.

b) Aprendizaje significativo del inglés mediado por las TIC y el trabajo colaborativo entre estudiantes proveniente de diversos contextos culturales.

Los cuestionarios realizados en la primera etapa de la investigación sirvieron para detectar qué docentes de inglés usaban las TIC en la enseñanza del inglés. Los resultados evidenciaron que solamente dos profesores de inglés del 4º y 6º nivel de inglés, en la Licenciatura en Sistemas Computacionales, hacían uso de las TIC dentro de sus clases de inglés. La entrevista semiestructurada fue instrumento que se utilizó para conocer la vivencia de los estudiantes al usar

las TIC y cómo éstas favorecen el trabajo colaborativo dentro del aula de clase, así como también el aprendizaje significativo del inglés. Partiendo de la tercera categoría de análisis “TIC e Interculturalidad: conjunción para desarrollar un ambiente de aprendizaje del inglés efectivo con base en el trabajo colaborativo”. Esta categoría de análisis sirvió para observar cómo las TIC favorecían el aprendizaje significativo del inglés a través de la creación de un ambiente de convivencia en actividades de trabajo colaborativo. Las entrevistas fueron realizadas a dos jefes de grupos, cuyo conocimiento de las inquietudes, demandas y vivencias sociales de sus compañeros del aula con respecto de la clase de inglés, permitieron recoger la información buscada:

“Cuando estamos utilizando esas tecnologías, en la página que le había dicho de Interchange, buscamos la manera, vamos a internet, y alguna duda que tenemos, pues ahí tecleamos, para resolver la duda y pues es más dinámico, el compañerismo se ve más, en cada uno de... en el grupo hay más unión porque se trabaja... ya ve que algunos no tienen, no poseen esas herramientas, ya trabajan por grupitos, pero sí es más dinámico, más... como que se aprende uno más.”

“fíjese que por lo general, si va al salón siempre hay un grupito, hay grupitos, pero al momento de querer saber o adquirir conocimientos... en mi salón, he percibido... porque hay muchos grupos... al momento de trabajar con esas herramientas para la clase de inglés, las personas que no tienen, buscan sus propios grupos, o sea, ahí no hay diferencia social, ni todas esas cuestiones que me decía de diversidad cultural. Ambos nos apoyamos... a veces... como alumnos brindamos el apoyo... más que nada es apoyo y compañerismo, no hacemos acepción de personas... trabajan unidos, y en compañerismo.”

“la mayor parte esas este, esas actividades las hacemos en el salón, el profesor está al pendiente de que todos llevamos la computadora, que tengamos un dispositivo para poder acceder a esa página; es muy dinámica [*la forma de enseñanza del inglés*] el profesor checa si en el ejercicio respondiste bien, si tienes alguna, porque suelen surgir a pesar de que vemos el tema, nos sale alguna duda en las actividades, pues es muy dinámico, muy, muy divertido pues porque terminamos una pregunta y el profesor está al pendiente pues, así, o sea, hay dinamismo entre alumnos”

“sí porque típico cuando terminas ya el examen [*entrevistado recuerda una experiencia entre dos estudiantes que se preguntan cómo les fue en el examen*]: -no que ¿cómo te fue?- -no que ya puse eso-, -ah, sí yo también, sí me acordaba de aquella vez que vimos aquella unidad de los ejercicios que hicimos- así.”

Alumna. Jefe de grupo de 4º nivel de Sistemas Computacionales.

“[Hablando de las TIC como parte de las actividades de la materia en inglés en equipo] pienso que sí, disminuiría en base a de que... todos aumentarían su nivel académico del inglés, y entonces se haría más fácil pronunciar palabras, o realizar actividades y ya no... las burlas que se hacían en esos aspectos se borrarían”

“En mi caso sí, eh, estos exámenes, eh, siento que me ha ido mejor sin estudiar para los otros exámenes”

“porque como le digo nos, inspira más confianza, nos sentimos más confiados, más relajados, este, nos hace tener más interés por el inglés.”

“ya le entendemos más a las palabras que se usan en programación y pues, pienso que también eso ha ayudado a despertar el interés en el inglés en la mayoría de mis compañeros”

Alumno. Jefe de grupo de 6º nivel de Sistemas Computacionales.

De los comentarios expuestos por los jefes de grupo, se enlistan una serie de frases con su equivalente conceptual correspondiente:

a) Caso 1: Trabajo colaborativo mediado por las TIC entre estudiantes provenientes de diversos contextos culturales dentro de la clase de inglés.

1. “cuando [los compañeros de clase] no logran alcanzar, o no logran conseguir un dispositivo móvil o una computadora, lo que hace el maestro... dice: -bueno, no hay, no hay más herramientas para trabajar, júntense en equipo, a modo que trabajen, si tienen alguna duda-, = EL PROFESOR COMO PROMOTOR DE TRABAJO EN EQUIPO, DE LA INCLUSION

2. “en el ámbito estudiantil, eso es lo que tenemos como jóvenes, que somos... que nos apoyamos uno a otro. Si vemos que, algún compañero no tiene algún dispositivo, o está falto de las herramientas para poder llevar la materia, en este caso [el compañero de clase] se acerca y le dice: -trabaja conmigo no hay problema, vamos a trabajar juntos y así nos apoyamos- o sea, buscan la manera en que cual no se quede sin el apoyo de aprendizaje el compañero que no tiene esos recursos, y así se apoyan ambos.” = INCLUSION, TRABAJO EN EQUIPO, COMPAÑERISMO.

Algo peculiar en estas respuestas, es que la jefe de grupo ha visto que hay compañeros que, aunque estudian la carrera de Sistemas Computacionales, no poseen los dispositivos electrónicos, y esto se hace evidente en: “no logran alcanzar, o no logran conseguir un dispositivo móvil o una

computadora”, o “Si vemos que, algún compañero no tiene algún dispositivo, o está falto de las herramientas para poder llevar la materia” manifestando una acción de “préstamo” por parte de esos alumnos. La evidencia nos dirige a que ellos son los desconectados ya teorizados por G. Canclini (2005). El profesor, al ver esta situación, propone actividades en equipo que favorezca, de forma inconsciente, un ambiente de inclusión para aquellos que no tienen los dispositivos electrónicos para trabajar en la clase de inglés.

3. “entre el grupito resuelven sus dudas, se ayudan” =
COMPAÑERISMO TRABAJO EN EQUIPO, CONVIVENCIA

4. “como compañeros y como, así personalmente, es grato ayudar a los demás, aunque a veces, estás atrasado en hacer tus actividades, pero si tú estás dispuesto a apoyar a tu compañera para que no se vaya atrasando...” =
COMPAÑERISMO, TRABAJO EN EQUIPO, CONVIVENCIA

5. “todos felices porque están trabajando en el mismo, en el mismo tema” = RESPETO, INCLUSIÓN, CONVIVENCIA,
TRABAJO EN EQUIPO.

6. “Cuando tú trabajas en equipo, porque cuando dices: -ay no esa persona-si lo ves desde un punto de vista de que sólo te andas criticando y... jamás te has acercado a la persona, te vas con la “finta” y al paso del tiempo pues te vienes dando cuenta que estabas mal ya con la forma de trabajar, la unión,

el compañerismo pues hace que vayas conociendo más a la persona y que no hagas esa discriminación.” = TRABAJO EN EQUIPO, INCLUSION, COMPAÑERISMO, CONVIVENCIA.

7. “sí, ayuda mucho en lo que dice porque el trabajar juntos pues se nota una percepción así del otro compañero, sobre todo, cuando el otro compañero, realiza bien la actividad, y trabaja bien en equipo; la persona dice: -no, pues, para la otra vuelvo a trabajar contigo, y si me lo permites- y así.” = RESPETO, TRABAJO EN EQUIPO, INCLUSIÓN, CONVIVENCIA.

8. “han surgido muchos casos allí en nuestro salón, por ejemplo, en mi caso, con personas que no me llevaba y me han conocido me han dicho: -oye yo pensé que eras de otra forma, porque te veo muy serio, que no sé qué- y, pero -no pues, eres buena onda, a ver cuando trabajamos juntos, en equipo o así- o -me ayudas con tal tarea-” = RESPETO, TRABAJO EN EQUIPO, INCLUSIÓN, CONVIVENCIA.

Los jefes de grupo del 4º y 6º nivel de inglés de Sistemas Computacionales externan que trabajar en equipo ayuda a conocer más a otra persona, ajena al grupo con el cual regularmente conviven. En el caso de la jefe de grupo del 4º nivel de inglés, ella expresa: *“cuando dices: -ay no esa persona- si lo ves desde un punto de vista de que sólo te andas criticando y... jamás te has acercado a la persona, te vas con la “finta” y al paso del tiempo pues te vienes dando cuenta que estabas mal ya con la forma*

de trabajar” dando entender con este mensaje que ella ha vivido la experiencia de juzgar a una persona por las apariencias, criticarla, segregarla, no obstante, el acercamiento entre personas que permiten las actividades en equipo, son campo fructífero para fomentar el diálogo intercultural, para conocer a otras personas, tal como lo confirma el testimonio de la jefe de grupo: “y al paso del tiempo pues te vienes dando cuenta que estabas mal ya con la forma de trabajar, la unión, el compañerismo pues hace que vayas conociendo más a la persona y que no hagas esa discriminación”. En el caso del jefe de grupo de 6º nivel, él rememora: “sobre todo, cuando el otro compañero, realiza bien la actividad, y trabaja bien en equipo”, en este esfuerzo memorístico que realiza, también hace notar que él tenía una imagen equivocada del compañero con quien hizo el trabajo en equipo: “no realiza bien la actividad”, y “no trabaja bien en equipo”. El alumno también rememora: “la persona dice: -no, pues, para la otra vuelvo a trabajar contigo, y si me lo permites- y así.”, en estas palabras, el jefe de grupo expresa que vivió en sí mismo lo que otro compañero de clase pensaba de él: “no

realiza bien la actividad” y/o “no trabaja bien en equipo”. Aunque bien podría estar reflejando en esta anécdota lo que pensaban de él, tal como lo expresa el entrevistado al recordar de nuevo una experiencia personal: *“han surgido muchos casos allí en nuestro salón, por ejemplo, en mi caso, con personas que no me llevaba y me han conocido me han dicho: -oye yo pensé que eras de otra forma, porque te veo muy serio, que no sé qué- y, pero –no pues, eres buena onda, a ver cuando trabajamos juntos, en equipo o así- o –me ayudas con tal tarea-”*. En todo caso, el resultado del análisis sería el mismo. Al respecto Leiva Olivencia (2008, p. 93) asume: *“Son los agentes principales [en referencia a los docentes] en la construcción de una educación intercultural que promueva relaciones educativas de igualdad y mejoras en la convivencia escolar desde el valor de la diferencia”*.

