



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA**

---

---



**“LA PRODUCCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL  
INGLÉS BASADA EN LA PRAXIS SOCIAL:  
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DESDE UNA  
PERSPECTIVA INTERCULTURAL”**

## **TESIS**

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

**PRESENTA:  
TANIA DE LA TORRE CASTELÁN PS2319**

**DIRECTOR DE TESIS:  
DR. OSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ**

**CO-DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; AGOSTO DE 2023**



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Tania De La Torre Castelán, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

## **AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS**

Para el documento denominado "La Producción Oral en la Enseñanza del Inglés Basada en la Praxis Social: Actividades Didácticas desde una Perspectiva Intercultural", elaborado por la C. De La Torre Castelán, Tania ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 28 días del mes de agosto del año dos mil veintitrés en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

### **ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"**

Dr. Oscar Gustavo Chánona Pérez  
Presidente del jurado

Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull  
Secretaria del jurado

Dra. Laura Gabriela García Landa  
Vocal del jurado

Vo. Bo  
Mtra. Vanina Herrera Allard  
Directora



Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

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

El (la) suscrito (a) Tania De La Torre Castelán,  
Autor (a) de la tesis bajo el título de "LA PRODUCCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS BASADA EN LA PRAXIS SOCIAL: ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL",  
presentada y aprobada en el año 2023 como requisito para obtener el título o grado de Maestría en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 11 días del mes de septiembre del año 2023.

TANIA DE LA TORRE CASTELÁN

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU 1147877.

## **AGRADECIMIENTOS**

Me enorgullece y llena de felicidad haber obtenido el grado de ‘Maestra’ y plasmar un aporte en la enseñanza de lenguas por medio de esta tesis. Sin embargo, este trabajo no es solamente mío, es resultado de la colaboración de diversas personas e instituciones que de diversas maneras contribuyeron a su realización. Por tal motivo, es necesario mostrar expresamente mi gratitud a todos aquellos que hicieron posible esta obra.

### **A la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla**

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Universidad Autónoma de Chiapas, y en especial a la Facultad de Lenguas, por brindarme la oportunidad de continuar con mi crecimiento profesional al permitirme estudiar la Maestría en Didáctica de las Lenguas. En particular, a la directora de la facultad, la Mtra. Vanina Herrera Allard, quien siempre estuvo en la disposición de apoyarme en los proyectos pertinentes a la maestría. Así mismo, agradezco la confianza y el apoyo de la Mtra. Maricela Alfaro Merchantd por permitirme trabajar con los grupos del Departamento de Lenguas quienes fungieron como participantes en esta investigación. De igual manera, agradezco a la Dra. Vivian Mazariegos Lima, quien en todo momento me brindó apoyo y facilidades para lograr este objetivo desde la coordinación de la maestría. Agradezco también al personal docente y administrativo de la MADILEN. A los docentes y alumnos participantes.

### **Al Dr. Oscar Chanona, mi director de tesis**

Me siento sumamente afortunada y agradecida de haber sido tesista del Dr. Chanona en este proyecto de investigación. Hablo con sinceridad cuando digo que me enorgullece haber trabajado con él, ya que es un ser humano incansable, digno de admirar, sumamente profesional y con muchísima experiencia en el campo de la docencia e investigación, misma que se ver reflejada en la presente tesis. Es un apasionado del tema y la de la investigación, por lo que disfruté mucho cada una de sus clases las cuales sirvieron no solo como fundamento para esta tesis, sino que fueron fuente de inspiración para el tema que aquí se aborda. Siempre me sentí acompañada y respaldada con su dirección, dando seguimiento preciso y oportuno, fungiendo como guía en un verdadero trabajo de equipo. Su contribución a este trabajo es invaluable, por lo cual le agradezco afectuosamente.

### **A la Dra. Laura García Landa, codirectora de mi tesis**

Es un honor haber trabajado de la mano de la Dra. Landa, quien siempre revisó analíticamente el trabajo, ofreciendo correcciones puntuales, mostrando disponibilidad y un profundo conocimiento del tema. Sus aportes fueron claves para la elaboración de esta tesis. Fue muy grato convivir con ella en las instalaciones de la UNAM durante la estancia académica, por lo cual le agradezco inmensamente.

### **A la Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull, lectora de mi tesis**

Siento enorme orgullo y gratitud por su valiosa participación en este proyecto, es una docente-investigadora admirable de quien he aprendido mucho, agradezco los aportes realizados a la presente tesis, siempre precisos y bien intencionados, haciendo posible que ésta se concluyera exitosamente.

Al **CONACYT** por otorgar el apoyo financiero que hizo posible estudiar la maestría en la UNACH.

A la **UNAM** por haberme permitido realizar una estancia académica en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, por todo el apoyo y facilidades brindados durante la estancia.

A *University Of The Fraser Valley* por recibirme como docente investigadora de movilidad internacional en Canadá; particularmente al Dr. Garry Fehr por abrirme las puertas de la universidad y facilitarme el acceso a los docentes investigadores quienes fueron de gran apoyo.

A **mis padres** por impulsarme a superarme y crecer como persona. A **mis hijos, Hesham y Samira**, por ser fuente de inspiración y aliento; en especial a Samira, por haber participado en la realización de algunas ilustraciones de este trabajo. Los amo. A mi **hermana** y su familia por el apoyo en Canadá. A **Balam**, por el soporte y alivio que me alentaban a seguir. A **Karla**, por su guía y apoyo incondicional. A todos ustedes por creer en mí.

A mis **compañeros y amigos MADILEN**, quienes estuvieron apoyando y contribuyendo al aprendizaje, así como siendo fuente de inspiración. Gracias por bellos momentos.

## RESUMEN DEL CONTENIDO

El presente trabajo de investigación está situado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a jóvenes estudiantes entre 14 y 23 años, en Tuxtla Gutiérrez, Chis., México. El objetivo general es determinar si la enseñanza del inglés mediante prácticas sociales de la cultura estadounidense influye en la producción oral del aprendiente en términos no solamente lingüísticos, sino que también ofrezca indicios de algunos elementos socioculturales en los intercambios comunicativos orales. Esto, a través de actividades didácticas de comunicación oral con perspectiva intercultural. La competencia sociocultural, así como la interculturalidad son temas de suma relevancia en la actualidad global de la enseñanza de lenguas. Gracias a la facilidad que existe en el presente para entrar en contacto con otras lenguas y culturas, es indispensable tomar en cuenta otros aspectos lingüísticos en la enseñanza de lenguas, como lo es el componente sociocultural y la competencia intercultural.

La investigación es de corte cualitativo con un diseño de investigación-acción de dos ciclos, lo cual nos permite realizar mejoras a nuestra propia práctica docente, generando un impacto positivo en nuestro contexto con ayuda de los participantes. En este proyecto participaron 100 alumnos del Departamento de Lenguas de la UNACH y 2 docentes.

Para dar confiabilidad y objetividad al estudio, se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos, las cuales fueron trianguladas. Sondeo, observación participante, diario de campo y journal, diario del alumno, por mencionar algunas técnicas, así como sus respectivos dispositivos.

El primer ciclo fue de carácter exploratorio hacia la manera de enseñar las prácticas sociales acompañadas del aspecto lingüístico y sociocultural; el segundo, fue mucho más específico, y se centró en recopilar las opiniones y perspectivas de los aprendientes las cuales pudieran ayudar en la formulación de una propuesta didáctica.

Como resultado final de la investigación, se logró una propuesta didáctica, la cual consiste en una guía didáctica para el docente que le facilite la realización de fichas didácticas enfocadas en la habilidad de expresión oral del aprendiente, la cual se vea plasmada elementos socioculturales, desde una perspectiva de enseñanza intercultural.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, expresión oral, prácticas sociales, competencia sociocultural, interculturalidad, cultura, guía didáctica del docente, fichas didácticas interculturales.

## TABLA DE CONTENIDOS

**AGRADECIMIENTOS**

**RESUMEN DEL CONTENIDO**

**LISTA DE CUADROS**

**LISTA DE FIGURAS**

**LISTA DE FOTOGRAFÍAS**

**LISTA DE GRÁFICAS**

**LISTA DE SIGLAS Y NOMENCLATURAS**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
Planteamiento del problema.....	1
Justificación .....	4
Objetivos .....	4
Preguntas de investigación.....	4
Panorama general del capitulado .....	4
<b>CAPÍTULO 1. ELEMENTOS DE LA CULTURA EN LA LENGUA</b> .....	5
1.1 ¿Qué es cultura? .....	5
1.2 La diversidad en la conceptualización de cultura .....	12
1.3 Elementos de la cultura.....	14
1.3.1 Productos.....	15
1.3.2 Prácticas .....	17
1.3.3 Perspectivas.....	19
1.4 Cultura y lengua .....	22
1.5 La necesidad de un concepto de cultura en el aula de lenguas .....	26
1.6 Convenciones sociales.....	27
1.7 Las prácticas sociales del estudio.....	30
1.8 Vínculo entre cultura y prácticas sociales .....	35



1.9 Prácticas sociales y su relación con la enseñanza aprendizaje de la lengua.....	36
1.10 Recapitulación.....	37
<b>CAPÍTULO 2. COMUNICACIÓN ORAL EN EL AULA .....</b>	<b>39</b>
2.1 ¿Qué es comunicación? .....	39
2.2 Componentes de la comunicación .....	40
2.3 Habilidades lingüísticas para la comunicación .....	41
2.3.1 La producción oral .....	44
2.3.2 La comprensión auditiva.....	44
2.3.3 La producción oral y su relación con la comprensión auditiva .....	45
2.4 La interacción: marco del evento comunicativo.....	46
2.4.1 Estrategias de comprensión.....	49
2.4.2 Estrategias de expresión.....	50
2.5 Estrategias de interacción según el MCERL .....	50
2.6 Características de las actividades comunicativas orales .....	52
2.7 La competencia comunicativa.....	55
2.8 La competencia lingüística .....	57
2.9 La competencia discursiva.....	58
2.10 La competencia estratégica .....	59
2.11 La competencia sociolingüística .....	59
2.12 La competencia pragmática .....	61
2.13 La competencia sociocultural .....	62
2.14 Competencias generales.....	64
2.15 Elementos sociodiscursivos en la comunicación .....	65
2.16 La teoría sociocultural.....	67
2.17 Recapitulación.....	71

## **CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA DE LA LENGUA CON PERSPECTIVA**

<b>INTERCULTURAL</b> .....	72
3.1 Breve revisión de los enfoques de enseñanza de lenguas .....	72
3.2 Cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	77
3.3 Determinando el contenido cultural en la enseñanza de lenguas.....	78
3.3.1 El modelo emergente .....	78
3.3.2 Cultura y lenguaje integrados .....	79
3.3.3 Competencia (capacidad) como proceso .....	79
3.3.4 Desarrollo de la sensibilidad cultural.....	79
3.3.5 Contenido cultural existencial.....	80
3.4 Proceso de enseñanza de la expresión oral .....	81
3.5 El proceso de aprendizaje integrado de la lengua y cultura .....	82
3.6 Interculturalidad: actividades didácticas.....	85
3.7 Diseño de material didáctico con perspectiva intercultural .....	91
3.8 Recapitulación .....	92
<b>CAPÍTULO 4. CONSTITUCIÓN DEL ESTUDIO</b> .....	93
4.1 El paradigma cualitativo .....	93
4.2 La investigación-acción .....	94
4.3 Diseño de la investigación .....	96
4.4 Contexto.....	97
4.5 Participantes.....	97
4.6 Estrategia metodológica.....	100
4.6.1 Registros gráficos.....	100
4.6.2 Sondeo .....	104
4.6.3 Observación participante .....	106
4.6.4 Diario de campo y <i>journal</i> .....	111
4.6.5 Diario del estudiante .....	111
4.6.6 Trabajo de gabinete.....	113
4.6.7 Entrevista a profundidad .....	123

4.6.8 Entrevista grupal .....	124
4.6.9 Autoevaluación del alumno .....	126
4.6.10 Escala de opinión del alumno .....	128
4.6.11 Evaluación formativa .....	130
4.7 Procedimiento de recolección de la información.....	133
4.7.1 Primer ciclo.....	134
4.7.2 Segundo ciclo.....	140
4.8 Triangulación .....	141
4.9 Codificación y categorización final .....	142
4.10 Limitantes del estudio.....	144
4.11 Recapitulación.....	146
<b>CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS DEL ESTUDIO ...</b>	<b>147</b>
5.1 Actos sociales rutinizados.....	147
5.1.1 La praxis social .....	152
5.1.2 Convenciones sociales .....	156
5.1.3 Importancia .....	159
5.2 Perspectivas culturales .....	163
5.2.1 Rasgos característicos de la cultura estadounidense .....	163
5.2.2 Aspectos no lingüísticos socioculturales .....	168
5.2.3 Indicadores sociales de un evento.....	172
5.3 Interacciones de la comunicación oral .....	175
5.3.1 Nivel de lenguaje y registro .....	176
5.3.2 Interacción .....	181
5.3.3 Elementos del intercambio comunicativo.....	183
5.3.4 Adecuaciones conversacionales .....	185
5.4 Proceso de Enseñanza-aprendizaje .....	188
5.4.1 Estrategias de aprendizaje el alumno .....	189
5.4.2 Estrategias de enseñanza del docente .....	193
5.4.3 Elementos de la propuesta didáctica .....	197
5.5 Recapitulación.....	201

<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	202
6.1 Discusión final .....	202
6.2 Conclusiones del estudio.....	205
6.3 Propuesta didáctica intercultural .....	210
6.4 Recomendaciones para estudios relacionados .....	211
6.5 Guía didáctica para el docente .....	212
<b>Referencias</b> .....	253

## **LISTA DE CUADROS**

**Cuadro 1:** Cuadro de equivalencia de los niveles del Departamento de Lenguas con el MCERL.

**Cuadro 2:** Transcripción de actividad comunicativa oral ‘Cita para entrevista laboral por teléfono’.

**Cuadro 3:** Programa de inglés de la UNACH del nivel 8.

**Cuadro 4:** Contenido de la Unidad 9 del Método Viewpoint 1, Nivel 10, B2.

**Cuadro 5:** Contenido de la unidad 1 del método Evolve 5, Nivel 9, B2.

**Cuadro 6:** Ficha pedagógica No. 3 (niveles 8, 10, y 11).

**Cuadro 7:** Ficha pedagógica aspectos socioculturales en el restaurante (niveles 9 y 11).

**Cuadro 8:** Dispositivo de guion de entrevista al docente.

**Cuadro 9:** Dispositivo de autoevaluación de aprendizaje del alumno.

**Cuadro 10:** Dispositivo de evaluación formativa.

**Cuadro 11:** Tabla de documentos obtenidos de las fichas pedagógicas

**Cuadro 12:** Categorización y plano de significaciones preliminar (ciclo 1)

**Cuadro 13:** Categorización y plano de significaciones final (ciclo 2)

**Cuadro 14:** Sondeo sobre contextos (praxis sociales) para la producción oral

**Cuadro 15:** Transcripción de actividad comunicativa oral ‘Cita para entrevista laboral por teléfono’.

**Cuadro 16:** Reflexiones y notas de campo de la docente investigadora del dispositivo ‘diario de campo & journal’.

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1:** Modelo del Iceberg Cultural. Interpretación personal a partir del concepto propuesto por E.T Hall (1976).

**Figura 2:** El Iceberg de la Cultura. Adaptado de Moran (2001).

**Figura 3:** Las Cinco Dimensiones de la Cultura. Adaptado de Moran (2001).

**Figura 4:** Escenarios de las prácticas culturales. Adaptado de Moran (2001).

**Figura 5:** Dimensiones de la cultura. Adaptado de Moran (2001).

- Figura 6:** Interfaz lenguaje-cognición-cultura. Interpretación personal a partir del concepto propuesto por Martin (1993;1996).
- Figura 7:** Elementos que conforman las prácticas sociales. Adaptado de Shove, Pantzar y Watson (2012).
- Figura 8:** Componentes de la comunicación. Interpretación personal a partir del concepto propuesto por Dell Hymes (1986).
- Figura 9:** Habilidades del lenguaje. Adaptado de Zuñiga (1989).
- Figura 10:** Acto del habla. Interpretación personal a partir del concepto propuesto por Rábea (2010).
- Figura 11:** Esquema de la interacción. Interpretación personal a partir del concepto propuesto por López Ojeda (2007).
- Figura 12:** Competencia Comunicativa. Interpretación personal a partir de los conceptos propuestos por Dell Hymes (1972), Canale (1983) y Van Ek (1975).
- Figura 13:** Modelo SPEAKING. Interpretación personal a partir del concepto propuesto por Dell Hymes (1986).
- Figura 14:** Máximas del Principio de Cooperación. Interpretación personal a partir del concepto propuesto por P. Grice (1975).
- Figura 15:** Modelo del desarrollo de la sensibilidad cultural. Tomado de Bennett (1999).
- Figura 16:** Pasos en la enseñanza de la expresión oral. Adaptado de Rábea (2010).
- Figura 17:** Diseño del ciclo de espirales de la investigación-acción. Adaptado de Kemmis y McTaggart (1988).
- Figura 18:** Cuestionario del sondeo en formato de papel. Adaptado de Brooks (1986).
- Figura 19:** Cuestionario del sondeo formato digital en Google Forms. Adaptado de Brooks (1986).
- Figura 20:** Dispositivo de Observación Participante.
- Figura 21:** Dispositivo de Diario de Campo y Journal.
- Figura 22:** Dispositivo Diario de Campo del Estudiante.
- Figura 23:** Dispositivo digital de autoevaluación de aprendizaje del alumno.
- Figura 24:** Dispositivo de opinión (digital).
- Figura 25:** Dispositivo de opinión (diferencial semántico).
- Figura 26:** Triangulación de datos
- Figura 27:** Análisis e interpretación de los hallazgos del estudio

## LISTA DE FOTOGRAFÍAS

- Foto 1:** Actividad comunicativa (ficha 4). Departamento de Lenguas, UNACH.
- Foto 2:** Actividad comunicativa alumnos nivel 10 (Ficha 2). Depto. de Lenguas, UNACH.
- Foto 3:** Actividad de evaluación formativa nivel 11 (Ficha 1). Depto. de Lenguas, UNACH.
- Foto 4:** Actividad comunicativa alumnos nivel 11 (Ficha 3). Depto. de Lenguas, UNACH.
- Foto 5:** Actividad comunicativa alumnos nivel 3 (Ficha 4). Depto. de Lenguas, UNACH.
- Foto 6:** Actividad comunicativa alumnos nivel 9 (Ficha 9). Depto. de Lenguas, UNACH.
- Foto 7:** Actividad comunicativa alumnos nivel 9 (Ficha 7). Depto. de Lenguas, UNACH.
- Foto 8:** Actividad comunicativa alumnos nivel 11 (Ficha 7). Depto. de Lenguas, UNACH.
- Foto 9:** Actividad comunicativa oral (ficha 3) nivel 8, ciclo 1. Depto. de Lenguas, UNACH.
- Foto 10:** Actividad comunicativa oral (ficha 3) nivel 10, ciclo 1. Depto. de Lenguas. UNACH.

## LISTA DE GRÁFICAS

- Gráfica 1:** Resultados del sondeo de la categoría ‘hacer una cita’.
- Gráfica 2:** Resultados del sondeo de la categoría ‘vida cotidiana’.
- Gráfica 3:** Resultados del sondeo de la categoría ‘lugares públicos’.
- Gráfica 4:** Resultados del sondeo de la categoría ‘en la universidad’.
- Gráfica 5:** Resultados del sondeo de la categoría ‘lugares turísticos’.
- Gráfica 6:** Resultados de la evaluación formativa ‘recepción del restaurante en USA’.
- Gráfica 7:** Resultados de la evaluación formativa ‘Aspectos socioculturales de la entrevista laboral’.
- Gráfica 8:** Resultados de la evaluación formativa ‘Aspectos socioculturales de la entrevista laboral’.
- Gráfica 9:** Resultados de la encuesta de opinión del aprendiente sobre mejorar la expresión oral.
- Gráfica 10:** Resultados de la autoevaluación del aprendiente sobre lo que más le ayudó a aprender.
- Gráfica 11:** Resultados de la escala de satisfacción del alumno de su aprendizaje.
- Gráfica 12:** Resultados de la autoevaluación del alumno.
- Gráfica 13:** Resultados de la escala de opinión de los aprendientes sobre el contenido de la lección.

**Gráfica 14:** Resultados de la escala de opinión de los aprendientes sobre los materiales de enseñanza.

## **LISTA DE FRAGMENTOS**

**Fragmento 1:** Agendar una cita de entrevista laboral por teléfono.

**Fragmento 2:** Agendar una cita de entrevista laboral por teléfono.

**Fragmento 3:** Cita de entrevista laboral

**Fragmento 4:** Cita de entrevista laboral.

**Fragmento 5:** Cita de entrevista laboral.

**Fragmento 6:** Cita entrevista de admisión a la universidad.

**Fragmento 7:** Cita de entrevista laboral.

**Fragmento 8:** Preguntas causales ‘Small talk’ (cita entrevista laboral).

**Fragmento 9:** En la recepción del restaurante.

**Fragmento 10:** Razones por las que los alumnos aprenden inglés.

**Fragmento 11:** Razones por las que los alumnos les interesa aprender una práctica social.

**Fragmento 12:** Importancia de conocer esta práctica social.

**Fragmento 13:** Razones por las que al aprendiente le interesa conocer una práctica social.

**Fragmento 14:** Valor del servicio al cliente y satisfacción del cliente en USA.

**Fragmento 15:** Estilo de Negociación en USA.

**Fragmento 16:** Rasgos característicos de la cultura estadounidense en el restaurante.

**Fragmento 17:** Aspectos no lingüísticos socioculturales en la entrevista laboral.

**Fragmento 18:** Indicadores sociales en una entrevista laboral.

**Fragmento 19:** Indicadores sociales en el restaurante.

**Fragmento 20:** Nivel de lenguaje y registro en ‘Agendar una Cita’.

**Fragmento 21:** Nivel de lenguaje y registro en ‘Entrevista de Admisión a la Universidad’.

**Fragmento 22:** Nivel de lenguaje y registro en ‘En el restaurante’.

**Fragmento 23:** Nivel de lenguaje y registro en ‘En el restaurante’.

**Fragmento 24:** Nivel de lenguaje y registro en ‘En la recepción del restaurante’.

**Fragmento 25:** Nivel de lenguaje y registro en ‘En la recepción del restaurante’.

**Fragmento 26:** Interacción en la comunicación oral ‘Reservación del restaurante por teléfono’.



**Fragmento 27:** Interacción en la comunicación oral ‘Telefonar a un amigo enfermo’.

**Fragmento 28:** Interacción en la comunicación oral ‘Entrevista laboral’.

**Fragmento 29:** Estrategias de aprendizaje del alumno.

**Fragmento 30:** Estrategias de aprendizaje del alumno.

**Fragmento 31:** Sugerencias a la enseñanza de la docente.

**Fragmento 32:** Sugerencias a la docente.

## **LISTA DE SIGLAS Y NOMENCLATURAS**

**C1:** Cultura uno.

**C2:** Cultura dos.

**L1:** Lengua uno.

**L2:** Lengua meta,

**MCER:** Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

**PPT:** Power Point (presentación de diapositivas).

**SEP:** Secretaría de Educación Pública.

**UNACH:** Universidad Autónoma de Chiapas.

## **Introducción**

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo explorar cómo la enseñanza del inglés por medio de prácticas sociales promueve una producción oral del aprendiente que refleje elementos socioculturales. Se trata de utilizar prácticas sociales de la cultura estadounidense que son de interés para los aprendientes, y no las que se marcan por profesores o programas académicos, con el objetivo de involucrar al aprendiente y así promover su producción oral.