Dentro de las didácticas de lenguas extranjeras, las actividades en equipo son importantes para el aprendizaje de un idioma, cuando el profesor fomenta el trabajo en equipo, a la par y de manera inconsciente, con esas actividades grupales favorece el diálogo intercultural. Las actividades requeridas

entre dúos, tríos, cuartetos, etc., son momentos-materia prima para fomentar la convivencia entre estudiantes de diversos contextos culturales.

7. “No sí todos nos llevamos bien, no importa el estatus social o su preferencia, no, todos bien, trabajamos en equipo, luego de eso hay otras materias en la que si se puede nos volvemos a juntar, etc., así. Todo. Se trata más de compañerismo y socializar allí entre nosotros.” = INCLUSIÓN, RESPETO, CONVIVENCIA, TRABAJO EN EQUIPO, COMPAÑERISMO.

La convivencia natural, compañerismo y socializar como le denomina el jefe de grupo de 6º nivel, que se vive dentro de esta aula es también materia prima para ser aprovechada por el enfoque intercultural para cimentar el diálogo intercultural dentro de la clase de inglés.

8. “porque como le digo nos, inspira más confianza, nos sentimos más confiados, más relajados, este, nos hace tener más interés por el inglés.” = CONFIANZA, CALMA.

El trabajo colaborativo, generado por las didácticas de la enseñanza del inglés, produce un ambiente diferente de “armonía”, en palabras del jefe de grupo: “*más relajados*”, y la convivencia armoniosa lleva a un clima que “*inspira más*”

confianza” como lo expresa el jefe de grupo, y el cual no sólo él lo percibe, sino que el estudiante recoge la opinión general del grupo en la experiencia de estar trabajando en equipo: *“nos sentimos más confiados”*. Ese entorno de trabajo y aprendizaje colaborativo también permite *“más interés por el inglés”*, es decir, abre puertas a que los estudiantes aprendan el inglés en un contexto lejos de desacuerdos, segregaciones, discriminación, burlas, etc. García López (2003, p. 62) compara el trabajo colaborativo con la dinámica tradicional de trabajo individual en el aula de clase:

Es interesante también detectar la percepción que los alumnos tienen del valor que el profesor da al trabajo cooperativo en el aula y las creencias sobre su rendimiento académico, pues la dinámica tradicional en la escuela es fundamentalmente individualista y competitiva, dejando el trabajo en grupos para tareas menores que no son evaluadas con el mismo peso y rigurosidad.

García López argumenta con esta comparación que el trabajo en equipo es importante, porque genera un ambiente fluido de diálogo intercultural, el cual permite, que los alumnos puedan conocerse, eliminando así la exclusión:

Trabajar este núcleo implica trabajar el clima de aula y sobre todo, el valor responsabilidad, así como desarrollar la capacidad de ayudar a los demás diferentes en sus tareas de aprendizaje (...) crear una atmósfera positiva (de justicia) en el aula

Para esta autora, el clima de diálogo intercultural también hace eco en el aprendizaje, es decir, el rendimiento académico del alumnado mejora cuando hay un ambiente de confianza y cooperativo dentro de un aula multicultural. La “digiculturalidad”, dentro de ese diálogo intercultural, también abarca las siguientes características.

1. Alfabetización digital, contextualizando así la educación al fenómeno de la globalización.
2. Trabajo en equipo usando las TIC.

García Canclini (2005) teoriza una nueva forma de exclusión: los desconectados, aquellos sujetos que, por cuestiones de brecha digital económica, han quedado excluidos de la alfabetización digital. Por lo tanto, los conceptos desglosados a partir de la definición de los desconectados de García Canclini y digiculturalidad de Leiva

son: alfabetización digital, trabajo colaborativo usando las TIC (TCT), e inclusión (retomado del enfoque intercultural).

9. “Cuando estamos utilizando esas tecnologías, en la página que le había dicho de Interchange, buscamos la manera, vamos a internet, y alguna duda que tenemos, pues ahí tecleamos, para resolver la duda y pues es más dinámico, el compañerismo se ve más, en cada uno de... en el grupo hay más unión porque se trabaja... ya ve que algunos no tienen, no poseen esas herramientas, ya trabajan por grupitos, pero sí es más dinámico, más... como que se aprende uno más.” = ALFABETIZACIÓN DIGITAL, INCLUSION, TCT.

10. “fíjese que si se aplicara [en referencia al uso de las TIC en inglés] desde un principio al iniciar la carrera en inglés... sí dejáramos al lado los prejuicios de, de saber más de una persona, se conociera más, se trabajara más en equipo, porque hay grupos también que hacen acepción de personas que porque tú eres... también se ha visto, pero si se trabajara así desde un principio, hubiera más unidad en cada grupo y no habría esos problemas de que grupitos acá y grupitos allá. Se trabajara mejor.” = TCT, INCLUSION.

La jefe de grupo de 4^o nivel de inglés, rememora sus lecciones pasadas en inglés: *“fíjese que si se aplicara desde un principio al iniciar la carrera en inglés”* y añade un deseo: *“sí dejáramos al lado los prejuicios”*, y ella misma expresa el resultado de trabajar en equipo usando las TIC: *“se trabajara más en equipo”*; la jefe de grupo relata su experiencia al ver el

resultado de una falta por parte del docente de la aplicación de didácticas y dinámicas para la enseñanza del inglés que involucren a un alumnado multicultural en otros grupos de sistemas: *“hubiera más unidad en cada grupo y no habría esos problemas de que grupitos acá y grupitos allá”*; la jefe de grupo considera que el uso de TIC como parte del trabajo en equipo en la clase de inglés ayudaría a una mejor comprensión entre las personas: *“de saber más de una persona, se conociera más”*.

11. *“fíjese que por lo general, si va al salón siempre hay un grupito, hay grupitos, pero al momento de querer saber o adquirir conocimientos... en mi salón, he percibido... porque hay muchos grupos... al momento de trabajar con esas herramientas para la clase de inglés, las personas que no tienen, buscan sus propios grupos, o sea, ahí no hay diferencia social, ni todas esas cuestiones que me decía de diversidad cultural. Ambos nos apoyamos... a veces... como alumnos brindamos el apoyo... más que nada es apoyo y compañerismo, no hacemos acepción de personas... trabajan unidos, y en compañerismo.” = TCT, ALFABETIZACIÓN DIGITAL, INCLUSION.*

12. *“he notado en mi grupo que, porque suele pasar, a veces nos dejan que, en una clase que leamos algún texto, y ya ve que, nosotros no tenemos la facilidad de poder leer (en) inglés, algunos compañeros que leen pues, no sabemos o no saben pronunciar las palabras, a veces, es normal en todo grupo de que dice: -¡ay no lo sabe pronunciar!- o sea, si hay*

esas burlas, pero no se basan en que solamente me burlo y me voy a estar burlando siempre de él, sino que se acercan y dicen: -no, pero que no le entienden- o sea, hay como le repito, hay esa unión, ese compañerismo en que, querer ayudar a los demás." = TCT, INCLUSION.

En esta parte de la entrevista, a la líder del grupo de 4º nivel de inglés se le hizo la siguiente pregunta:

¿Consideras que el uso de recursos digitales en el aprendizaje del inglés disminuye burlas, contiendas, enemistades, prejuicios o cualquier otro tipo de discriminación dentro de las lecciones de inglés?

La entrevistada comienza a dibujar un panorama: el docente pide a los estudiantes lean un texto en inglés. El estudiante que no ejecuta bien la lectura en voz alta recibe las risas "normales", como la estudiante misma lo atestigua: "*es normal en todo grupo de que dice: -¡ay no lo sabe pronunciar!-*", es decir, por la forma en la que son pronunciadas ciertas palabras inglesas se tornan "chistosas". El que se ríe se aproxima a quien no ha pronunciado bien el texto para ayudarlo. Las TIC usadas como herramientas para practicar el inglés en equipo en clases anteriores, generaron que ahora los que son más hábiles al hablar en inglés ayuden a los que no se

les facilita el aprendizaje de este idioma. Finalmente, la entrevistada, con la pregunta, rememora este hecho. Las burlas disminuyen porque el trabajo en equipo usando las TIC han moldeado el comportamiento de alumnos más avanzados en inglés, transformando su actitud en apoyo al compañero que se le dificulta pronunciar el inglés, como lo confirma la entrevistada: *“hay esa unión, ese compañerismo en que, querer ayudar a los demás.”*

12. “sí, porque lo que no entiende uno ya se lo tiene que explicar el otro y entonces se lleva más convivencia porque al final de cuentas, al estar en equipo, se lucha por un fin común que es la calificación, entonces, de cierta forma, la convivencia crece entre el grupo, ahora sí para bien.” = TCT, ALFABETIZACIÓN DIGITAL, INCLUSION

El jefe de grupo de 6º nivel externa en este comentario que el trabajo en equipo usando TIC tiene un valor para la calificación total en la materia de inglés: *“estar en equipo, se lucha por un fin común que es la calificación”*, esto a la vez, genera que entre compañeros sepan usar los sitios web en o desde los cuales están obteniendo información para realizar la actividad, es decir, entre *“alfabetizados digitales”*:

Hoy en día, en esta segunda década del siglo XXI, un sujeto culto –es decir, alfabetizado en las nuevas formas culturales–, además de leer y escribir textos impresos, debe ser capaz también de interactuar con un sistema de menús u opciones mediante un teclado, un ratón o una pantalla táctil, saber navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, conocer los mecanismos y procedimientos para grabar imágenes, procesarlas y difundirlas en un sitio web, poseer las destrezas para buscar y encontrar en la Red aquel dato o información que necesita para resolver un problema, saber discriminar y otorgar significado a las numerosas informaciones que llegan diariamente por múltiples medios, escribir un documento y enviarlo por correo electrónico o por SMS, participar en un foro expresando su opinión, y, en fin, subir fotos, vídeos o presentaciones para compartirlos con otras personas en una red social, etc. (Area Moreira, Gutiérrez Martín, Vidal Fernández, 2012, p. 5)

Si el sujeto del siglo XXI no sabe cómo navegar dentro de la Internet, se le considera un analfabeto digital, sin embargo, a medida que vaya desarrollando una competencia digital, entonces su grado de alfabetismo digital aumenta. En la respuesta dada por el jefe de grupo de 6º nivel, quienes se ayudan unos a otros a saber cómo navegar en sitios web relacionados con la materia de inglés, es parte del trabajo en equipo, además, de acuerdo con García Canclini (2005), los desconectados son aquellos sujetos que por cuestiones de

diversas brechas digitales no están familiarizados con los recursos digitales. Este panorama manifiesta el carácter intercultural de la digiculturalidad. El trabajo en equipo mediado por las TIC, por lo tanto, abre el camino hacia la convivencia intercultural entre los alfabetizados y analfabetos digitales (inclusión). Así también lo expresó la líder de grupo del 4º nivel de inglés:

“Cuando estamos utilizando esas tecnologías, en la página que le había dicho de Interchange, buscamos la manera, vamos a internet, y alguna duda que tenemos, pues ahí tecleamos, para resolver la duda y pues es más dinámico, el compañerismo se ve más, en cada uno de... en el grupo hay más unión porque se trabaja... ya ve que algunos no tienen, no poseen esas herramientas, ya trabajan por grupitos, pero sí es más dinámico, más... como que se aprende uno más.”