La idea de utilizar prácticas sociales surge porque la comunicación y el uso oral del lenguaje se dan como parte de la interacción humana que se desarrolla dentro de una práctica social, y no de manera aislada. Por ello, es importante situar esta producción oral en el contexto de una práctica social (de la vida real) con las características propias de la cultura meta, y no una simple traducción al inglés en escenarios de la cultura madre, pues al momento de tener una interacción comunicativa real en la comunidad del habla estadounidense es probable que se produzcan errores y malentendidos de tipo sociocultural, además de los lingüísticos. Por tales motivos pensamos que es necesario situar al aprendiente en contextos de prácticas sociales que sean de su interés.

Además, como producto de la investigación se presenta una propuesta de actividades didácticas con perspectiva intercultural que permita al aprendiente reconocer los elementos que conforman las prácticas sociales de la propia cultura, así como señalar las diferencias y similitudes con las prácticas sociales de la cultura meta.

## **Planteamiento del problema**

Las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI han representado grandes cambios a nivel tecnológico y social en la humanidad, mismos que han desencadenado procesos socioeconómicos como son la globalización y la migración (Chanona, 2021). Esto es relevante en la enseñanza de lenguas actual, ya que contamos con mucha más interacción intercultural que antes, por lo que es necesario implementar propuestas didácticas en el aula de lenguas que reflejen estas dinámicas sociales y que, además, reconozcan y valoren la diversidad cultural, de manera que preparen a los aprendientes de la lengua para este intercambio cultural.

Además, el inminente avance en el uso de tecnologías de comunicación, sobre todo las de comunicación instantánea por medio de internet como son redes sociales y servicios de mensajería instantánea, abre la posibilidad de experimentar intercambios culturales sin la necesidad de viajar o salir del país. Hoy más que nunca podemos saber de la existencia de otras culturas y de sus formas de vida con solo ‘presionar un botón’. Pero esto no termina ahí, sino que podemos compartir con personas de dichas culturas por medio de llamadas, videollamadas, chats, blogs, grupos en redes sociales, entre otros. De manera que la exposición a otras culturas y el intercambio cultural es algo común en esta era de la información.

A este respecto, son tres los tres enfoques de enseñanza que convergen: el enfoque comunicativo, el enfoque intercultural y el plurilingüismo, por lo que comparten algunas metas: incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, favorecer la comunicación y apoyar el cambio social; perspectivas que también comparte el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (Consejo de Europa, 2002; Centro Virtual Cervantes, 2008).

Consciente de esta necesidad educativa, el presente proyecto de investigación pretende utilizar el enfoque intercultural como método para la enseñanza de la lengua inglesa por medio de la enseñanza de prácticas sociales de la cultura meta con el objetivo de propiciar una producción oral que refleje elementos socioculturales en su contenido.

Debido a su importancia, se han realizado algunos estudios que toman como base del aprendizaje de la lengua inglesa las prácticas sociales. En la ciudad de México, Del Ángel (2015) realizó la tesina a título de grado “Las prácticas sociales del lenguaje como herramienta para la adquisición del inglés como segundo idioma”, en la cual tomaba la teoría sociocultural del Lev Vygotsky y las prácticas sociales del lenguaje para la impartición de un taller que fomentara la competencia comunicativa de los aprendientes de la lengua inglesa a nivel primaria.

## **Justificación**

El presente proyecto de investigación se fundamenta en un punto central: es necesario conocer la cultura de la lengua meta para resignificar y entender al otro. Cuando individuos sociales de diferentes culturas interactúan entre sí, entienden el mundo desde la perspectiva (contexto) en la que crecieron y no la del otro. De acuerdo con Chanona (2021) la complejidad que existe en la interacción intercultural (pero también intracultural) parte del hecho que los actores sociales están influenciados por un bagaje sociocultural y sociolingüístico internalizado; el cual es filtrado, percibido y expresado por elementos del entorno en que se ha desarrollado. Entonces, es necesario conocer y entender la cultura del otro, no por el interés de aprender cultura, sino por la necesidad de comprender y reconocer al otro (Sáez, 2006). Desde el surgimiento del enfoque comunicativo en el siglo pasado, la competencia comunicativa ha tomado gran auge para instituciones como el Consejo de Europa y el Instituto Cervantes, quienes la han incluido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera, respectivamente. A su vez, teóricos como Dell Hymes (1971), Canale y Swain (1980) y más recientemente Van Ek (1986) y Bachman (1990), han considerado fundamental la competencia comunicativa, éstos últimos haciendo énfasis en la competencia sociocultural o sociolingüística, en la enseñanza de lenguas (Consejo de Europa, 2002; Centro Virtual Cervantes, 2008).

Si bien el objetivo de la presente investigación no es desarrollar la competencia comunicativa como tal, sí lo es sentar las bases para el entendimiento del otro, para la comprensión de la cultura del otro que es un componente esencial de la educación intercultural. “Por ello, el conocimiento de la cultura meta (C2), es decir, el universo significativo de la comunidad que usa la L2, es fundamental para interpretar y construir sentido en dicha lengua” (Areizaga *et al.*, 2005). Por esto, es relevante la enseñanza del inglés por medio de prácticas sociales que pondrán el contexto de la cultura meta por medio de un enfoque de enseñanza intercultural en el cual se reconozcan y se valoren tanto los elementos de la cultura meta, como los de la propia cultura.

## **Objetivo general**

Determinar la relación entre la enseñanza del inglés mediante prácticas sociales de la cultura estadounidense y la producción oral del aprendiente que refleje elementos socioculturales a través de actividades didácticas con perspectiva intercultural.

## **Objetivos específicos**

1. Identificar las prácticas sociales de la cultura estadounidense que son de interés para los aprendientes.
2. Indicar qué elementos socioculturales de la cultura estadounidense se plasman por medio de intercambios comunicativos orales en el marco de la praxis social.
3. Formular actividades didácticas con perspectiva intercultural que propicien la producción oral con elementos socioculturales en el aprendiente.

## **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuáles de las prácticas sociales de la cultura estadounidense son de interés para los aprendientes?
2. ¿Qué elementos socioculturales de la cultura estadounidense se plasman por medio de intercambios comunicativos orales en el marco de la praxis social?
3. ¿Cómo puedo propiciar la producción oral del aprendiente que contenga elementos socioculturales de la cultura estadounidense?

## **Panorama general del capitulado**

En el capítulo uno hablamos de las diferentes definiciones de cultura y su relación con el lenguaje, las prácticas sociales vistas desde diferentes autores y su relación con la cultura y la enseñanza de lenguas. El capítulo dos trata de la producción oral, de los intercambios comunicativos, la teoría sociocultural de Vygotsky, la competencia comunicativa y la competencia sociocultural. En el capítulo tres hablamos del enfoque intercultural y de las actividades didácticas. El capítulo cuatro trata del proceso metodológico de la investigación: la recolección de los datos, las técnicas y dispositivos empleados, la condensación y categorización. El capítulo cinco trata de los hallazgos preliminares de la investigación. Finalmente, el capítulo seis presenta las conclusiones preliminares del estudio.

## **Capítulo 1. Elementos de la cultura en la lengua**

El capítulo trata sobre los aspectos culturales de la lengua que tienen que ver con el estudio, por lo que incluye la conceptualización de cultura y su diversidad, los elementos que conforman la cultura; además, exploramos el vínculo entre cultura y lengua, así como el vínculo entre cultura y prácticas sociales. Finalmente, nos dimos a la tarea de describir las prácticas sociales y los elementos que las conforman por ser la base sobre la cual se sitúa nuestro estudio. Vamos a revisar dichos puntos a continuación.

### **1.1 ¿Qué es cultura?**

Para comenzar a entender el concepto de cultura, tenemos la propuesta del antropólogo inglés, Edward B. Tylor (1871) quien la define como “esa totalidad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (p.1).

Para nosotros, esta definición es importante porque toma elementos que son clave de nuestra investigación como son los artefactos culturales: costumbres, aptitudes y hábitos, los cuales formarán parte del componente sociocultural que estamos tratando de transmitir al aprendiente en esta obra; recordemos que uno de nuestros objetivos de investigación es lograr que estos elementos se vean reflejados en la expresión oral del aprendiente, por lo que los describiremos con mayor detalle en otro apartado.

Por su lado, Wissler (1920) propone que cultura son “...todas las actividades sociales en el sentido más amplio, como el lenguaje, matrimonio, sistema de propiedad, etiqueta, industrias, arte, etc.” (p.3). En esta definición la cultura considera todas las actividades sociales, ya sean actividades importantes y reguladas por instituciones como el matrimonio, la compra o venta de una casa o un auto, o la simple actividad cotidiana de ir a comprar algo a la tienda.

Este es un punto fundamental en esta investigación ya que tomamos ‘actividades’ (prácticas) sociales como contexto para desarrollar la expresión oral. El contexto es importante porque define la situación de comunicación, lo que va a ocurrir, con quién y cómo va a ocurrir. Concordamos con el autor precisamente porque lo que hacemos y las formas de hacerlo es donde encontramos mejor expresada a la cultura.

Es por medio de estas acciones cotidianas o ‘casuales’ que podemos descubrir y conocer cuestiones culturales subyacentes, más allá de los típicamente conocidos rituales y tradiciones, los cuales son parte importante del folklore de una cultura y que se exponen al mundo en eventos y festejos, pero que, sin demeritarlos, son solo una ‘pieza’ de ese ‘rompecabezas’ que es la cultura.

Para nosotros, conocer esas partes superficiales de la cultura es importante como un primer peldaño, pues sienta las bases del conocimiento de la cultura meta, como un primer acercamiento, se muestra y se aprende lo evidente; sin embargo, pretendemos adentrarnos un poco más para conocer y descubrir cuestiones que no se muestran o, mejor dicho, que no se descubren a simple vista y que es necesario experimentar o vivir para notarlas, con el objetivo de poder comprenderlas. Así, coincidimos con el antropólogo Edward T. Hall (1976) en su modelo del iceberg, en el cual representa a la cultura por medio de la figura de una montaña de hielo (un iceberg) la cual está sumergida en el océano y apenas alcanzamos a ver la punta (ver figura 1).

En esta analogía, todos aquellos elementos visibles de la cultura se encuentran en la punta del iceberg. Los podemos ver, reconocer y aprender. Hall (1976) afirma que estos elementos son explícitamente aprendidos, conscientes, pueden cambiar fácilmente y son conocimiento objetivo. En contraste, existen elementos ‘invisibles’ de la cultura, se encuentran ocultos, sumergidos en lo más profundo del océano. Estos elementos son internos, implícitamente aprendidos, inconscientes, difíciles de cambiar y son conocimiento subjetivo.

Moran (2001) coincide con Hall (1976) en esta metáfora de la cultura, él las visualiza en dos dimensiones: explícitas y tácitas. Donde los componentes de la cultura que son explícitos, tangibles, son las comunidades, los productos, las prácticas y las personas; y los componentes tácitos, intangibles, son las perspectivas (ver figura 2).

De manera que, en nuestro estudio, aspiramos a tocar algunos elementos de las profundidades del ‘océano cultural’ por medio de actividades que suceden de manera natural y cotidiana en la comunidad del habla estadounidense tocando algunos de sus elementos socioculturales dependiendo del contexto específico en el cual se desarrolle dicha actividad.

## Figura.1

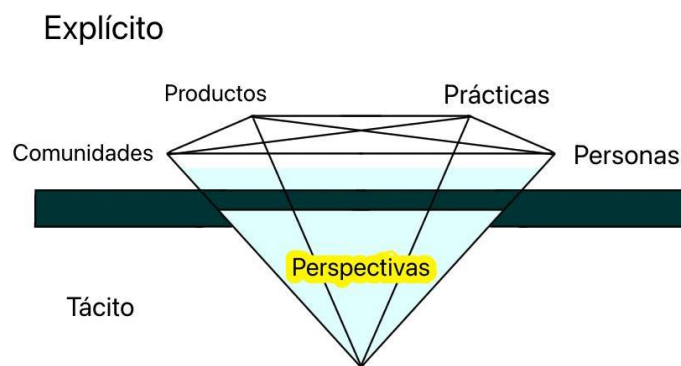
### Modelo del Iceberg Cultural



Nota. Interpretación personal a partir del concepto propuesto por E.T Hall (1976).