Durante la entrevista realizada al jefe de grupo de 6º nivel, él rememoró el uso de las TIC en la clase de inglés.

13. “en el caso del inglés, como le comento, no es común usar los recursos digitales hasta ahorita, pero en otras materias sí, y eso sí nos lleva a estar juntos como equipo, trabajar cada quien en su computadora: -tú realiza esto, haz lo otro- y si despierta ese interés de saber cómo trabajan los otros, por ejemplo en mi caso, me pregunto: -¿cómo trabajará aquel chavo programando?-, -¿cómo será... su forma de programación?- porque yo tengo una forma de programación,

puede que tenga otra -¿cómo trabajaríamos juntos?- entonces sí despierta ese interés en querer trabajar con los demás.”

Como un repaso histórico, en los recuerdos de los cuales expresa el jefe de grupo, las TIC son usadas en la clase de inglés hasta el tiempo en el cual se realizó la entrevista: *“en el caso del inglés, como le comento, no es común usar los recursos digitales hasta ahorita”*, es decir, esta entrevista se realizó en el mes de noviembre de 2014, y es hasta el semestre en el cual se halla el entrevistado en que se usan las TIC en la materia de inglés, dando entender que otros docentes de inglés rara vez las han utilizado con la frecuencia con la que la docente les impartía clases usando las TIC. El jefe de grupo comenta que en otras materias de Sistemas Computacionales si usan las TIC, obviando el hecho de la *“forma de ser”* de la carrera que estudia. Ahora bien, el jefe de grupo informa: *“en otras materias sí, y eso sí nos lleva a estar juntos como equipo, trabajar cada quien en su computadora: -tú realiza esto, haz lo otro- y si despierta ese interés de saber cómo trabajan los otros, por ejemplo en mi caso, me pregunto: -¿cómo trabajará aquel chavo programando?-, -¿cómo será... su forma de programación?- porque yo tengo una*

forma de programación, puede que tenga otra -¿cómo trabajaríamos juntos?- entonces sí despierta ese interés en querer trabajar con los demás.”. El jefe de grupo comparte su vivencia al trabajar en equipo usando las TIC, y el interés por parte del estudiante por saber cómo maneja los recursos digitales en la materia de “programación”, propicia el conocer a los otros. Esta experiencia podría ser materia prima para usar las TIC como herramientas que promuevan el diálogo intercultural, no sólo a nivel de desconectados, sino también para fomentar el diálogo intercultural entre las diferencias y las desigualdades. Por tanto, la digiculturalidad, o enfoque intercultural mediado por las TIC y sus recursos digitales, convierten a estos últimos en herramientas interculturales desde el trabajo colaborativo y aprendizaje cooperativo.

b) Caso 2: Aprendizaje significativo del inglés mediado por el diálogo intercultural y el trabajo en equipo usando las TIC.

El aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) hace referencia a una enfoque educativo, en el cual se retoma el

aprendizaje que ya posee previamente el estudiante. En este sentido, Rodríguez Palmero (2008, p. 11) desglosa el concepto de Ausubel como “el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal.”

El alumnado de los grupos de 4º y 6º nivel de inglés poseen ya un conocimiento previo del idioma inglés, y de alfabetización digital. Estos dos elementos son explotados por los estudiantes al momento en que el docente de inglés les requiere una actividad en equipo. A partir del contexto descrito con anterioridad, los conceptos de digiculturalidad y aprendizaje significativo del inglés ayudarán a reconocer cómo el trabajo colaborativo mediado por las TIC influyen en el aprendizaje del inglés de forma significativa.

13. “Cuando estamos utilizando esas tecnologías, en la página que le había dicho de Interchange, buscamos la manera, vamos a internet, y alguna duda que tenemos, pues ahí tecleamos, para resolver la duda y pues es más dinámico, el compañerismo se ve más, en cada uno de... en el grupo hay más unión porque se trabaja... ya ve que algunos no tienen, no poseen esas herramientas, ya trabajan por grupitos, pero sí

es más dinámico, más... como que se aprende uno más." = DIGICULTURALIDAD, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL INGLÉS.

14. "la mayor parte, esas actividades las hacemos en el salón, el profesor está al pendiente de que todos llevamos la computadora, que tengamos un dispositivo para poder acceder a esa página; es muy dinámica [la forma de enseñanza del inglés] el profesor checa si en el ejercicio respondiste bien, si tienes alguna, porque suelen surgir a pesar de que vemos el tema, nos sale alguna duda en las actividades, pues es muy dinámico, muy, muy divertido pues porque terminamos una pregunta y el profesor está al pendiente pues, así, o sea, hay dinamismo entre alumnos" = DIGICULTURALIDAD, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

15. "sí porque típico cuando terminas ya el examen [entrevistado recuerda una experiencia entre dos estudiantes que se preguntan cómo les fue en el examen]: -no que ¿cómo te fue?- -no que ya puse eso-, -ah, sí yo también, sí me acordaba de aquella vez que vimos aquella unidad de los ejercicios que hicimos- así." = DIGICULTURALIDAD, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

16. "En mi caso sí, eh, estos exámenes, eh, siento que me ha ido mejor sin estudiar para los otros exámenes" = APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

17. "porque como le digo nos, inspira más confianza, nos sentimos más confiados, más relajados, este, nos hace tener más interés por el inglés." = DIGICULTURALIDAD, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Los entrevistados expresan su sentir acerca del aprendizaje del inglés. Ellos han visto una mejoría en sus notas, fruto del ambiente formado en el aula de clase cuando realizan aprendizaje colaborativo la usar las TIC en trabajos en equipo. En el caso de la líder de grupo del 4º nivel, ella rememora las actividades realizadas en equipo: *“me acordaba de aquella vez que vimos aquella unidad de los ejercicios que hicimos”*, en tanto el líder del 6º nivel expresa: *“me ha ido mejor sin estudiar para los otros exámenes”*; en el caso del jefe de grupo del 6º nivel expresa que el ambiente creado por el trabajo colaborativo usando las TIC reafirma la convivencia, y a la vez, les motiva a aprender más del idioma inglés: *“nos sentimos más confiados, más relajados, este, nos hace tener más interés por el inglés.”*.

18. “ya le entendemos más a las palabras que se usan en programación y pues, pienso que también eso ha ayudado a despertar el interés en el inglés en la mayoría de mis compañeros” = APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El jefe de grupo del 6º nivel expresa que el haber estado trabajando en equipo, usando las TIC para el aprendizaje del inglés, les ha ayudado a entender el porqué de la enseñanza del inglés en Sistemas Computacionales. La docente de inglés contextualizó la impartición de la lengua extranjera a esta carrera, y esto generó dinámicas grupales girando alrededor de esta contextualización de su enseñanza, motivando a los estudiantes a aprender el inglés. El reflejo de tal exhortación se manifiesta en la comprensión de lenguaje de programación dado en inglés: *“ya le entendemos más a las palabras que se usan en programación”*.

19. “[Hablando de las TIC como parte de las actividades de la materia en inglés en equipo] pienso que sí, disminuiría en base a de que... todos aumentarían su nivel académico del inglés, y entonces se haría más fácil pronunciar palabras, o realizar actividades y ya no... las burlas que se hacían en esos aspectos se borrarían” = DIGICULTURALIDAD, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

El jefe de grupo opina que si los docentes de inglés contextualizaran la enseñanza del inglés desde el ingreso a la carrera de Sistemas Computacionales, muchas de sus

dinámicas ayudarían a trabajar más en equipo, y eso eliminaría muchas situaciones negativas para que el inglés sea aprendido. Las burlas, según el estudiante, es un factor que impide practicar de manera más fluida el idioma inglés, confirmando lo que sería un aprendizaje significativo de la lengua extranjera: *“se haría más fácil pronunciar palabras, o realizar actividades (...) las burlas que se hacían en esos aspectos se borrarían”*.

4.4. Digiculturalidad: antesala a una propuesta intercultural mediada por las TIC para el aprendizaje significativo del inglés.

De la información proveniente de las encuestas y las entrevistas realizadas, se evidencia el uso de las TIC y los recursos digitales que éstas ofrecen en la materia de inglés. De este panorama dibujado en cuanto al uso de TIC y sus recursos digitales dadas en la Escuela de Sistemas Computacionales, los jóvenes manifestaron llevar a la práctica la utilización de éstos dentro de la asignatura de lengua extranjera en cuestión, y al mismo tiempo refleja la adaptación

y adecuación de la cual han tomado parte los docentes de inglés, para sumergirse en dos aspectos: la globalización y la cibercultura. No así en las facultades de Arquitectura y Humanidades, en donde se hace visible la quasi-ausencia del uso de las TIC en el asignatura de inglés, lo cual llevaría a cuestionarse si la práctica de los docentes de inglés se está alineando al *Desarrollo de habilidades docentes en el uso de las TIC y el idioma inglés para su aplicación real en el aula* (PA-UNACH, 2011, p. 113) establecido tras la implementación del proyecto Red Cero Maya como proveedora de servicio de Internet (2011).

Cabe recordar que la globalización ha producido tres fenómenos: fragmentación cultural, uso de TIC y el inglés como lengua franca. Estos 3 fenómenos han sido resentedos dentro de las aulas de la clase de inglés de la UNACH:

1. Los docentes de inglés realizan su práctica docente frente a alumnos provenientes de diversos entornos culturales. Al respecto, Canclini (2005) los agrupa en tres

categorías: diferentes, desiguales y desconectados. El antropólogo chileno, a partir de esta nueva concepción de multiculturalidad, propone un enfoque que provea el acercamiento entre esas 3 categorías. Sin embargo, la multiculturalidad no sólo se remite a expresiones exteriores tales como la preferencia sexual, étnica, económica, tecnodigital, sino también, desde lo intracultural, la multiculturalidad amplía su espectro de estudio aun hacia las formas de aprendizaje de cada estudiante (Blanchard, 2008), es decir, una multiculturalidad de seres culturalmente diversos (Touraine, 1997).