## Figura. 2

### El Iceberg de la Cultura



Nota. Adaptado de Teaching Culture (p.75), por P. R. Moran, 2001, Heinle & Heinle.

Según Franz Boas (1930), “la cultura abarca todas las manifestaciones de hábitos sociales de una comunidad, las reacciones de los individuos como consecuencias de los hábitos del grupo en el que vive, y los productos de las actividades humanas determinadas por esos hábitos” (p.4). En este autor, reencontramos el concepto de hábitos sociales y de productos, los cuales son nuestro enfoque en la investigación.



De acuerdo con George W. Stocking (1968), el antropólogo Boas se fue alejando del concepto de cultura de Tylor a lo largo de sus trabajos, asentando la verdadera noción antropológica de cultura que tenemos hoy en día.

Además, el mismo Boas (1911) sostiene que:

Puede definirse la cultura como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, con relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos varios aspectos de la vida no constituye, empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura. (p.167).

En esta definición de inicios del siglo XX, Franz Boas (1911) resalta las actividades mentales y físicas y sus relaciones entre ellas, los individuos y sus grupos, así como los productos de esas actividades, entendiendo que la cultura no es solo la suma de las partes, sino el resultado de sus interacciones.

Además, el autor hace referencia no solo a acciones físicas, sino también a actividades mentales propias de un grupo y a sus reacciones. Concordamos con el autor en que estas representaciones son importantes, pues es lo que define a una cultura y la distingue de otra. La forma en que pensamos, la manera en que reaccionamos a ciertos eventos está determinada por el tipo de cultura en la cual hemos crecido. Por ello es importante considerar estos aspectos menos evidentes de una cultura al aprender otra lengua, para considerarlos a la hora de interactuar con personas de la lengua meta y evitar cometer alguna ofensa o malentendido, punto que abordaremos en el capítulo dos.

Más tarde, el antropólogo británico Bronislaw Malinowski, ampliamente reconocido por su trabajo etnográfico y considerado “padre la antropología social británica”, propone las siguientes conceptualizaciones de cultura:

Es ella (cultura) evidentemente el conjunto integral constituido por los utensilios y los bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rigen los diversos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres. Ya sea que consideremos a una muy simple y primitiva cultura o una extremadamente compleja y desarrollada, estaremos en presencia de un vasto aparato, en parte material, en parte humano y en parte espiritual, con el que el hombre es capaz de superar los problemas concretos, específicos, que lo enfrentan. (Malinowski, 1944, p.3)

Posteriormente, Malinowski (1991) menciona que “la cultura comprende toda la herencia o patrimonio social, pues comprende artefactos, bienes, procesos técnicos, ideas, hábitos y valores” (p.621) En ambas definiciones, Malinowski (1944;1991) refiere que la cultura comprende objetos físicos, cosas, pero también cosas intangibles como las ideas, las creencias y las normas, además del pasado histórico de ese grupo particular de personas, todos productos y artefactos de la cultura que no podrían existir sin ayuda del lenguaje. Es decir, podría haberse creado, pero no seguirían transmitiéndose por generaciones sin él.

Para Robert Marett (1928), etnólogo británico, colega de Tylor, “cultura [...] es inteligencia comunicable [...] en su forma material como en su forma oral la cultura es, entonces, como si fuera el lenguaje de la vida social, el único medio para expresar la conciencia de nuestra humanidad en común” (p.94), propulsor de la escuela evolucionista británica, creía que la cultura de las sociedades evolucionaba.

Esta concepción de Marett es mucho más abstracta y ‘poética’, ya que visualiza la cultura como una forma de expresión, como una forma de lenguaje en sí mismo, una especie de código que evoca un significado el cual es compartido por sus miembros en una forma de conciencia colectiva la cual se logra pasar a otros miembros en forma de objetos tangibles o en forma de palabras habladas. Al adentrarnos un poco más al ‘fondo’ de la cultura, lo que pretendemos es precisamente tratar de comprender ese ‘lenguaje’ e incluso ‘hablarlo’ para poder establecer una comunicación efectiva.

Por su parte, a mediados del siglo pasado, el sociólogo antropólogo Radcliffe-Brown (1949), principal figura de la corriente funcionalismo-estructuralista, define la cultura de la siguiente manera:

Es el proceso por el cual, en un determinado grupo o clase social, el lenguaje, las creencias, las ideas, los gustos estéticos, los conocimientos y las habilidades son transmitidos ("tradición" significa "transmitir") de persona a persona y de una generación a otra. (pp.9-11).

De acuerdo con Barrera (2013), Keesing (1993) al criticar los conceptos reduccionistas y reformistas sobre la definición de cultura propone cuatro perspectivas desde las que se ha considerado (entendido) el concepto de cultura: la primera es la adaptativa o evolucionista; la segunda, hace referencia a las teorías ideacionales de la cultura, que a su vez integra tres perspectivas: los sistemas cognitivos, los sistemas estructurales y los sistemas simbólicos, los cuales revisaremos brevemente a continuación.

Desde la perspectiva del sistema cognitivo, el conocimiento se transmite de generación en generación; es decir, normas y pautas desde las cuales se interpretan las cosas. El lenguaje se considera como un subsistema, como "códigos ideacionales inferidos que subyacen a la realidad de los acontecimientos observables" (Keesing 1993, en Barrera 2013, p.7).

Desde los sistemas estructurales, de los cuales Lévi-Strauss es el principal exponente, Lévi-Strauss (1940) concibe la cultura como "aquello que obedece a reglas de construcción comunes que son estructuras mentales universales de carácter abstracto" (Lévi-Strauss, 1940, en Cuche, 1997, p. isla).

Los sistemas simbólicos son presentados por Geertz (1989) como un sistema y conjunto de símbolos y significados, señalando como diferencia principal entre este ángulo y el expuesto anteriormente, la realidad cotidiana de los actores.

La perspectiva cognitiva, estructuralista y los sistemas simbólicos se centraron claramente en la parte abstracta de la cultura, en el nivel más profundo, al considerar normas, patrones, reglas tácitas, formas de pensar, estructuras de la mente, símbolos y sus significados. Es la

parte más compleja y arraigada de una cultura, la cual es difícil de cambiar y también difícil entender como persona ajena a ese grupo.

Como sugiere Hall (1976), estos símbolos y estructuras mentales de otra cultura se llegan a adquirir por medio de la experiencia propia y la convivencia directa con los nativos. Sin embargo, en nuestra aula de clase es imposible trasladarnos geográficamente para interactuar con la cultura meta por lo que intentamos señalar algunos de estos valores y formas de pensar en contextos de comunicación que suceden en actividades propias de la cultura en cuestión.

Continuando con Keessing (1993, en Barrera, 2013) la tercera perspectiva propuesta para comprender la cultura es la del postmodernismo liderado por Harris (2007), en cuya perspectiva quiere alejarse de todo positivismo, del método y de las teorías generalizadas, las cuales tratan de explicar las cosas sociales de maneras objetivas, racionales y lógicas substituyéndolas por experiencias subjetivas llenas de sensaciones, empatía e intuición.

Esta forma de abordar la cultura es la que promovemos en este estudio por medio del enfoque de enseñanza intercultural pues pretendemos acercarnos a la nueva cultura por medio del respeto, la empatía, del entendimiento y no de la crítica y de la generalización, lo cual podría desencadenar reacciones negativas como prejuicios e incluso rechazo. Desde esta perspectiva, las culturas se comprenden desde su propio origen y con sus propias normas y reglas. Lo que en un sitio es ‘bien visto’, ‘normal y común’, no lo es en otro; ni unos, ni otros están mal, son simplemente diferentes.

Finalmente, la cuarta propuesta de Keessing (1993, en Barrera, 2013) desde la cual se debe comprender la cultura introduce los sistemas socioculturales. Estos sistemas “presentan las constancias sociales o activaciones de los diseños de vida ideacionales en ambientes particulares” (p. 28). Los aspectos socioculturales son la parte central de nuestra investigación, por lo que concordamos con Keessing (1993, en Barrera, 2013) en que, para conocer y, sobre todo, comprender la cultura, es necesario situarla en contextos específicos. Estos contextos específicos son las prácticas sociales que hemos elegido para desarrollar la situación de comunicación oral dentro de ese marco.

Concordamos con Enfield (2013), en que el problema con las definiciones de cultura es que son definiciones e ideas fijas y anticuadas, y no consideran que la cultura es dinámica y

evolutiva, como sugiere Everett (2005), por lo que las nuevas propuestas deberían considerar su difusividad, su fluidez y su negociabilidad.

En este sentido, Everett (2005) define la cultura “como un sistema de un “ranking de valores”, donde todas las culturas se pueden distinguir por dos cosas: la totalidad de sus valores y las relaciones entre esos valores” (p. 300). Esta es una aproximación similar a la de Boas, en el sentido de que no es la simple suma de valores, es la interrelación entre esos valores, cómo se conjugan y negocian constantemente y cómo van fluctuando en la ‘escala del ranking’. Después de esta breve revisión de los conceptos de cultura, es necesario establecer la relación entre cultura y lenguaje.

## **1.2 La Diversidad en la conceptualización de cultura**

Como hemos visto, a la fecha el concepto de cultura es variado no solo por esta evolución longitudinal, sino por la gran variedad de disciplinas de estudio que la definen. Existe gran disparidad en la conceptualización de ‘cultura’ dependiendo de la ciencia que la estudia. Son principalmente la sociología y la antropología las que se han dedicado a desarrollar definiciones al respecto; al ser un elemento importante, es un concepto ampliamente usado en distintas áreas del conocimiento y por diferentes corrientes.

Los sociólogos Clyde Kluckhohn y Alfred Louis Kroeber (1952) compilaron en su libro *Culture, A Critical Review of Concepts and Definitions* más de 100 definiciones de cultura. En su libro, los autores lograron agruparlas más o menos “homogéneamente” en 7 grandes grupos según su enfoque: “descriptivas”, “históricas”, “normativas”, “psicológicas”, “estructurales”, “genéticas”, y el último grupo lo conforman “definiciones incompletas”, demasiado dispersas y raras (Kroeber & Kluckhohn, 1952).

Con esta breve reseña sobre la variedad de definiciones del término cultura intentamos establecer que no hay una definición ‘única’ o ‘válida’ de cultura, sino que usaremos las de aquellos autores con los que compartimos una visión similar.

Partiendo de lo más básico, concordamos con Millán (2013) al establecer que “cultura” es todo aquello aprendido, que no proviene de la biología del ser humano, sino que se adquiere y se construye socialmente. La existencia de la cultura ha reflejado al ser humano como un

ser ‘civilizado’ que lo separa del resto de los seres vivos. Pero dentro de la misma especie humana tenemos formas diferentes de pensar, de sentir, de hacer y de entender.

Esto nos ha orillado a agruparnos naturalmente con aquellas personas que comparten nuestras formas de ver el mundo. Esto significa que lo que diferencia a una cultura de otra son formas de hacer, de ver y de pensar que se construyen desde el grupo social en el que el individuo se encuentra inmerso y participando; formas que son tomadas y perpetuadas por medio de la convencionalidad social, en forma de los artefactos culturales como son tradiciones, ceremonias, rituales, costumbres y prácticas; puntos clave que discutiremos en otro apartado más adelante.

De acuerdo con Solano (2020), en un principio, la cultura se referiría al conocimiento de las bellas artes: la pintura, la danza, el teatro, la literatura, etc. y estaba reservada exclusivamente a las altas esferas sociales. Se consideraba que únicamente las personas con educación formal poseían “cultura”, es decir, ‘Cultura’ con ‘C’, diferente de la ‘cultura’ con ‘c’, proveniente del alemán *Kultur / kultur*, y que en francés se diferenció en *culture ‘c’ / civilisation ‘C’* (Estevez & Fernandez, 2007).

Posteriormente, a finales del siglo XVII y con la llegada del movimiento de la ilustración a mediados del siglo XVIII surgen las primeras concepciones de cultura mucho más amplias, que involucraban mucho más que las bellas artes; por primera vez englobaban diferentes aspectos de la vida social que, concordando con Milán (2013), son cosas adquiridas, aprendidas y producidas por el mismo hombre, por lo que, en esta nueva concepción de cultura, todos poseemos cultura.

Las primeras acepciones de cultura provienen de Alemania y posteriormente de Inglaterra, para algunas décadas más tarde, culminar con las estadounidenses. Aquí mencionamos las que marcaron un hito, pero, sobre todo, las que se relacionan con nuestra investigación por centrarse en los elementos culturales que para nosotros son relevantes. Una vez establecida la amplitud del término ‘cultura’, y después de haber esclarecido la diversidad en su conceptualización, vamos a inspeccionar los elementos que conforman la cultura.

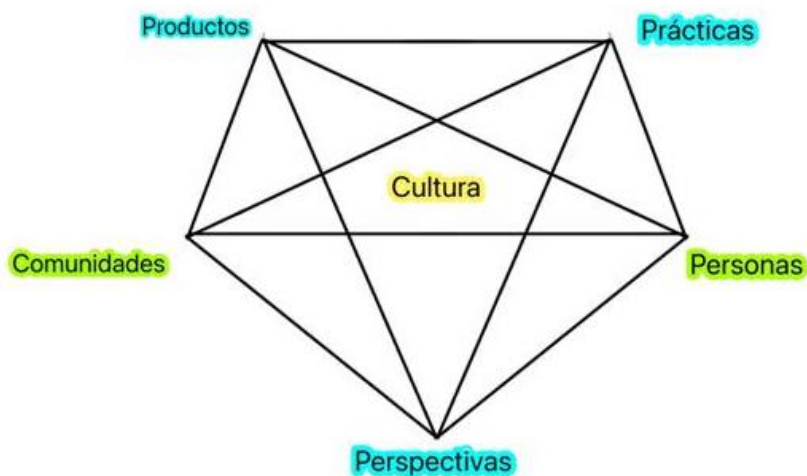
### 1.3 Elementos de la cultura

En el apartado anterior pudimos constatar que las concepciones de cultura son muy variadas, concordamos con Moran (2001) en que no por ello unas definiciones son menos precisas que otras, sino que son simplemente diferentes por provenir de diferentes áreas del conocimiento y por enfocarse en diferentes aspectos. Es importante reconocer que la cultura es sumamente compleja y es difícil reducirla a palabras en forma de una definición y, es precisamente esta complejidad la que provoca una gran variedad de definiciones, que convergen pero que también se contraponen, puesto que no hay nada ‘establecido’.

Para la enseñanza-aprendizaje de cultura en el aula de lenguas, Moran (2001) propone que la cultura está conformada por cinco dimensiones interrelacionadas: productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas. Él tomó las primeras tres dimensiones de la definición del Proyecto de Estándares Nacionales en Lenguas Extranjeras de Estados Unidos en 1996. Sin embargo, él añadió dos dimensiones más, ya que los productos, prácticas y perspectivas no pueden ocurrir sin las personas y sin las comunidades en las que estas interactúan (ver figura 3). Concurrimos con el autor en este punto pues, como mencionamos antes, la cultura es todo aquello creado por el hombre, y no por la naturaleza, por lo cual una definición o análisis de cultura no puede existir sin sus actores, los seres humanos.

#### Figura. 3

*Las cinco dimensiones de la cultura*



Adaptado de Teaching Culture (p.75), por P. R. Moran, 2001, Heinle & Heinle.

### **1.3.1 Productos**

Son todos los artefactos, aparatos, instrumentos o cosas elaborados o tomados por los miembros de la cultura para llevar a cabo diversas actividades (prácticas). Esto incluye plantas, animales o cualquier otro elemento del medio ambiente. Los productos pueden ser de tipo tangible como herramientas, muebles, juguetes, obras de arte, aparatos tecnológicos, documentos, edificaciones, etc.; es decir cosas, objetos que hacemos u objetos que ya están hechos por la naturaleza y que empleamos para nuestro beneficio; pero también pueden ser construcciones intangibles, no por ello menos elaboradas, como son el lenguaje, ya sea hablado o escrito, la música, las instituciones, la educación, la economía, la política o la religión, entre otros. Así, nuevamente nos encontramos con que el lenguaje es un producto de la cultura.

De acuerdo con Castedo (1995), escribimos con diferentes propósitos: informar, pedir, expresar, recordar; sea cual sea la intención de escribir, la acción de redactar forma parte de alguna práctica, y el texto escrito es su producto. Por ejemplo, hace algunas décadas, era común el envío de postales a amigos o familiares cuando se visitaba algún lugar nuevo, la postal (un rectángulo de cartón con una impresión fotográfica) es un producto, el texto escrito es otro producto (lenguaje escrito). A continuación, describiremos los diferentes tipos de productos culturales: formas de arte, instituciones, lugares y artefactos.

Son formas de arte la música, la pintura, la escultura, la danza, la arquitectura, la cinematografía, el diseño, la moda, el teatro, entre otros. Estos son temas comunes e interesantes en un aula de lenguas. La música y las películas son grandes aliados en la enseñanza de una lengua extranjera, por ser material auténtico con el cual el aprendiente puede entrar en contacto.

En la enseñanza de lenguas es común tomar referentes artísticos y asociarlos con su país de origen. Por ejemplo, en México tenemos una gran artista plástica que se volvió un ícono de nuestra cultura: Frida Kahlo; o en Estados Unidos, el artista plástico Jackson Pollock, un referente del expresionismo abstracto.

Las instituciones u organizaciones surgen de la necesidad de establecer un orden social, un sistema formal y articulado que ayude a definir y a regular las prácticas de los miembros de



la comunidad. Sin la existencia de instituciones vivir en sociedad sería mucho más difícil o mucho más ‘salvaje’ de lo que ya es nuestra sociedad actual. Las instituciones están íntimamente ligadas a las prácticas, ya que éstas las regulan, las forman y las propician. Ejemplos comunes de instituciones son las de leyes, la política, la economía, la educación, la religión, la familia, instituciones de salud, medios de comunicación, instituciones recreativas y de esparcimiento, entre otros. Por ello, en nuestra clase de lengua es importante señalar similitudes y diferencias entre algunas instituciones importantes, pues esto nos va a determinar formas de hacer y de decir las cosas.

Los lugares físicos son sitios donde ocurren cosas y que denotan significados. Pueden ser hechos por el hombre o provenientes de la naturaleza. Los que son creados por el hombre están dispuestos en un orden específico y denotan formas de actuar y de hacer. Por ejemplo, si nos referimos a un banco, esperamos hacer cierto tipo de actividades: depósitos de dinero, retiro de efectivo, aperturas de cuentas bancarias, etc. Al mismo tiempo, entendemos que debemos comportarnos con propiedad y respeto en un ambiente de negocio, donde uno es el cliente y el otro es el comerciante.

Ejemplos emblemáticos de lugares que visitamos por tener artefactos creados por el hombre son el Campo de Marte donde se ubica la torre Eiffel en París; la isla de la Libertad donde se localiza la estatua de la Libertad en Nueva York, las montañas de Badaling para ver la Gran Muralla china, la meseta de Guiza donde se encuentran las pirámides en Egipto o la zona arqueológica de Palenque para ver las ruinas Mayas, por mencionar algunos.

Los lugares creados por la naturaleza adquieren significados e importancia porque la cultura misma se los ha impuesto. Existen lugares naturales emblemáticos y representativos de una cultura o país, por ejemplo: las cataratas del Niagara, en Canadá; el Gran Cañón, en Estados Unidos, entre otros.

Los artefactos son las cosas u objetos creados por los miembros de la comunidad, además pueden ser objetos preexistentes del medio ambiente adoptados o adaptados para su uso por los integrantes del grupo. En el aula de lenguas estos son un recurso muy socorrido para la enseñanza de la cultura, muchas veces por medio de *realia*, que según Herrera & Vega (2011) es el uso de objetos reales en el salón de clases para enseñar un tema particular por medio de la experimentación con ellos, de lo cual hablamos en el capítulo tres (3.6).

Este tipo de actividad de enseñanza es recomendable ya que crea una experiencia de aprendizaje mucho más significativa, mucho más cercana, al poder ver, tocar y manipular el objeto es más fácil recordar la información (Riaño & Ortiz, 2011). Por otro lado, si llevar el objeto real al aula no es posible, se puede mostrar por medio de fotografías o videos. O incluso hacer que los alumnos se involucren en la construcción de uno ‘similar’ con sus propias manos, lo cual puede ser interesante y divertido.

### **1.3.2 Prácticas**

Según Morán (2001) son todas las acciones, actividades, operaciones e interacciones que realizan los miembros de una comunidad, ya sea de manera individual o junto con otras personas. Continuando con nuestro ejemplo anterior de la postal, la acción de enviar una postal es la práctica.

Esto no se limita únicamente a acciones, sino que también incluye el lenguaje, en cualquiera de sus formas de comunicación o autoexpresión. Esto tiene mucho sentido, ya que el lenguaje en sí mismo, como sistema de códigos no sirve de nada si no es puesto en ‘uso’, en la ‘práctica’, por lo que el lenguaje es una práctica en sí misma, como menciona Wissler (1920) y también implica Araque Moreno (2005) al hablar de la función mediadora o instrumental del lenguaje.

Tenemos ejemplos de lenguas en desuso, desde lenguas históricamente importantes y muy antiguas como el latín o el sanscrito, a lenguas originarias relativamente ‘menos antiguas’, como son las del México prehispánico, de las cuales podemos mencionar el ‘cuitlateco’, el cual se hablaba en la región que hoy conforma el estado de Guerrero, que actualmente se encuentra en desuso por la falta de hablantes en la comunidad donde alguna vez se habló (Escalante Hernández, 1962).

Mientras cualquier actividad es casi una práctica, no todas las prácticas son relevantes para nuestro proyecto de investigación. Existen prácticas como salir a correr, pasear al perro, podar el jardín, sacar la basura, bañarse, etc. las cuales se realizan comúnmente en solitario y en silencio, sin necesidad de algún intercambio comunicativo para que ésta se desarrolle. Nuestro estudio se centra ciertamente en las prácticas, pero lo hace en prácticas sociales que incluyen cuando menos dos personas y que, además, necesariamente requieren del

intercambio comunicativo oral para que se lleven a cabo. Dentro de las prácticas culturales encontramos los actos, las operaciones, los escenarios y las vidas, las cuales explicamos a continuación.

Los actos comprenden prácticas comunicativas ritualizadas que involucran a otras personas, dentro de las cuales el lenguaje, tanto verbal como no verbal, es necesario. En la enseñanza de lenguas se les conoce como ‘actos del habla’ o ‘funciones’, dentro de las cuales ya hay expresiones de lenguaje establecidas, como saludos y despedidas, hacer o rechazar invitaciones, pedir cosas, preguntar por el precio, etc. Los actos y las operaciones ocurren en escenarios.

Los actos suelen ser más comúnmente utilizados en los primeros niveles del aprendizaje de la lengua meta, ya que el alumno posee un espectro reducido de posibilidades lingüísticas. En el aula de lenguas es común realizar este tipo de actividades comunicativas en las cuales usamos *drills*, diálogos preestablecidos o *role-play* y los alumnos practican oralmente por medio de ‘expresiones dadas’ y ‘frases dadas’, lo cual es un tanto ‘mecanicista’, pero efectivo al final de cuentas, pues no se tiene el dominio suficiente de la lengua como para ser más naturales e improvisar.

Las operaciones se refieren a la manipulación de los productos culturales de manera individual por los miembros de la comunidad. Esta relación es exclusiva entre el individuo y el producto y generalmente no requiere del lenguaje. Lavar los trastes, cepillarse el cabello, planchar, conducir un auto, montar un caballo, usar un desarmador, cocinar en un sartén, escribir en un cuaderno, entre otras cosas. Debido a que las operaciones se refieren a la manipulación directa e individual del producto por el humano, con o sin lenguaje, por lo que en nuestro estudio este aspecto quedaría fuera, al necesitar la interacción de dos individuos, cuando menos.