2. Los alumnos de la UNACH llevan consigo una serie de apropiaciones tecnodigitales, que han aprehendido y aprendido a lo largo del mundo de vida en el cual se han estado formando. Eso también ha aunado a las maneras de aprendizaje de cada estudiante, no obstante, la encuesta realizada en el trabajo de campo reveló que también hay estudiantes que no poseen recursos digitales. Por tanto, los

conectados y desconectados de García Canclini se traduce en alfabetismo digital. Las diferencias y las desigualdades se agruparían también dentro de los conectados y desconectados con relación al grado de alfabetismo digital que posee cada educando (Area Moreira, Gutiérrez Martín, Vidal Fernández, 2012). La digiculturalidad, propuesta de Leiva Olivencia (2013), provee un enfoque intercultural usando las TIC, en el cual el alfabetismo digital juega un rol importante, es decir, el pretexto perfecto para llevar hacia un diálogo intercultural entre los diferentes, desiguales y desconectados de García Canclini.

3. La globalización ha influenciado en distintas áreas del saber, y la educación no ha sido la excepción. Los temas de multiculturalidad, TIC e inglés, los cuales se originaron tras el proceso globalizador que resienten las sociedades actuales, son ejes que han estado esculpiendo los programas y currículos escolares. La enseñanza del inglés de la UNACH no ha sido la excepción al hallarse dentro del campo educativo.

La globalización de los mercados internacionales ha propiciado que las empresas ahora demanden egresados capacitados en competencia lingüística del idioma inglés (lengua franca), y en competencia tecnodigital.

Dado que la globalización es un fenómeno que influye en las sociedades ¿de qué manera se podría hacer consciente en el docente de inglés de la UNACH los cambios socioculturales que ha generado el proceso globalizador? Pérez Gómez (1995, p. 12) denomina a este contexto externo de la institución educativa como “cultura social” la cual él define como:

Conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias. Componen la cultura social los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas y regidas por las leyes del libre mercado e invadidas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.

El docente de inglés se enfrenta a una situación proveniente de la cultura social, proveniente al mismo tiempo de la globalización: la multiculturalidad dentro del aula, las

TIC y el inglés. Sin embargo, el inglés, sí ha sido contextualizado como en el caso de los 2 docentes de Sistemas Computacionales, y esto se debe a la característica peculiar de esta carrera universitaria, la cual hace uso de las TIC. Por tanto, si el docente de inglés toma consciencia que la globalización ha permeado a la sociedad, en específico a los jóvenes, por medio de las TIC, sería necesario considerar el consumo de éstas y las apropiaciones que los jóvenes unachenses hacen, como recurso para poder contextualizar la enseñanza del inglés al fenómeno globalizador ¿el consumo de los recursos digitales de los jóvenes unachenses como materia prima para contextualizar la enseñanza del inglés? Este bagaje cultural que traen consigo mismos los alumnos de la UNACH-Tuxtla es definido por Pérez Gómez (1995, p. 20) como cultura experiencial:

configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma peculiar han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios 'espontáneos' con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia

La cultura experiencial del alumnado de la clase de inglés de la UNACH posee ciertos conocimientos previos con respecto del inglés y de las TIC, con sus respectivas buenas y malas vivencias, sin embargo, ese conocimiento experiencial que ya tienen los educandos es materia prima para elaborar didácticas hacia un aprendizaje significativo del inglés y de alfabetización digital, si en caso algún estudiante careciere de ella, de forma colaborativa podrá interrelacionarse por medio del trabajo en equipo, construyéndose así un ambiente de diálogo intercultural, ¿este conocimiento empírico acaso no podría ser aprovechado para generar conocimiento formal para futuras propuestas educativas para los docentes de lengua inglesa? La cultura experiencial que ya poseen los estudiantes de la UNACH en relación al uso y apropiaciones que ellos hacen de las TIC podría ser de ayuda para que los educandos aprendan inglés contextualizado a la era digital en la cual se hallan inmersos. Los docentes de inglés podrían usar esta cultura experiencial del alumnado culturalmente diverso, para crear actividades colaborativas que propicien un

diálogo intercultural dentro de la clase de inglés. Pérez Gómez (1995) asevera que los docentes podrían aprovechar la cultura experiencial para generar conocimiento educativo, para saber cómo afrontar las diferentes situaciones que se presenten dentro del aula. En este sentido, las prácticas docentes contextualizadas al fenómeno de la globalización realizadas por los dos profesores de inglés a los cuales aluden los dos jefes de grupo entrevistados, son una fuente de conocimiento, adquirido por la experiencia vivida por los maestros, y comprobado con la experiencia vivida de los alumnos dentro de la lección de inglés, ¿cómo lograr un cambio escolar sin concientizar al docente de inglés en el panorama actual en el que desenvuelve sus prácticas escolares?

La enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado por diferentes enfoques de impartición, los cuales van desde la traducción de textos hasta el enfoque comunicativo, y todos ellos han sido el resultado de hallazgos empíricos provenientes de diversos estudios psicológicos, sociales y

culturales. Dado el eje motor que ha estado moviendo el mundo desde lo económico a través de la interacción de los mercados, cuyos inversionistas han demandado gente capacitada en trabajo colaborativo, manejo fluido del idioma inglés, y por supuesto, el uso de los recursos tecnodigitales para la creación de contenidos y administración de datos, contextualizar la enseñanza-aprendizaje del inglés a la globalización es un andamio que serviría como base para la estructuración de una futura propuesta de cambio escolar. Hargreaves y Fink (2006, p. 45) señalan que “mejorar los resultados de la escuela no sólo para aumentar la productividad económica, sino con objeto de preparar a todos los jóvenes para afrontar los retos de una Sociedad del Conocimiento (...) creativa, democrática e inclusiva”, es decir, primero es importante preparar a las generaciones futuras con una enseñanza contextualizada, lo cual a largo plazo conllevará a una mejora de productividad económica a la sociedad a la que pertenecen.

El rol del docente de inglés no es solamente un transmisor de conocimiento, también es un investigador, y su trabajo de campo se encuentra en la experiencia vivida día a día en el aula, construyendo conocimiento formal a partir de lo empírico, a partir de la práctica docente, contextualizando dinámicas, didácticas al relacionarlas con el ambiente sociocultural del momento, con el fin de proveer herramientas a los educandos para afrontar la realidad del mundo de vida social. Desde el concepto de la “sostenibilidad” propuesto por Hargreaves y Fink (2006), el aprendizaje profundo y duradero es equiparable al aprendizaje colaborativo en red (uso de las TIC) propuesto por Hiltz y Turoff (1993) desde una perspectiva tecnológica, y el aprendizaje significativo de Ausubel (1963) desde una perspectiva psicopedagógica. Ahora bien, partiendo que la globalización ha fragmentado la sociedad actual haciéndola un mosaico multicultural, que las TIC han abonado a la fragmentación cultural, y que el inglés es la lengua a través de las cuales ese *collage* multicultural se puede comunicar, y las aulas de inglés de la UNACH se

hallan inmersas en dicho contexto ¿se podría aprovechar el consumo digital que poseen los estudiantes unachenses como parte de su cultura experiencial para generar un aprendizaje colaborativo en red (Hiltz y Turoff), sumando el conocimiento previo que poseen del inglés (Ausubel) y dirigirlo hacia un cambio escolar para fomentar el diálogo intercultural entre un alumnado culturalmente diverso? Según Fullan (2010, p. 1105), las investigaciones en el área educativa, a futuro, se concentrarán en dos temas: “instrucción a profundidad y se expandirá en la investigación y el desarrollo de reformas de «sistemas completos»”. Esta investigación, con los datos arrojados, pretende sentar las bases hacia un cambio escolar en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la vertiente de la instrucción a profundidad:

innovaciones que se ocupen del desarrollo de habilidades de pensamiento para la creatividad, la solución de problemas, el razonamiento crítico, el uso de la tecnología y la colaboración. Estas habilidades han recibido hasta ahora sólo tratamientos superficiales en varias referencias a las llamadas “habilidades para el siglo *xxi*”. La diferencia en el futuro será que el trabajo en estas áreas estará mejor definido. Habrá más innovación, más especificidad y precisión, al identificar prácticas

particulares de instrucción, y se mostrará su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (Fullan, 2011, p. 1105)

Este trabajo de investigación parte del cuestionamiento acerca de cómo las TIC, usadas en la clase de inglés, promueven el diálogo intercultural entre estudiantes provenientes de diversos entornos culturales, facilitando al mismo tiempo aprendizaje significativo de la lengua inglesa, partiendo de una práctica particular *de instrucción y su relación con los resultados de aprendizaje* de un alumnado multicultural. Finalmente, sería necesario plantearse:

1. Formación del docente de inglés de la FLT y del DLT que conlleve a la consciencia de la multiculturalidad emergente de las aulas de las facultades de la UNACH.

2. Formación del docente de inglés de FLT y del DLT en cuanto al uso de los recursos digitales que consumen los estudiantes, para propiciar el aprendizaje significativo de la lengua extranjera.

3. Partiendo que en el aula existe un alumnado multiculturalmente diverso, y que las brechas digitales cognoscitiva y económica han también generado un nuevo tipo de exclusión: los migrantes digitales desconectados, pensar en una propuesta de diálogo intercultural que motive el trabajo colaborativo entre nativos digitales conectados y migrantes digitales desconectados.

4. Un cambio escolar que dirija a los docentes de inglés a usar las TIC en beneficio de los estudiantes, adecuando la enseñanza-aprendizaje del inglés a la globalización, encaminando las didácticas hacia un manejo de grupo multicultural. En palabras de García Canclini (2005, p. 204) “la cooperación intercultural puede servir para construir o renovar relaciones que interesen y beneficien al conjunto de nuestras sociedades”.

REFLEXIONES FINALES

La globalización no sólo busca el intercambio de recursos materiales y humanos a nivel mundial, sino también que las naciones se hermanen bajo un mismo sistema económico, político, educativo, lingüístico, tecnológico, digital, y en el futuro, monetario (Deleuze, 1999) y religioso (Kasper, 2008). Bajo esta premisa, la globalización ha manifestado su anhelo en tres aspectos: lo económico, lo tecnológico y lo lingüístico, los cuales se traducen en economía global, las TIC y el inglés.

A lo largo de estos tres procesos, los países más industrializados han visto que la configuración de sus sociedades ha estado ligada no al desarrollo económico en sí, sino al resultado atrayente de éste: las diásporas y los movimientos sociales. Las sociedades que antes eran

homogéneas por su lengua, color de piel, religión y estilo de vida han sido receptoras de grupos humanos provenientes de regiones menos favorecidas industrial y económicamente. Las sociedades dejaron de ser culturalmente homogéneas para convertirse en sociedades multiculturales.