Los escenarios conciernen a las prácticas comunicativas extendidas que comprenden varias series de interacciones, incluyendo operaciones y actos. Lo característico de los escenarios es que siguen una secuencia esperada dentro de una circunstancia social y un ambiente específico. Las hay simples y rápidas, como ‘la compra de un boleto del tren’, y las hay más complicadas y extensas por requerir más pasos en la secuencia y, por lo mismo, más interacciones comunicativas verbales como una ‘entrevista de trabajo’.

Estos escenarios son los que nos interesan en nuestras actividades en el aula para propiciar la producción oral del aprendiente por su grado de interacción. Moran (2001) los divide en cinco: escenarios basados en el tiempo (tienen una periodicidad temporal; por la mañana, por la noche), escenarios basados en eventos (tienen un inicio y un final bien marcados; fiesta, misa, accidente), escenarios basados en grupos (ocurren debido a la existencia y pertenencia al grupo; familiares, escolares, deportivos), escenarios basados en instituciones (prácticas organizadas por las instituciones sociales; en la escuela, el juzgado, el hospital) y escenarios basados en el ciclo de vida (nacer, reproducirse, morir), (ver figura 4).

#### **Figura 4**

*Escenarios de las prácticas culturales*



Adaptado de Teaching Culture (p.62), por P. R. Moran, 2001, Heinle & Heinle.

Las vidas se refieren a las historias personales de los miembros de la cultura. Aunque es un punto importante e interesante en la enseñanza de lenguas, no es relevante para nuestra investigación por lo que no profundizaremos en él.

#### **1.3.3 Perspectivas**

Las perspectivas planteadas por Morán (2001) se refieren a las percepciones, creencias, valores y actitudes que gobiernan a las personas y a las comunidades en la realización de las prácticas de la cultura y también de los productos. Es lo concerniente al fondo del océano, retomando la analogía del iceberg de la cultura (Hall, 1976; Moran, 2001). En ocasiones estas perspectivas son más notorias, más explícitas, pero en la mayoría de las ocasiones se encuentran de manera implícita, tan arraigadas que incluso permanecen de manera inconsciente, como ya mencionamos antes.

En nuestra opinión, esta es la parte más difícil de entender de una cultura. Podemos aceptar productos de otras culturas con ‘cierto grado de facilidad’ por ser ‘curiosos’, ‘bonitos’ o ‘diferentes’; podemos imitar o aprender a realizar ciertas actividades que nos parecen ‘interesantes’ o que ‘nos cautivan’; pero tomar una ‘forma de ver el mundo’, un ‘panorama’ diferente al nuestro es sumamente complicado, no solo de entender, sino sobre todo de adquirir.

Además, esta forma de entender y percibir al mundo es lo que diferencia una cultura de otra, es precisamente es esto lo que le da su propia identidad como grupo o comunidad, lo cual a la vez le da cohesión al grupo, pues al compartir las mismas perspectivas se identifican unos con otros. A continuación, vamos a revisar los cuatro puntos principales mencionados por el autor.

Entendemos como valores lo que consideramos correcto/incorrecto, bueno/malo, deseable/indeseable, propio/impropio, normal/anormal, etc. Coincidimos con González (2021) en que los valores culturales varían de ‘comunidad en comunidad’ y de ‘cultura en cultura’, y que, además no permanecen estáticos, sino que evolucionan, cambian, se modifican e incluso se desechan según las necesidades de la comunidad, las cuales están determinadas por los acontecimientos sociales e históricos. Los valores son importantes pues ayudan a dar cohesión al grupo al compartir rasgos similares y darles identidad. Además, permiten el progreso de la sociedad.

Consideramos percepciones la forma en que vemos y entendemos el mundo, son puntos de vista que no necesariamente se acercan a la realidad ‘objetiva’. Vergara Meersohn (2019) señala que existe una relación entre la percepción y la realidad que no siempre coincide, puesto que por un lado tenemos lo que los sentidos reciben, y por otro, la interpretación que hacemos de esa información. Por lo que la percepción está determinada por los instrumentos de interpretación, de comprensión y empatía. Un ejemplo básico de percepción es la de la temperatura, pues algunos dirán que a 20 grados C hace frío o calor, según donde vivan. Así, Moran (2001) plantea que son aquellas cosas que notamos, a las que prestamos atención y, por ende, descartamos aquellas a las que ignoramos o no damos importancia.

Las creencias son concepciones de las cosas o posturas hacia ideas que tomamos como ciertas o falsas. Moscovici (1961), desde psicología social, propone la teoría de las representaciones

sociales, dentro la cual plantea que las creencias son ‘representaciones sociales’ las cuales comprenden conceptos, enunciados y explicaciones de la vida diaria que determinan la conducta de los individuos pero que, a su vez, la conducta del individuo determina las “representaciones sociales”.

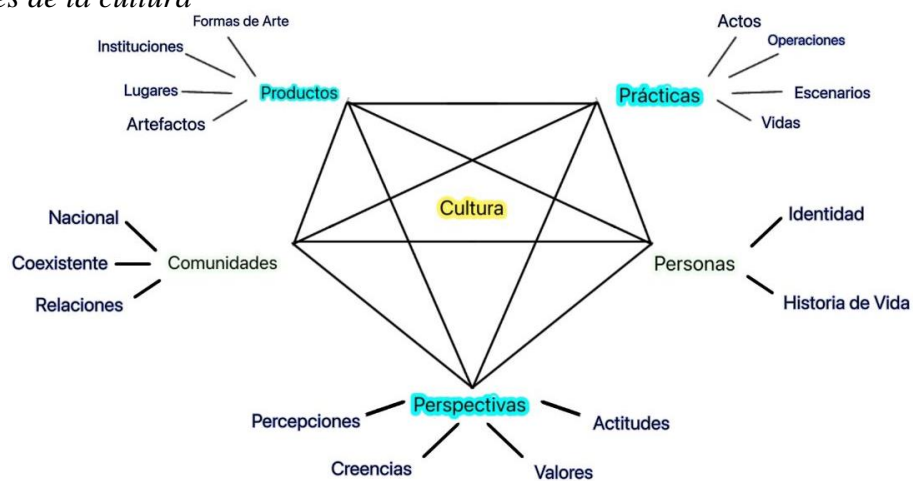
Las representaciones sociales comprenden tanto mitos, como el entendimiento del “sentido común”, lo cual es totalmente determinado por la cultura de la que se proviene. Por ejemplo, en México tenemos la creencia del ‘mal de ojo’, Erkoreka (2005) plantea que es una creencia supersticiosa en la que se piensa que la mirada de algunas personas tiene la capacidad de causar daño a otros. Sin embargo, esta creencia, aunque sí es popular en varias culturas, no es compartida en todo el mundo.

Un punto importante para considerar es que estas representaciones sociales surgen del contacto entre las personas, de las interacciones que tienen unas con otras, al hacer intercambio de productos, en los distintos escenarios, por lo que al final, las representaciones son compartidas por los miembros de una comunidad, influenciándose unos a otros (Moscovici, 1961).

Aunque Moran (2001) incluye a las comunidades y las personas en su conceptualización de los elementos de la cultura, nosotros los omitiremos por no estar relacionados con el estudio. De esta manera, hemos concluido este apartado con la revisión de las dimensiones de la cultura las cuales podemos apreciar de manera integrada en la figura 5 (ver figura 5).

**Figura 5.**

*Dimensiones de la cultura*



Adaptado de Teaching Culture (p.75), por P. R. Moran, 2001, Heinle & Heinle.

## 1.4 Cultura y lengua

Anteriormente se pensaba que la lengua era únicamente una herramienta de comunicación entre personas de diferentes culturas, por lo que se presumía que al aprender el idioma de otra comunidad del habla quedaban resueltos los problemas de comunicación entre ambas. Sin embargo, no se tomaban en cuenta elementos socioculturales que se encuentran en lo más profundo de ese entramado cultural que dictan normas, reglas y formas de hacer las cosas y que al desconocerlos provocan errores como pueden ser ‘problemas de interacción social’, el ‘shock cultural’ y las ‘convenciones sociales’, por mencionar algunos.

De acuerdo con Trujillo Sáez (2010), un ejemplo claro de esta visión antigua sobre “la relación cultura y lenguaje” la expone Rodrigo Alsina (1999):

La ciencia clásica consideraba el lenguaje como un mero instrumento, claro y sin ambigüedades con el que el emisor podía transmitir a un receptor aquello que exactamente deseaba decir. Esta idea ha sido ya cuestionada. En el propio discurso se utilizan metáforas y una cierta retórica que dan un margen de interpretación al lector. Además, el lenguaje no es un instrumento pasivo, sino que es más bien una construcción activa que nos remite a un universo simbólico determinado (p.45).

De manera que hoy reconocemos que la relación cultura-lengua no es ‘tan simple’ como alguna vez se pensó. En las definiciones de cultura pudimos observar cómo la lengua misma es parte de la cultura de las comunidades del habla, por lo que representa mucho más que un simple vehículo de comunicación, lo cual vamos a desarrollar en los siguientes párrafos.

Comencemos por revisar algunos puntos mencionados sobre el lenguaje en las definiciones anteriores. Primeramente, tenemos la noción de Boas (1911), la cual considera pensamientos, actitudes, creencias y valores. Como indicamos antes, el lenguaje solía considerarse un punto a parte de la cultura en la que se desenvolvía, por lo cual en el aula se le enseñaba y aprendía ‘aislado’ de estos pensamientos, actitudes, creencias y valores y era considerado una simple herramienta comunicativa, un simple código para poder darse a entender.

Esto nos lleva a reflexionar que ser lingüísticamente competente en una lengua, sin conocer y considerar su contexto cultural, no será suficiente, pues es necesario comprender todo lo que está detrás de esa cultura meta, todo lo que para ésta es importante, su forma de entender el mundo, para poder desarrollar una comunicación efectiva y apropiada. Esto es porque las palabras, más que un simple significado semántico, van cargadas de historia, de tradición, de valores, de actividades y de formas de hacer las cosas.

Wissler (1920), menciona que el lenguaje es una forma de cultura en sí misma, al ser un producto de la interacción social del hombre y para el hombre. En este sentido, el lenguaje es un medio de cohesión de los grupos, un medio identitario que suma (inclusión) o que resta (exclusión), no es una simple herramienta de comunicación, como muchas veces se le considera. De acuerdo con Araque Moreno (2005) el lenguaje “es el modo de configuración de la identidad y la cultura” (p.118) con el que se perfilan las normas y se idean las estrategias para escapar de ellas.

Esto quiere decir que el lenguaje, además de su simple función como herramienta, es el medio a través del cual sucede todo lo demás dentro de una sociedad. Todas las enseñanzas, creencias, tradiciones, transacciones y acciones se realizan por medio y gracias al lenguaje. La educación formal e informal ocurre por medio del lenguaje. Es el vehículo que lleva toda la carga social cultural, el lenguaje es sin duda la gran invención de la humanidad, pues da lugar a todo lo demás.

Trujillo Saez (2010), en su recorrido para tratar de evidenciar la relación de la cultura y el lenguaje nos presenta algunas concepciones de esta compleja relación, de las cuales mencionaremos las de Bruner, Martin, Bourdieu, Jin & Cortazzi y Lévi-Strauss.

Jerome Bruner (1987), sicólogo y pedagogo estadounidense, famoso por sus teorías sobre el aprendizaje, sugiere que los pensamientos, las percepciones y nuestras acciones son herramientas y elementos de la cultura y, que el lenguaje es relevante precisamente porque da orden a nuestras ideas y pensamientos, de manera que podemos organizar nuestras percepciones y acciones. La expresión de la cultura es finalmente una serie de acciones y de formas de pensar, las cuales transmitimos y perpetuamos a través del lenguaje.



El lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. Él es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción. (Bruner, 1987, p.82)

Concordamos con Bruner (1987) en que sin el lenguaje la mayoría de las acciones, rituales y tradiciones, además de las formas de pensar serían muy difíciles de realizar, por no decir imposibles. Además, ¿cómo podríamos transmitir pensamientos, valores y formas de pensar? Es entonces el lenguaje el que permite que todos estos procesos ocurran.

Por su lado, Martin (1993; 1996) explica la relación entre cultura y lenguaje como una interfaz “lenguaje-cognición-cultura”. Él hace hincapié en que los profesores de lengua necesitamos conocer esta interfaz si deseamos desarrollar en el aprendiente cierto nivel de comprensión de la manera de pensar de una cultura o sociedad. Martin (1993; 1996) coincide con lo que propone Bruner (1978), en cuanto a que el lenguaje es la conexión entre la mente y lo que hacemos. Y lo que hacemos, refleja lo que hay en nuestra mente, nuestras significaciones, nuestras representaciones, nuestras creencias y valores. Por ello, es imposible separar al lenguaje de la cultura porque ambos están transformándose el uno al otro constantemente (ver figura 6).

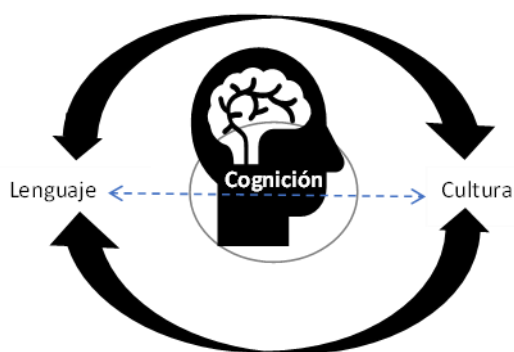
La comprensión de la cultura se encuentra implícita en nuestros objetivos de investigación. En nuestro objetivo número dos de investigación pretendemos que el alumno refleje elementos socioculturales en su expresión oral y, para poder lograrlo, necesita conocer y entender esta interfaz “lenguaje-cognición-cultura” para que, al momento de producir ese lenguaje, este vaya ‘impregnado’ de esa cultura. Además, en nuestro objetivo número tres, nuestra propuesta didáctica se postula desde el enfoque intercultural, el cual por naturaleza promueve la comprensión de la cultura meta.

Por otro lado, Bourdieu (2000) afirma que “toda situación lingüística funciona como un mercado en el que se intercambian cosas. Estas cosas son, evidentemente, palabras, pero estas palabras no están hechas únicamente para ser comprendidas; la relación de comunicación no

es una simple relación de comunicación, es también una relación económica donde se juega el valor del que habla” (p.99).

### **Figura 6.**

*Interfaz lenguaje-cognición-cultura*



Interpretación personal a partir del concepto propuesto por Martin (1993;1996).

Una vez más nos alejamos de la concepción simplista del lenguaje como herramienta comunicativa con la noción de Bourdieu (2000) quien sugiere que el lenguaje va cargado de significaciones importantes, como puede ser la identidad de la persona, la representación de la persona que utiliza ese lenguaje.

Jin & Cortazzi (2001) refieren que “la lengua es un reflejo de la cultura. Sin embargo, la lengua es parte de la cultura y también constituye cultura: hay muy pocos aspectos de la vida cultural que sean comprensibles sin la consideración de los modos de hablar culturales (o alfabetización) como instrumento de su constitución” (p. 105). Coincidimos con los autores en esta postura del lenguaje y cultura pues como hemos mencionado anteriormente, uno es componente del otro, al tiempo que se moldean mutuamente, similar a lo que refieren Martin (1993;1996) y Bruner (1978).

En palabras de Palmer (2000), el discurso provoca imaginiería y la imaginiería da estructura al discurso, los hablantes de las comunidades lingüísticas colaboran y negocian sobre la imaginiería para darle una visión al mundo, en la cual se construyen nuevas imaginierías y se desechan las viejas.

Por su parte, Halliday (1994) propone que el encuentro del lenguaje y la cultura componen lo que se llama “semiótica social” o “semiótica cultural”; la cual consta de una codificación de signos y símbolos los cuales son productos del pensamiento lógico (el lenguaje) y del imaginario mental (las perspectivas de la cultura). De manera que el sistema social es un sistema de significados, el cual se forma por medio de la comunicación de sus hablantes, que al interactuar se retroalimenta en ambos sentidos, como ya habíamos mencionado con Martin (1993;1996).

Según Araque Moreno (2005), el lenguaje conforma tanto los signos del habla o del lenguaje, como el de los diversos modos de significar y comunicar.

Finalmente, coincidimos con Moran (2001) propone que la lengua sirve para describir y manipular productos culturales, incluso para realizarlos, para participar en prácticas culturales, para identificar, explicar y justificar perspectivas culturales, para participar de manera apropiada en comunidades culturales específicas.

### **1.5 La necesidad de un concepto de cultura en el aula de lenguas**

Enseñar una lengua en el siglo XXI requiere un amplio conocimiento de estrategias didácticas, de habilidades lingüísticas, así como de saberes tecnológicos; pero, además, es necesario un acercamiento a la cultura de la lengua que deseamos instruir. Pero ¿Por qué? Es sencillo, porque los aprendientes de la lengua meta van a interactuar con personas de la cultura meta, y probablemente el espacio geográfico de la cultura de esa lengua, por lo que es imprescindible conocer esta cultura para poder desenvolverse en ella de manera natural y apropiada tanto lingüística como socialmente.

En las últimas décadas, cambios sociales tales como la globalización, la migración (Chanona, 2021), y la inmediatez en las comunicaciones por medio del internet (sobre todo a través de redes sociales), han puesto de manifiesto esta necesidad. Con este incremento del intercambio cultural es relevante conocer no solamente la lengua meta, sino también la cultura de la lengua meta (L2 y C2), reconocer esas diferencias para poder comprenderlas o cuando menos considerar sus diferencias y ser más tolerantes hacia ellas, sin ejercer juicios o críticas, entendiendo que estamos partiendo desde otra perspectiva social.

Por estas razones, no es casualidad que, en la continua evolución de los enfoques de enseñanza de lenguas, lo cual abordaremos en el capítulo tres (ver 3.1), ahora se consideren factores culturales en los métodos de enseñanza y programas de estudio; es precisamente debido a estos cambios sociales y sus necesidades que estos se han ido transformando, por lo que la enseñanza-aprendizaje de cultura en el aula de lenguas se hace imprescindible.

Entonces, la concepción que tenemos hoy de cultura no es la misma que la teníamos hace 50, 100 o 200 años; ésta ha ido cambiando conforme lo ha hecho la humanidad en sus distintos momentos de adaptación al medio y de transformación social. Esto quiere decir que la cultura no era considerada como parte esencial en el aula de lenguas porque ni siquiera era entendida como la concebimos hoy; razón por la cual antes se solía enseñar la lengua apartada de su “comunidad del habla” (ver 2.2.1), como si de un elemento externo se tratase. Por lo tanto, es necesario comprender lo que implica la cultura y mantener ese vínculo con la lengua en el aula.

## **1.6 Convenciones sociales**

En este apartado, nos introducimos al fondo del iceberg para descubrir una serie de cánones. En la sociedad existen reglas, normas explícitas, las cuales forman parte del régimen social y se apoyan en el poder legislativo de una nación. El objetivo de estas es moldear la conducta humana para mantener el orden social. Las reglas son claras, están formalmente establecidas, están a la vista de todos en documentos oficiales, pertenecientes a instituciones oficiales, como son el ‘Diario Oficial de la Federación’ o la ‘Constitución’, las leyes de tránsito o el reglamento de una escuela, por ejemplo. Estas normas son claras, objetivas, precisas, de manera que cualquier persona foránea, no perteneciente al grupo social, las puede conocer y comprender con solo leer un poco, con el objetivo de seguirlas y no cometer faltas o quebrantar la ley.

Por otro lado, en los grupos sociales existen un grupo de reglas implícitas, tácitas, las cuales todos conocen por el hecho de pertenecer al grupo social, pero nadie sabe de dónde vienen, quién las impuso y ni siquiera las cuestionan, pues están tan arraigadas a ellos que apenas notan su existencia. De hecho, estas normas se hacen notar más, cuando un individuo no hace lo que socialmente se esperaba que hiciera, es ahí cuando notamos que se ha “roto una norma”; estas son las convenciones sociales.

Las convenciones sociales son un conjunto de reglas informales, tácitas, constituyen códigos de conducta que regulan el comportamiento de y entre los individuos en situaciones tipificadas —recurrentes— y proporcionan recompensas o castigos” (Isunza Bizuet, 2010, párr. 4).

Por su parte, North (1993), con un enfoque neo-institucionalista económico, señala a las instituciones como “un conjunto de normas creadas por la humanidad susceptibles de encauzar y dar sentido a un tipo de acción colectiva”. Mientras que las organizaciones son las diferentes formas de cooperación y de coordinación asumidas de manera consciente por diferentes individuos con el fin de establecer certidumbre, lograr objetivos comunes específicos y maximizar beneficios.

De acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002), las convenciones sociales incluyen prácticas relacionadas con la puntualidad, el regalo de obsequios, el vestido adecuado para la ocasión, los alimentos y bebidas apropiados para cada momento, expectativas comportamentales y conversacionales acordes con la situación en cuestión; así como también una duración adecuada de estancia y una despedida correcta. Estas convenciones varían entre diferentes culturas y sociedades, por lo que es necesario tomarlas en cuenta a la hora de interactuar con otra cultura.

### **Normas**

Las convenciones sociales incluyen las normas descritas por Dell Hymes (1986) en su modelo SPEAKING (ver 2.11). Según el autor, las normas son las reglas de interacción e interpretación dentro de una comunidad sociocultural-lingüística determinada. Esto incluye regulaciones para la conversación, como ‘cuándo hablar’, ‘interrumpir’ y la duración de los turnos. Las normas de interpretación involucran las creencias y valores de una comunidad que se transmiten y reciben de acuerdo con las costumbres y representaciones culturales, como hemos ampliado anteriormente (ver 1.3.3), y también mencionamos más adelante (ver 2.4).

## **Reglas de interacción social**

Continuando con las reglas de interacción social, éstas se refieren a los patrones culturales del uso de la lengua y las reglas del habla dentro de un grupo, institución, comunidad o sociedad específica (Dell Hymes, 1971). Abarca cuatro áreas principales: los recursos sociolingüísticos de una comunidad, las relaciones estructuradas entre diferentes tipos de discurso e interacciones sociales, la conexión entre patrones del habla y otros aspectos culturales dentro de la comunidad y el uso de recursos lingüísticos en diferentes situaciones del habla.

Dentro de una comunidad lingüística se pueden detectar muchas situaciones que están asociadas con el uso del lenguaje, o por 'su ausencia', tales como fiestas, comidas, clases y ceremonias. Los eventos del habla están gobernados por normas y reglas para el uso lingüístico y se puede detectar en distintos tipos de interacción.

### **1.7 Las Prácticas sociales del estudio**

En nuestro trabajo de investigación la praxis social es el escenario o contexto dentro del cual vamos a generar interacciones comunicativas orales las cuales reflejen conocimiento y comprensión de algunos elementos socioculturales de la cultura meta que hemos abordado en los puntos anteriores. Así mismo, hemos revisado el tema de las prácticas como una dimensión de la cultura. Sin embargo, ahora lo haremos desde la teoría de las prácticas sociales.

La teoría de las prácticas sociales trata de clasificar el mundo social como un componente principal. Las prácticas se definen como diferentes formas de hablar y hacer cosas que cambian a lo largo del tiempo y el espacio. Por un lado, plantea que existen diferentes factores para las prácticas, como competencias prácticas, formas de sentido y recursos materiales. Y por otro, entiende que las acciones individuales y la capacidad de las instituciones de moldear el mundo social son el resultado de cómo se llevan a cabo las prácticas (Ariztía, 2017).

La teoría de las prácticas sociales se ha desarrollado desde la sociología para entender hábitos, formas de hacer las cosas de las sociedades. Más recientemente para entender hábitos de consumo, sobre todo concernientes al medio ambiente. Sin embargo, en los últimos años esta teoría ha incursionado en el universo académico (Ariztía, 2017).