Las escuelas también han percibido la multiculturalismo de la sociedad postfordista. Los programas y currículum escolares han tenido que ser rediseñados de acuerdo a las nuevas políticas culturales, adecuadas a la sociedad posmoderna. Los movimientos sociales de género, de preferencia sexual, de capacidades diferentes, de estilos de aprendizaje, de migrantes desconectados, de desigualdad social y/o una combinación de ellas (intraculturalidad) ahora forman parte del amplio espectro de estudio multicultural. La multiculturalidad desde lo intracultural es el contexto al cual se enfrenta el docente de inglés en las aulas de la UNACH-Tuxtla día a día. A partir de este panorama surge un cuestionamiento ¿está consciente el docente de inglés del contexto posmoderno al cual se enfrenta en el aula

diariamente? Es necesario replantearse la cuestión de las competencias en las cuales se debe formar los docentes de inglés de la LEI ante un alumnado culturalmente diverso, a la par de poner sobre la mesa el enfoque intercultural propuesto por el antropólogo chileno, no obstante ¿cómo hacer que interactúen en un diálogo intercultural los diferentes, desiguales y desconectados?

La globalización ha convertido al idioma inglés en la lengua oficial del proceso. Los diferentes colectivos, hablantes de otros idiomas, han tenido que interactuar usando el inglés para crear, consumir y compartir contenidos unos a otros. A partir de que la globalización hace del idioma oficial del proceso, los programas y currículum escolares han ingresado a esta lengua extranjera como asignatura obligatoria de egreso de los universitarios para obtener el título de licenciatura o grado. En la UNACH, los jóvenes deben tener como requisito mínimo una constancia de acreditación de comprensión lectora en inglés, o bien, un examen TOEFL con un puntaje mínimo de 450 puntos según las exigencias de cada carrera.

En el caso de la Universidad de Málaga, por ejemplo, los universitarios deben obtener certificación del nivel B1 de inglés por parte de los exámenes de la Universidad de Cambridge (FCE o *First Certificate of English* por sus siglas en inglés), y esto con el fin de formar estudiantes competentes para crear y compartir contenidos en dicho idioma (uma.es, 2014). A partir de este panorama, la enseñanza del inglés está enfocada en que los estudiantes presenten competencia lingüística en el idioma oficial de la globalización. En la enseñanza del inglés existen diversos enfoques para impartir esta lengua extranjera, y desde la llegada de las primeras TIC tecnodigitales, la enseñanza del inglés ha optado por hacer uso de ellas por su carácter lúdico e innovador. Sin embargo ¿estamos conscientes los docentes de inglés de la UNACH del consumo digital preferencial que tiene el alumnado de nuestras aulas? Es decir ¿se aprovecha la cultura experiencial (Pérez Gómez, 1995) que poseen los estudiantes con relación a las TIC para adaptarla dentro de la enseñanza del inglés? ¿Podrían adecuarse las lecciones de inglés al contexto

cibercultural en el cual se desenvuelven los alumnos de la UNACH?

Dado que la globalización ha reconfigurado la sociedad y el área de la educación, los dos grandes temas en los cuales los docentes de inglés de la UNACH debemos considerar son: la multiculturalidad del aula de la clase de inglés y la cibercultura del estudiantado. Si estos dos temas aún no han sido tomados en cuenta en la enseñanza del inglés de forma consciente ¿cómo poder involucrar a los educandos hacia a un aprendizaje significativo del idioma inglés si primero no se atienden cuestiones de burlas por origen y lengua étnica, preferencia sexual, analfabetismo digital, religioso, etc., que conllevan a prácticas de exclusión y discursos discriminatorios dentro del aula de clase de inglés?

Los resultados provenientes del análisis fenomenológico de las entrevistas realizadas a los jefes de grupo de 4º y 6º nivel de inglés en la carrera de Sistemas Computacionales, cuyos docentes de inglés usaron las TIC para realizar trabajo colaborativo en el aprendizaje significativo del inglés,

evidenciaron que si el uso de los recursos digitales fuesen utilizados desde el primer nivel de inglés, muchos de los subgrupos dentro del aula en los que se adscriben los estudiantes desaparecerían, y las burlas entre compañeros por fallas en los ejercicios de pronunciación, escritura, gramática, lectura serían eliminadas, lo cual produciría un aprendizaje significativo del inglés; en caso contrario, la deficiencia del mismo sólo indicaría una falta de interés por la diversidad del alumnado y sus gustos e intereses. Partiendo del resultado de este análisis ¿acaso no las TIC usadas por el alumnado, y adaptado dentro de la enseñanza del inglés para el trabajo colaborativo actuarían como un punto de encuentro, como un “parque”, para que los alumnos “socialicen” más, se conozcan más unos a otros, y derribar así discursos discriminatorios y de exclusión?

El enfoque digicultural, o digiculturalidad, interculturalidad mediada por las TIC, de Leiva Olivencia (2013) responde a la cuestión que plantea García Canclini de cómo abordar un enfoque intercultural en el cual se fomente

un diálogo intercultural entre las diferencias, los desiguales y los desconectados usando las TIC. Desde este el enfoque digicultural, las TIC actuarían como herramientas que posibiliten el dialogo intercultural por medio del trabajo colaborativo, eliminándose burlas, exclusiones, “grupitos” en la lección de inglés, favoreciendo así el aprendizaje significativo de esta lengua extranjera. El enfoque digicultural abarca el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), conectivismo de Siemens (2004) y aprendizaje semipresencial de Bersin (2004), dentro de la corriente Intelligent Call de Warschauer y Healey (1998) para que pueda ser aplicado en la enseñanza del inglés mediada por las TIC.

Desde tiempos inmemoriales, los seres humanos han hecho uso de los instrumentos o herramientas que faciliten el trabajo manual que los miembros de nuestros cuerpos no pueden realizar, es decir, instrumentos que actúen como extensión de nosotros mismos para labores más difíciles. Las TIC cumplen estas dos funciones como herramientas dentro

de la lección de inglés, de acuerdo con los testimonios de los dos jefes de grupo entrevistados pertenecientes al 4º y 6º nivel de inglés de la Licenciatura en Sistemas Computacionales: la primera obedece a que facilita el trabajo manual de congregar a los estudiantes más fácilmente por lo atractivo y divertido que han resultado éstas que las actividades tradicionales como juegos físicos tales como “*hot potato*”, “*fruit salad*”, etc., aunque en el caso de Sistemas Computacionales esta condición está ligada al carácter de la carrera, es decir, porque es casi obligatorio el uso de *laptops*, *tablets*, y *smartphones*, para poder aprender a programar, no obstante, el consumo de las TIC por parte de los estudiantes encuestados en la población estudiada revela el frecuente uso de éstas, lo cual forma parte de la cultura experiencial que ellos ya poseen con respecto del poco o mucho alfabetismo digital aprehendido. La segunda condición está dada por la experiencia vivida de los compañeros de clase rememorada en las entrevistas hechas a los líderes de grupo, quienes expresaron que cuando son requeridos para realizar trabajos en equipo, prefieren

hacerlo usando las TIC, ya que ellas crean un espacio y un ambiente de encuentro para el trabajo colaborativo, como una extensión social de nosotros mismos en una oficina o biblioteca, generando un lugar momentáneo de convivencia, y que el tiempo que dura la actividad en grupos mediada por las TIC, provee, a la par, la oportunidad para los miembros del equipo puedan conocerse unos a otros. Esta convivencia “momentánea” también produce, según las respuestas dadas por los entrevistados, el que “luchen conjuntamente por la calificación” del trabajo en equipo, el cual forma parte de los rubros de su evaluación final semestral en la asignatura de inglés para poder pasar de un nivel a otro. Esto nos da entender que las TIC, como lugar ocasional de encuentro para trabajar colectivamente, convivir y conocer a los miembros del grupo, fomenta el aprendizaje significativo del inglés, ya que cada uno de los integrantes, al luchar de forma unida por una calificación, involucra la corrección y la ayuda mutua, estrategias que propone el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés para el aprendizaje significativo de esta

lengua extranjera. La conjunción entre las TIC, la convivencia, el trabajo colaborativo en actividades en la clase de inglés han traído la eliminación de burlas y exclusiones entre ellos, tal como lo atestiguan los entrevistados.

Para concluir, dado que la globalización es un proceso que permea las sociedades bajo dos temáticas: las TIC y el inglés, la enseñanza de este idioma deberá ser contextualizada al fenómeno de la globalización. Caso contrario, se presentarán situaciones en la que los egresados de las diferentes facultades de la UNACH, al no estar capacitados en inglés contextualizado a sus carreras ni en uso de las TIC, tendrán dificultades para acceder a empleos cuyas exigencias son ahora configuradas por estándares de internacionalización. A partir de este entorno, el docente de inglés tendrá que adecuar la enseñanza de esta lengua extranjera con el uso de las TIC.

La globalización también ha reconfigurado las sociedades. No se puede decir que México es culturalmente homogéneo, pues vivimos en un territorio en donde diversas adscripciones

confluyen para resignificar a los sujetos a lo largo de su experiencia de vida social. En la UNACH se percibe un ambiente multicultural a nivel intracultural. Ni todos son originarios, ni extranjeros, ni de la misma región o creencia religiosa, tampoco todos presentan el mismo grado de alfabetización digital, más aún, dentro de las aulas de la UNACH se perciben diferentes grupos de jóvenes adscritos a una cultura urbana: *otakus*, *rockeros*, *emos*, *hipsters*, por citar algunos ejemplos, o son parte de algún movimiento social: de género, de preferencia sexual, originario, entre otros, además de que cada uno de ellos manifiesta diversos estilos de aprendizaje, haciendo del salón de clase de inglés un espacio multicultural, por tanto, es necesario concientizar al profesorado de lenguas de la realidad en la que está inmerso, de la multiculturalidad del alumnado que tiene enfrente. A partir de este contexto, es importante plantear la idea de manifestaciones de discriminación que puedan afectar en el aprendizaje del idioma inglés, por tanto, emerge la necesidad de formar a los futuros docentes de inglés para afrontar

situaciones de exclusión dentro del aula de lengua extranjera. Estudios relacionados con la multiculturalidad e interculturalidad ayudarían a preparar a los estudiantes de la LEI para hacer frente a actitudes discriminatorias. Así, los temas de multiculturalidad e interculturalidad serán necesarios para ser incluidos como materias indispensables en los programas de estudio de la LEI. Así también, para aquellos docentes egresados de la LEI será importante promover cursos de actualización relacionados con los temas de multiculturalidad e interculturalidad.

En México, la brecha digital ha sido un obstáculo para que familias de diversas comunidades rurales y familias de la capital tuxtleca de bajos recursos económicos puedan acceder a Internet. En ese sentido, la brecha digital ha generado nativos y migrantes digitales desconectados. Muchos de estos nativos y migrantes digitales desconectados son jóvenes que vienen a estudiar a las instituciones educativas de las ciudades más importantes de México. Los centros educativos, entre ellos la UNACH, nota la presencia de los desconectados.

Ellos forman parte también de ese ambiente multicultural. Por tanto, la enseñanza del inglés deberá fomentar actividades interculturales que promuevan la alfabetización digital de los desconectados, favoreciendo su inclusión.

En este sentido, la digiculturalidad, enfoque intercultural mediado por las TIC, ayudaría a adecuar la enseñanza del idioma anglosajón tanto al tema de la multiculturalidad e interculturalidad. Para que la digiculturalidad pueda ser aplicada en el contexto mexicano, ella tendrá que enfrentarse a esa brecha digital y a sus desconectados. La Agenda Digital Europea ha exhortado a las naciones del Viejo Continente a crear centros que provean gratuitamente alfabetización digital, como es el caso de los Telecentros en España (Red Conecta, 2015). En México, solamente instituciones privadas en capacitación en TIC y las salas de cómputo escolares proveen de ese servicio a unos cuantos. Ahora bien, dado que las salas de cómputo tienen que ser apartadas con antelación en la UNACH ¿cómo poder incluir y alfabetizar digitalmente a los desconectados que se hallan repartidos en las diversas

aulas escolares? Por tanto, fomentar el diálogo intercultural entre una persona que sabe cómo “chatear” en el *Facebook* y otra que no sabe cómo encender una computadora es impensable, no obstante, dado que los analfabetos digitales conviven con nativos digitales conectados ¿se podría usar una computadora portátil (*laptop*) para fomentar el trabajo colaborativo entre un conectado y un desconectado dentro de las lecciones de inglés?

En esta misma línea de reflexión, propongo un enfoque intercultural digital o enfoque intercultural mediado por las TIC como herramientas para fomentar el diálogo intercultural entre los desiguales, las diferencias y las desconexiones, retomando el concepto de “herramientas” educativas de la digiculturalidad de Leiva y el enfoque intercultural de García Canclini. El enfoque intercultural digital propone no sólo diálogo intercultural, sino también trabajo colaborativo, alfabetismo digital, compañerismo y aprendizaje significativo en equipo mediante el uso de un dispositivo digital para todos son los integrantes del grupo, dada la brecha digital.

El enfoque intercultural digital, o interculturalidad digital, no sólo abarca a los alfabetizados y analfabetos digitales, también a las diferencias y desigualdades que se hallan dentro de esos dos rubros, para expresar una pedagogía intercultural promovida por el trabajo colaborativo que ofrece el aprendizaje en red, en la cual las TIC forman parte importante del proceso de diálogo intercultural. Para llevar a cabo el enfoque intercultural digital propuesto, es importante promover la formación del docente de inglés en la LEI en actividades para el aprendizaje del inglés mediado por las TIC. La elaboración de actividades en equipo usando los recursos digitales que ofrecen las TIC dentro de las lecciones de inglés favorecería al docente introducirse en el mundo digital en el cual se está moviendo el estudiantado, para contextualizar la enseñanza del inglés al aula multicultural de las facultades de la UNACH.

También es necesario proponer cursos de actualización para el profesorado de inglés en activo del DLT en cuanto a la enseñanza de este idioma mediado por las TIC, que generen

docentes que impartan la lengua anglosajona contextualizada a la globalización. Las TIC actuarían como herramientas interculturales para favorecer el aprendizaje significativo del inglés, al eliminar por medio del trabajo cooperativo cuestiones de exclusión como la burla, la crítica, etc., con el propósito de que en ese trabajo en equipo se fomente un espacio de conocimiento mutuo entre los estudiantes.

REFERENCIAS

- Acreditación del nivel B1 en lengua extranjera, sólo a efecto de la expedición de los títulos de grado (2014) Consultado en agosto de 2015. Recuperado de: <http://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/cms/base/ver/base/basecontent/70799/acreditacion-b1/>
- Agenda Digital Europea (2009) Consultado en junio de 2015. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/am0004_es.htm
- Aguado, Odina, T. (2005) "La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español", en: XXI, Revista de Educación, núm. 7. Universidad de Huelva.
- Aguado Odina, T. (2008) Comunicación intercultural, en: Colectivo Yedra (Coord.) (2008) Glosario. Educación Intercultural. Madrid: FETE-UGT
- Anuario Estadístico 2014, Dirección General de Planeación de la UNACH. Recuperado de: http://planeacion.unach.mx/images/info_estadis/Anuario_Est_2013.pdf

- Appadurai (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Fondo de Cultura Económica. Argentina: Trilce.
- Apple Store Oficial (2015) Consultado en mayo de 2014. Recuperado de: http://www.apple.com/mx/shop?afid=p238|sLHHgzTludc_mt看id_1870765e38482_pcr看id_68742819771_&cid=aos-mx-kwg-brand-slid-
- Apple Watch (2014) Recuperado en junio de 2015, de: http://www.bbc.co.uk/mundo/ultimas_noticias/2014/09/140909_u_ltnot_nuevo_iphone6
- Araújo, Nara (2010) *Cultura*, en: Szurmuk, Mónica y Robert McKee Irwin (2010) *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XII.
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., Vidal Fernández, F. (2012) *Alfabetización digital y competencias informacionales*. España: Ariel. Fundación Encuentro. Fundación Telefónica.
- Artículo 34. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2015). Consultado en agosto de 2015. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2014) *Estudios sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México*. Recuperado de: https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf
- Ayala Carabajo, R. (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias.*, en: *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, no. 2. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>

- Baelo Álvarez, R. y Cantón Mayo, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión., en: Revista Iberoamericana de Educación, vol. 7, no. 50. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf>
- Barabash, C., Kylo, J. (2015) The history and development of multimedia: a story of invention, ingenuity and vision. Consultado en mayo de 2015. Recuperado de: <http://people.ucalgary.ca/~edtech/688/hist.htm>
- Baudrillard, Jean (1978). Cultura y simulacro. La precesión de los simulacros. El efecto Beauborg. A la sombra de las mayorías silenciosas. El fin de lo social. Barcelona: Editorial Karios.
- Bernal, P. (2003). Comunicación para construir lo público, Identidades y comunidades virtuales: redes de interacción comunicativa. Convenio Andrés Bello: Colombia.
- Bersin, Josh (2004) The blended-learning book. Best practices, proven methodologies and lessons learned. The United States of America: Pfeiffer. Essential resources for training and HR professionals.
- Biron, Rebecca (2010). Globalización, en: M. Szurmuk y R. I. Mckee (coord.). Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XXI editores.
- Bit (s.f.) Recuperado en marzo de 2015, de: <http://www.alegsa.com.ar/Dic/bit.php>
<http://www.lawebdelprogramador.com/diccionario/buscar.php?opc=1&charSearch=bit>

- Blanchard, Mercedes (2008) Adaptación Curricular, en: Colectivo Yedra (Coord.) (2008) Glosario. Educación Intercultural. Madrid: FETE-UGT
- Blanco, Mercedes (2011) Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos., en: Argumentos, vol. 24, no. 67. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007>
- Bourdieu, Pierre (1979) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- Brey, Antoni (2011) La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo interconectado, en: La sociedad de la ignorancia (Gonçal Mayos y Antoni Brey, eds.), Barcelona: Península.
- Britain, Sandy, Liber, Oleg (1999). A framework for pedagogical evaluation of virtual learning environments. Report: 41, University of Gales-Bangor, UK: JISC Applications Technology Programme. Recuperado de: <http://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140614113500/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/jtap/jtap-041.pdf>
- Cabero Almenara, Julio (1998) Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate. Universidad de Sevilla, España. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/85.pdf>
- Cabrera, Rafael. Sin inglés ni habilidades tecnológicas: 26% de las empresas no encuentran jóvenes capacitados, en: Animal Político [en línea]. 20 de febrero de 2014, nº 371. [fecha de consulta: Noviembre 2014]. Disponible en:

<<http://www.animalpolitico.com/2014/02/sin-ingles-ni-habilidades-tecnologicas-26-de-las-empresas-encuentran-jovenes-capacitados/>>.

Calixto Flores, Raul, Rebollar Albarrán, A.M. (2008) La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento, en: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Núm. 44, /7 – 10 de enero de 2008.

Castells, Manuel (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. México: siglo XXI.

Castells, Manuel (2001). La galaxia Internet. España: Areté.

Castells, Manuel (2009). Comunicación y Poder. España: Alianza Editorial.

Chacon Reynosa, K. J., Madrigal Frías, J. L., (2012) En torno al diseño de los instrumentos., en: Díaz Ordaz Castillejos, Elsa María y Fernando Lara (Coord.) (2012), El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas. México: CeCol Editorial.

Ciberespacio (s.f.) Recuperado en marzo de 2014, de:
<http://www.alegsa.com.ar/Dic/ciberespacio.php>
<http://www.lawebdelprogramador.com/diccionario/buscar.php?opc=1&charSearch=ciberespacio>

Colectivo Yedra (Coord.) (2008) Glosario. Educación Intercultural. Madrid: FETE-UGT

Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (CONASAMI), (2015) Salarios Mínimos. Consultado en agosto de 2015. Recuperado de:
http://www.conasami.gob.mx/pdf/tabla_salarios_minimos/2015/01_01_2015.pdf

- Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), (2014) Medición de la Pobreza. Consultado en agosto de 2015. Recuperado de: http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx
- Convivencia (2014) Diccionario de la Real Academia Española en línea. Consultado en noviembre de 2014. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=conviv%ED>
- Crovi Druetta, D. M. (2010). Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica, en: Revista Mexicana de Ciencias Sociales [en línea] Vol. 52, No 209. [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2014] Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmspys/article/view/25967/0>.
- De Kerckhove, Derrick (1995). The skin of culture. Investigating the new electronic reality. London: Kogan Page Limited.
- De Sousa Santos, Boaventura (1998) De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá: Uniandes.
- Deleuze, Gilles (1999) Conversaciones. Paris: Éditions de Minuit.
- Delors, Jacques (1994). La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez Hernández, M., Varela Ruiz, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico., en: Investigación en Educación Médica, vol. 2, no. 7. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf
- Díaz Polanco, Hector (2009), Diez tesis sobre identidad, diversidad y globalización. En: Centro de Investigaciones y Estudios

- Superiores en Antropología Social (CIESAS). Recuperado de: http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/documentos/DiazPolanco_hector.pdf
- Dietz, Gunther (2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica, Granada: UGR.
- Dietz, Gunther (2004) Diversidad cultural, identidad y ciudadanía en Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre el discurso disidente y praxis institucional. España: Sociedad cooperativa andaluza.
- Dillenbourg, Pierre (2000). Virtual learning environments, en: EUN CONFERENCE 2000: «LEARNING IN THE NEW MILLENNIUM: BUILDING NEW EDUCATION STRATEGIES FOR SCHOOLS». WORKSHOP ON VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS. University of Geneva. Recuperado de: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>
- Dougiamas, Martin (2015) Historia. Recuperado de: <https://docs.moodle.org/all/es/Historia>
- Escobar, Arturo (2005) Bienvenidos a Cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura, en: Revista Estudios Sociales, 22. Recuperado de: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/322/index.php?id=322>
- Escobar, Arturo (2007). La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas, Venezuela: El perro y la rana.
- Fernández L'Hoeste, H. (2010). Imperialismo cultural, en: M. Szurmuk y R. I. Mckee (coord.). Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XXI editores.

- Fullan, M. (2011) Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro, en *Revista Digital de Investigación Lasaliana*. Recuperado de:
http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_3/michael_fullan_3.pdf
- García Canclini, Nestor (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalvo.
- García Canclini, Nestor (2005). 1. La cultura extraviada en sus definiciones, en *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, Nestor (2009). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: DeBolsillo.
- García Castaño, F.J., Pulido Moyano, R.A., Montes del Castillo, A. (1997) La educación multicultural y el concepto de cultura, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 13. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/>
- García Duarte, Nohemy (2000) *Educación mediática: el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*. México: SEP.
- García Garrido, J.L., García Ruiz, M.J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- García López, Rafaela (2003) Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales, en: *Revista Estudios Sobre Educación*. Volumen 4. Navarra. Recuperado de:
<http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=1104603>

- Gardner, Howard (2001) Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias. Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Gastón Sepúlveda, E. (2001) Interculturalidad y construcción del conocimiento. Reflexiones pedagógicas, en Revista Docencia No. 13. Mayo de 2001. Chile.
- Giddens, A. (2007). Un mundo *desbocado*, los efectos de la globalización en nuestras vidas. 1 – 39. México: Taurus. Recuperado de: <http://www.siu.uan.mx/Archivos/2009/Bibliografia%20basica%20estudiantes/anexoe.pdf>
- Gifreu, Arnau (2011) El documental interactivo una propuesta de modelo de análisis. En: Capítulo 2: Aparición y evolución del medio digital. Recuperado de: http://www.agifreu.com/web_dmi/articles/El_documental_interactivo_cap-2_Arnau_Gifreu.pdf
- Giménez Montiel, Gilberto (Coord.) (2005) Teoría y análisis de la cultura. México: CONACULTA.
- Giménez Montiel, Gilberto (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: CONACULTA-ITESO.
- Giroux, Henry (2003). Capítulo V: Paulo Freire, el pensamiento profético y la política de la esperanza / Capítulo VI: Stuart Hall y la política de la educación, en: La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata.
- Godenzzi, Juan Carlos (1997) Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, en: Multiculturalismo y educación bilingüe en América y España. Cusco: CBC.

- Gómez, Leila (2010) Híbridez, en: Szurmuk, Mónica y Robert McKee Irwin (2010) Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XII.
- Grimson, Alejandro (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad, México, Siglo XXI.
- Guerra Rodríguez, D. (2011). La educación en el siglo XXI: propuestas y escenario. Grupo Noriega Editores: México.
- Gutiérrez Martínez, Daniel (2010). Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad. México: El Colegio de México/Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, Secretaría de Desarrollo Institucional, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hargreaves, A., D. Fink (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, en: *Revista de Educación*, 339.
- Harmer, Jeremy (2007). The practice of English language teaching. England: Pearson/Longman.
- Hiltz, S. R., Turoff, M. (1993) The Network Nation: Human Communication Via Computer. The United States: MIT Press.
- Hirmas R., Carolina (1998) Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago de Chile: UNESCO.
- Holzmann, G. J., Pehrson, B. (1995) The early history of data networks. Los Alamitos, California, The United States: IEEE Computer Society Press.
- Huntington, Samuel (2001) El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial. Buenos Aires: Paidós.

- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press: England.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014) Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/internet0.pdf>
- Jordán Sierra, José Antonio (2013) ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2013/07/28/que-educacion-intercultural-para-nuestra-escuela/>
- Jordán Sierra, José Antonio. ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf consultado en noviembre de 2014
- Joyanes Aguilar, Luis (2012) *Computación en la nube. Estrategias de cloud-computing en las empresas*. México: Alfaomega.
- Kasper, Walter (2008) *Caminos de unidad. Perspectivas para el ecumenismo*. Madrid: Ediciones Cristiandad, S.A.
- Kuper, A. (2003) The return of the native. *Current Anthropology*
- Lamarca Lapuente, María Jesús (2013) *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral en línea. Universidad Complutense de Madrid. Consultado en mayo de 2015. Recuperado de: <http://www.hipertexto.info/documentos/hipertexto.htm>
- Lave, Jean, Wenger, Étienne (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. The United States: Cambridge University Press

- Leal, Diego (2007) Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc). Traducción al español desde: Conectivismo (2004), George Siemens, en: <http://www.connectivism.ca/>
- Leiva Olivencia, J. J. (2008) Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado, en: Revista Iberoamericana de Educación. Número 42. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Leiva Olivencia, J. J. (2009) El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural, en: Aula Abierta. Vol. 37, número 2. Universidad de Oviedo, España: ICE.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013a) La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red, en: Revista Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM), Año 9, número 25. Abril 2013 Recuperado de: www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/269845/357373
- Leiva Olivencia, J. J., Almenta López, E. (2013b) La “digiousulturalidad” o la interculturalidad a través de las TIC: una tendencia emergente de e-learning humanizador, en: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento [en línea]. Año XIII, Vol. 1, número 13. Junio 2013. España. Recuperado de: <http://www.grupoteis.com/revista/index.php/eticanet/article/view/15>
- Levitt, Theodore. Globalization of Markets. Harvard Business Review [en línea]. 1 de mayo 1983. [fecha de consulta: 4 de abril de 2015] Disponible en: <https://hbr.org/1983/05/the-globalization-of-markets>.

- Lévy, Pierre (1997) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lipovetsky, G. (1990). *La cultura en la moda media*, en: *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- López Ayllón, Sergio (2009) *El acceso a la información como un derecho fundamental: la reforma al artículo 6º de la Constitución Mexicana*. Recuperado de: http://inicio.ifai.org.mx/Publicaciones/derecho_acceso16.pdf
- López Cereso, José A. (1998) *Los estudios de ciencia, tecnología y sociedad*, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 18. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a02.pdf>
- Lorenzano, Sandra (2010). *Posmodernidad*, en: M. Szurmuk y R. I. Mckee (coord.). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI editores.
- Lugo, María T. (2015) *Las Políticas TIC en América Latina: prioridad de las agendas educativas*. Recuperado el 25 de marzo de 2015 del Sitio web RELPE Red latinoamericana portales educativos: <http://www.relpe.org/las-politicas-tic-en-america-latina-prioridad-de-las-agendas-educativas/>
- M. Lightbown, P., Spada, N. (2009) *How languages are learned*. USA: Oxford University Press.
- Maalouf, Amin (1998) *Identidas Asesinas*. Recuperado de: xa.yimg.com/kq/groups/.../Maalouf_Amin_-_Identidades_Asesinas.pdf
- Marenales, Emilio (1996) *Educación formal, no formal e informal. Tema para concurso de maestros*. Uruguay: Editorial Aula.

- Recuperado de:
<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>
- Martín-Barbero, Jesús (1991) De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura, hegemonía. México: G. Gili.
- Martín-Barbero, Jesús (2010). Medios de comunicación, en: M. Szurmuk y R. I. Mckee (coord.). Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XXI editores.
- Martín, Desirée A. (2010) Multiculturalismo, en: Szurmuk, Mónica y Robert McKee Irwin (2010) Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XII.
- Martínez Casas, Regina (2006) Diversidad y educación intercultural en Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas. México: Siglo XXI.
- Martínez González, Raymundo (2006) Multimedia interactiva como formato informativo en la red (Ponencia), en: La Era Digital. Primer Congreso Internacional de Comunicación. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2009b/526/Multimedia%20interactiva%20como%20formato%20informativo%20en%20la%20red.htm>
- Martínez Mercado, María C. (coord.) (2010) La telesecundaria en México: un breve recorrido por sus datos y relatos. México: SEP.
- Mayos, Gonçal (2011) “La sociedad de la incultura ¿Cara oculta de la sociedad del conocimiento?”, en: La sociedad de la ignorancia (Gonçal Mayos y Antoni Brey, eds.), Barcelona: Península.
- McLuhan, Marshall (1964) Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

- McLuhan, Marshall (1967). *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Estados Unidos: Bantam Books, Inc.
- Melucci, Alberto (1999) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, COLMEX.
- Meucci, Sandra (2010) *The man who invented the telephone: Antonio and the electric scream*. Boston: Branden Books
- Módulo sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH) (2014) Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Boletines/Boletin/Comunicados/Especiales/2014/diciembre/comunica9.pdf>
- Multimedia (2015) *Diccionario de la Real Academia Española en línea*. Consultado en mayo de 2015. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=multimedia>
- Negroponte, Nicholas (1995). *Ser digital*. España: Ediciones B.
- Oferta Educativa Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (2015). Chiapas: UNACH. Recuperado de: http://www.unach.mx/images/documentos/program_edu/ensenanza_del_ingles.pdf
- Ortega Gutiérrez, Enedina (2012) *Aprendices, emprendedores y empresarios*, en: García Canclini, N., Cruces, F., Urteaga Castro Pozo, M. (coords.) (2012) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. España: Ariel. Fundación Telefónica. Editorial Planeta.
- Ortiz Carranco, R. M. C., Aguilar Gómez, T. E. (2011) *El rol del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la interculturalidad*. Ponencia, en: *Multiculturalismo y Educación*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Peres, W. y Hilbert, M. (2009). La sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo. CEPAL: Chile.
- Pérez Gómez, Á. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. En *Investigación en la escuela*, 26.
- Plan de Desarrollo Estatal, Chiapas 2013-2018. Recuperado de: <http://chiapas.gob.mx/media/ped/ped-chiapas-2013-2018.pdf>
- Piscitelli, Alejandro (2002) *Ciberculturas 2.0 en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Plataforma Tecnológica de la UNACH campus virtual (2015) Consultado en mayo de 2015. Recuperado de: <http://www.cv.unach.mx/unachuv/>
- Plataforma Virtual de la UNACH (2015) Universidad Virtual. Consultado en mayo de 2015. Recuperado de: <http://uv.unach.mx/inicio/>
- Pons Bonals, L., Cabrera Fuentes, J. C. (2012) *Relatos de estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Recuperado de: http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/4_Relatos%20de%20estudiantes%20indigenas.pdf
- Pons Bonals, L., Hernández Reyes, N. L. (2012) En torno a los debates epistemológicos y paradigmas, en: Díaz Ordaz Castillejos, Elsa María y Fernando Lara (Coord.) (2012), *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. México: CeCol Editorial.
- Prensky, Marc (2001) *Nativo e inmigrantes digitales*. Recuperado de: http://version.xoc.uam.mx/index.php?option=com_content&view

=article&id=143%3AAla-violencia-a-traves-del-tiempo&catid=37%3Aresenas&Itemid=9

Proyecto Académico de 2010-2014 de la Universidad Autónoma de Chiapas (2011). Recuperado de: http://planeacion.unach.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=43

Proyecto Académico de 2014-2018 de la Universidad Autónoma de Chiapas (2015). Recuperado de: http://planeacion.unach.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=43

Rabinovich, Silvana (2010) Alteridad, en: Szurmuk, Mónica y Robert McKee Irwin (2010) Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XII.

Ramírez Sáiz, Juan Manuel (2011) "Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía", en: Revista de Estudios Políticos, FCPyS-UNAM, Núm. 26, mayo-agosto del 2012.

Red Cero Maya (2010) Consultado en mayo de 2015. Recuperado de: <http://redceromaya.unach.mx/>

Red Conecta (2015) Consultado en agosto de 2015. Recuperado de: <http://www.redconecta.net/>

Rodríguez Ledesma, Xavier (2008) Una historia desde y para la interculturalidad. México: UPN.

Rodríguez Palmero, M. L. (2008) La teoría del aprendizaje significativo desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Saez Alonso, Rafael (2006) La educación intercultural en Revista de Educación No. 339. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Santiago García, R. (2012) En torno a la estrategia metodológica, en: Díaz Ordaz Castillejos, Elsa María y Fernando Lara (Coord.) (2012), El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas. México: CeCol Editorial.
- Sardar, Ziauddin y Van Loon, Boris (2005) Estudios culturales para todos, Barcelona: Paidós.
- Serrano Santoyo, A., Martínez Martínez, E. (2003) La brecha digital: mitos y realidades. Baja California, México: Departamento Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Scolari, Carlos (2008) Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Secretaría de Seguridad Pública (2012) Guía del Taller Prevención del Acoso Escolar (Bullying). México. Gobierno Federal.
- Seydel, Ute (2010) Nación, en: Szurmuk, Mónica y Robert McKee Irwin (2010) Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XII.
- Siemens, G. (2005). Conectivismo, A Learning Theory for the Digital Age. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Socializar (2015) Diccionario de la Real Academia Española en línea. Consultado en junio de 2015. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=socializar>

- Szurmuk, M., McKee Irwin, R. (2010) Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XII.
- Tapscott, Don (1998) Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. USA: McGraw-Hill.
- Thompson, John B. (1997) Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación. España: Paidós.
- Tipa, J., Zebadúa Carbonell, J.P. (2014) Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. México: UNACH.
- To moodle (2015) Consultado en mayo de 2015. Recuperado de: <http://www.allwords.com/word-moodle.html>
- Touraine, Alain (1997) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes, México. FCE.
- UIS: UNESCO Institute of Statistics (2011) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). UNESCO.
- Usuario (s.f.). Recuperado en marzo de 2015, de <http://www.alegsa.com.ar/Dic/usuario.php>
- UNESCO y Microsoft (2011) UNESCO ICT. Competency framework for teachers. UNESCO.
- UNESCO (2012) Resumen de la mesa redonda del Consejo de Derechos Humanos sobre la promoción y la protección de la libertad de expresión en Internet Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. UNESCO.

- Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. España: Idea Books.
- Van Pløn Verhagen, B. (2006) Connectivism: a new learning theory? University of Twente. 11 de noviembre de 2006. [Fecha de consulta: 2 de abril de 2015] Disponible en: <<http://web.archive.org/web/20111006031135/http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf>>
- Vila Merino, Eduardo. S. (2005). Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad. Huelva, España: Hergué Editorial.
- Wardrip-Fruin, Noah (2004) What Hypertext is. Santa Cruz, California, USA. Recuperado de: <http://www.hyperfiction.org/texts/whatHypertextIs.pdf>
- Warschauer, M., Healey, D. (1998) Computers and language learning. United Kingdom: Cambridge University Press. Recuperado de: <http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Warschauer-Healey-1998.pdf>
- Wieviorka, Michel (2006) “Cultura, sociedad y democracia”, en: Gutiérrez, Daniel (Coord.) (2006) Multiculturalismo. Desafíos y propuestas., México: Siglo XXI.
- Williams, Raymond (1980) Cultura y sociedad. 1780-1950. De Coleridge a Orwell. Buenos Aires: Nueva Edición.
- Yúdice, G. (2002). Los imperativos sociales de la performatividad. En El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global. Barcelona: Gedisa.
- Zambrano Martínez, Fernando (2009) Innovación en TICS. Las TICS en nuestro ámbito social, en: Revista Digital Universitaria. Vol. 10,

no. 11. 1 de noviembre de 2009. Disponible en:
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art79/int79.htm>

Zapata-Ros, Miguel (2012) Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. Recuperado de: http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

ANEXO 1

Cuestionario, TIC en la enseñanza del inglés

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI - MAESTRÍA EN
ESTUDIOS CULTURALES**

Mi nombre es Jorge Bolio, profesor de inglés de la UNACH-Tuxtla, Estoy realizando el proyecto de investigación titulado: **TIC, herramientas interculturales en la enseñanza-aprendizaje del inglés de la UNACH-Tuxtla**, por parte del Maestría en Estudios Culturales. El propósito de esta investigación es conocer tu opinión acerca de las TIC en la enseñanza del inglés. Te agradeceré que respondas de manera clara y concisa las preguntas de esta encuesta. Tu información aportará de manera importante y valiosa datos para el desarrollo de una propuesta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ten la confianza que los datos serán tratados con total responsabilidad, por lo que puedes responder con toda libertad, y al hacerlo, cabe señalar que no hay respuestas correctas ni incorrectas, solamente se busca saber tu opinión sobre las siguientes preguntas.

INSTRUCCIONES: Marcar con una “X” en la casilla la respuesta según corresponda. En donde se pide enumerar por orden de importancia, 1 es el más importante. Hay preguntas en las que se puede elegir más de una respuesta.

Datos generales

Actualmente curso inglés en el: 2° semestre 4° semestre

Soy del género: Mujer Hombre

Mi preferencia sexual es: _____

(Ejemplo: heterosexual, homosexual)

Mi lugar de procedencia es:

Comunidad: _____

Municipio: _____

Entidad: _____

País: _____

La lengua o lenguas que hablo son:

Lengua materna: _____ Segunda lengua: _____
(Ejemplo: Tzeltal, Tzotzil, Español, etc.)

Mi contexto cultural de procedencia es:

- Indígena: _____ (indicar etnia)
 Mestizo
 Extranjero: _____ (indicar nacionalidad)

Económicamente dependo de:

- Mis padres Familiares Beca Yo me mantengo
 Padres e ingresos propios Padres, ingresos propios y beca

Mi nivel socioeconómico es: Alto Medio Bajo

1. Enumera (1-3) en orden de mayor frecuencia el uso que haces de los siguientes equipos. Si no haces uso de alguna opción márcala con una "X".

- ____ Equipo de computo compartido (amigos, familiares, escuela, cibercafé, etc.)
 ____ Equipo de computo propio (PC, Laptop, tableta)
 ____ Teléfono móvil (Teléfono inteligente o Smartphone)

2. Enumera (1-4) en orden de mayor frecuencia el lugar donde te conectas a Internet. Si no haces uso de alguna opción márcala con una "X".

- ____ En cibercafé
 ____ En la escuela
 ____ En lugares públicos
 ____ En mi casa

3. De las siguientes opciones de recursos digitales, enumera (1-6) sobre la columna “Orden” por grado de importancia, considerando si los usas para leer, visitar, descargar y/o subir, etc., y marca la frecuencia de uso en la columna correspondiente.

Orden	Recursos digitales	Siempre	Frecuente- Mente	A veces	Nunca
	Blogs				
	Páginas para consultar información (noticias, wikipedia, etc.)				
	Páginas para descargar información referente a la clase de inglés				
	Páginas para descargar música y/o películas				
	Redes sociales (Facebook, Twitter, Google+, MySpace, Flickr, etc.)				
	Ver y descargar videos de Youtube				

4. De las siguientes opciones enumera (1-4) en orden de importancia de acuerdo al tipo de uso de los recursos digitales de la pregunta anterior.

- ___ Los uso como medio de comunicación
- ___ Los uso como medio para informarme
- ___ Los uso con fines educativos
- ___ Los uso para mi entretenimiento

5. ¿Usas las TIC dentro y fuera del aula para realizar actividades relacionadas con las materias de la carrera que estudias?

- Si No

6. Si respondiste de forma negativa la pregunta anterior, ¿Cuál sería la razón por la que no usas TIC en las materias de la carrera que estudias? Enumera (1-6) por orden de importancia.

- ___ El docente no fomenta su uso en las materias que estudio.
- ___ Mis compañeros se burlarían si supieran por qué no sé usarlas.
- ___ No sé cómo usar las TIC virtuales.
- ___ No tengo el recurso económico para acceder fácilmente a las TIC.
- ___ No tengo equipo de cómputo propio.
- ___ Provengo de un lugar en donde no es común usar las TIC.

7. ¿Usas las TIC dentro y fuera de tu clase de inglés para practicar este idioma?

Si No **Si respondiste en forma negativa pasa a la pregunta 9.**

8. Enumera (1-4) por orden de importancia la manera en las cuales usas las TIC dentro de tus lecciones de inglés:

- ___ Estudio en equipo con mis compañeros a través de las TIC para practicar el inglés.
- ___ Hago presentaciones usando el idioma inglés y TIC.
- ___ Hago tareas y actividades desde sitios web para practicar inglés que el profesor me deja.
- ___ Realizo actividades para realizar dentro y fuera del aula de inglés en sitios web como auto-aprendizaje.

9. Si respondiste de forma negativa la pregunta 7, ¿cuál sería la razón por la que NO usas las TIC en tu clase de inglés? Enumera (1-4) por orden de importancia.

- ___ El profesor de inglés no fomenta su uso dentro ni fuera de la clase para practicar el idioma.
- ___ Me parecería inútil usarlas para aprender inglés.
- ___ Mis compañeros se burlarían si supieran por qué no sé usarlas.
- ___ No tengo equipo de cómputo propio.

10. ¿Con qué frecuencia usa tu profesor de inglés las TIC dentro de tus lecciones?

- a) Siempre b) Frecuentemente
c) A veces d) Nunca

11. ¿Consideras que los recursos digitales favorecen el aprendizaje?

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo
c) Parcialmente de acuerdo d) Totalmente en desacuerdo

12. ¿Para tus actividades escolares dentro y fuera del aula conoces o haces uso de otros recursos digitales?

- Si ¿Cuáles?: _____
 No

13. ¿El docente que te imparte lecciones de inglés te ha sugerido el uso de algún recurso digital que te puedan ayudar en tu aprendizaje del inglés?

- Si ¿Cuáles?: _____
 No

14. ¿Consideras que los recursos digitales apoyan la enseñanza de contenidos por parte de los docentes?

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo
c) Parcialmente de acuerdo d) Totalmente en desacuerdo

15. ¿Consideras que el uso de recursos digitales por parte de tus profesores favorece tu aprendizaje?

- a) Totalmente de acuerdo b) De acuerdo
c) Parcialmente de acuerdo d) Totalmente en desacuerdo

¡GRACIAS POR TU APOYO!