Para nosotros es importante centrarnos en el mundo de las prácticas sociales porque es lo que ocurre en la cotidianeidad de la cultura meta. Un nativo de la cultura meta vive y se desarrolla en medio de estas prácticas, por lo que nos parece la mejor manera de conocer, entender y adentrarse a la cultura, y por lo tanto al lenguaje, por lo que es necesario entender qué es la práctica misma y los elementos que la conforman.

Bourdieu (1983) entiende las prácticas sociales como una representación de las relaciones de poder simbólico las cuales dependen de intereses particulares. Para el autor, las prácticas sociales se dan en función del *hábitus* intelectual, es éste el que le brinda unidad y coherencia para convertirse en una expresión de la humanidad. El *hábitus* genera las prácticas, no las constituye, pues el ser tiene libertad de acción.

El *hábitus* demanda ser comprendido como una gramática generadora de prácticas acordes a las estructuras objetivas de las que es producto; la circularidad que preside su formación da cuenta, por una parte, de la producción de regularidades objetivas de comportamiento y, por otra, de la modalidad de las prácticas que descansan sobre la improvisación y no sobre una ejecución de reglas” (Bourdieu, 2007, p.44)

Esto quiere decir que los seres humanos pertenecientes a clases sociales similares y de procedencias parecidas, tienden a tener gustos e intereses compartidos, pues poseen una estructura mental semejante; es decir, formas de pensar, de sentir, de hacer, lo que en palabras de Moran (2001) son las perspectivas las cuales rigen las prácticas. Concordamos con Bourdieu (2007) en que las personas de una comunidad, de un grupo social comparten ese “hábitus”, y es este precisamente la razón por la cual se han conglomerado e identificado como tal. (p.4)

Para Reckwitz (2002) es la rutinización de la conducta compuesta por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y cómo usarlos, además de otras formas de conocimiento como son: significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones; la existencia de la práctica depende de la interconexión específica entre esos elementos lo que la forma como una unidad.

La praxis social se refiere al conjunto de actividades realizadas por los seres humanos de manera cotidiana. Son acciones que se repiten, que forman parte de la vida diaria, e implican dos factores principales: Los elementos que la conforman y las relaciones que surgen de estos elementos (Ariztía, 2017).

Por su lado, Hanslanger (2018), propone que:

Las prácticas sociales son patrones de conducta aprendida que nos permiten (en primera instancia) coordinarnos como miembros de un grupo en la creación, distribución, administración, mantenimiento y eliminación de un recurso (o múltiples recursos), debido a la capacidad de respuesta mutua de los comportamientos y los recursos involucrados; tal como se interpretan a través de significados compartidos o esquemas culturales. (pág., 15)

Reckwitz (2002) y Ariztía, (2017) coinciden en que son actos rutinizados, cotidianos los cuales involucran otros elementos para su realización. Por su lado, Hanslanger (2018) coincide con Bourdieu (2007) en que los esquemas o estructuras mentales compartidos son los que determinan las acciones o comportamientos.

Para Giddens (1990) el concepto de práctica social se refiere a aquellas actividades humanas sociales que permanecen operando en el tiempo y en el espacio, y que se encuentran vinculadas a registros reflexivos y discursivos producidos por los mismos agentes sociales.

### **Elementos de la praxis social**

Shove *et al.* (2012) coinciden con Ariztía (2017), Reckwitz (2002) y Hanslanger (2018) en que las prácticas sociales están conformadas por la interrelación de tres elementos: materiales (cosas, objetos), competencias (habilidades/conocimiento) y significados (sociales y simbólicos, sentido), (ver figura 7).

La “competencia” se refiere a los conocimientos prácticos y habilidades que necesitas para realizar una práctica. El poseer el conocimiento específico nos permite realizar una práctica: cómo hacerla, dónde hacerla, cuándo hacerla, con quién hacerla, para qué hacerla, con qué propósito. No solo se trata de los conocimientos necesarios para llevar a cabo una actividad,



‘como hacer un pan de muerto’, sino que también los conocimientos necesarios para evaluar si alguien está haciendo bien la práctica. Las competencias son automáticas y poco reflexivas. En ocasiones las encontramos de manera formal y establecidas como reglas, procedimientos o manuales para facilitar el aprendizaje y que se conserven con el tiempo.

El sentido tiene que ver con el significado que posee una práctica para quienes la ejecutan, se refiere al valor de la práctica, para qué sirve realizarla. Incluye el conjunto de valoraciones, creencias y emociones asociados a una práctica concreta. La valía, para qué sirve hacer eso, por qué hacerlo y cómo se percibe por la gente, si es considerado importante para un grupo o no; valor positivo, o si es una práctica percibida como algo negativo o perjudicial. Lo anterior concuerda con las percepciones que plantea Moran (2001) cuando mencionaba el ranking de valores.

El tercer elemento son los materiales, lo cual se refiere a los recursos físicos, concretos, a los objetos tangibles que necesitamos para realizar dicha actividad. Estos son los productos materiales de la cultura de los cuales hablaba Moran (2001). Los materiales son parte de las prácticas ya que definen la posibilidad de que las prácticas existan y las transformaciones para cambiarlas. Esto incluye herramientas, infraestructuras y recursos que se usan para realizar una práctica. Estos materiales tienen una gran influencia en cómo se organizan las prácticas entre ellas, puesto que unas dependen de otras para su realización. La Teoría de Prácticas Sociales destaca el mundo material como un elemento importante que forma parte de la sociedad.

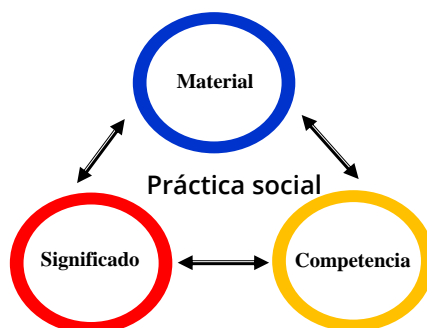
De acuerdo con Shove, Pantzar & Watson (2012, en Sampsa, 2016), las prácticas existen por la integración de los elementos (arriba mencionados) que se interrelacionan cuando se realizan las prácticas. Estos elementos pueden funcionar relativamente independientes, y existir en la individualidad, siendo representados y mantenidos vivos en otras prácticas [...]. Las prácticas son formas relativamente sostenidas y rutinarias de promulgar un conjunto de elementos.

Según Hanslanger (2018), las prácticas sociales se transforman, cambian, evolucionan y también se desechan. En ocasiones se reemplazan por nuevas prácticas que suplen una función parecida, pero en otras simplemente se descontinúan. Esto sucede precisamente por la combinación de los elementos antes mencionados los cuales se encuentran íntimamente

relacionados, pues recordemos que la práctica es precisamente la interrelación de los tres elementos.

### **Figura 7**

*Elementos que conforman las prácticas sociales*



Adaptado de Shove, Pantzar y Watson (2012).

En ocasiones, lo que cambia es el material, por sobrellevar avances tecnológicos y ser reemplazados por otros objetos; otras veces, lo que cambia es el significado, una práctica se vuelve más o menos valiosa según van cambiando los valores y perspectivas de la sociedad. Y en otras instancias, lo que se modifica es la competencia, las formas de hacer las cosas, que evidentemente está relacionado con los dos puntos anteriores, pues al cambiar un material cambian las formas de hacer las cosas, y algo similar ocurre al cambiar el significado de las cosas. Por ejemplo, la práctica social de enviar una carta (personal) solía hacerse con papel y tinta; posteriormente, de manera digital mediante un correo electrónico. Por otro lado, en otras ocasiones, la práctica deja de ser relevante o percibida como importante por el grupo, por lo que se comienza a perder, queda olvidada hasta su desaparición.

### **Características de las prácticas sociales del estudio**

En la presente investigación, las prácticas sociales de la cultura estadounidense utilizadas como contextos comunicativos orales fueron determinadas por los estudiantes. Concordamos con Klippel (2010), en que las ideas y los sentimientos del aprendiente deben ser el enfoque sobre el cual gira la actividad de enseñanza-aprendizaje, por lo que hemos considerado sus intereses a la hora de elegir las prácticas sociales para su expresión oral.

Convenimos con Klippel (2010), en que, para los aprendientes de una lengua extranjera, como lo es el inglés, es muy importante experimentar situaciones comunicativas reales, en las que pueden expresar sus propios puntos de vista y actitudes. Los métodos de enseñanza no siempre crean un vínculo entre los aprendientes y la lengua extranjera, por lo que en muchas ocasiones no se logran identificar con ella. De hecho, en ocasiones crean una ‘aversión’ y un distanciamiento; en nuestra experiencia profesional como docentes de lengua, a los aprendientes les fastidia trabajar en ‘el libro’.

Por esta razón, en nuestro estudio es primordial considerar los intereses personales de nuestros aprendientes y poder ubicarlos en esas situaciones de la vida real, las prácticas sociales, pero aquellas que les interesan.

Además, el autor señala que ofrecer al alumno actividades significativas a nivel personal puede representar un avance en esta identificación, la cual mejora el desempeño y genera interés. Además, hablar de cosas que les afectan directamente puede ser motivante para ellos. Este es precisamente uno de los supuestos de nuestra investigación, que el alumno tendrá un mejor desempeño y motivación si trabaja alrededor de contextos que le interesan en su vida personal.

Para Klippel (2010) la lengua es una experiencia educativa, puesto que la lengua está estrechamente vinculada a nuestra personalidad y cultura, la adquisición de una segunda lengua podría ayudar al aprendiente a entender su propia personalidad y su cultura. Esto es en términos de hablar de sus gustos, sus valores y sus objetivos, lo cual se adhiere al enfoque de enseñanza que abordamos en nuestra propuesta didáctica, el enfoque intercultural.

El aprendizaje es mucho más efectivo cuando los aprendientes están involucrados en el proceso (Klippel, 2010; Perrenoud, 2004). Al preguntarse sobre las prácticas sociales que se usarán como contexto para su aprendizaje los estamos involucrando.

Las prácticas sociales de la cultura estadounidense son muchas y muy variadas, en términos extremadamente reduccionistas, básicamente cualquier actividad podría ser considerada una práctica social. Por ello, para este estudio, nos dimos a la tarea de ofrecer una guía al estudiante que sirviera como base para la elección de las prácticas sociales que pudieran interesarles. Basándonos en Brooks (1986), quien se dio a la tarea de ofrecer una lista sobre

posibles temas culturales en su obra “Culture in the Classroom”, hemos hecho una preselección considerando los puntos que mencionamos en los siguientes párrafos.

Algunos de los temas ofrecidos por Brooks (1986) son: medicina y doctores, competencias, citas, invitaciones, tráfico, tener, mantener y reparar un auto, deportes, cafés, bares y restaurantes, parques, jardines, cines, medios de transporte, el teléfono, días festivos, festivales, entre otros. Los temas, fueron organizados en categorías por afinidad las cuales se pueden observar en el apartado de sondeo (ver 4.6.2).

En este estudio nos enfocamos únicamente en prácticas sociales que necesitaran del lenguaje oral como vía de interacción. Dejamos fuera, las prácticas individuales por no requerir interacción humana, así como las de comunicación no verbal.

### **1.8 Vínculo entre cultura y prácticas sociales**

Después de la revisión de diferentes definiciones de cultura (ver 1.2) y de las prácticas sociales, podemos establecer que las prácticas sociales son parte de la cultura. De hecho, la cultura se hace evidente a través de estas prácticas. Es decir, la cultura no existe por sí misma, sino que se encuentra plasmada como parte de las actividades realizadas por los miembros de la sociedad por medio de costumbres, tradiciones, hábitos, ritos, creencias, aptitudes y valores.

El interés de tomar las prácticas sociales para el aprendizaje de una lengua desde la perspectiva de la teoría de las prácticas sociales en lo particular se debe a que, además de conocer la práctica social como tal, nos permite ir un paso más allá y adentrarnos a la cultura para analizar y comprender la interrelación que existe entre los elementos que la conforman, que como ya mencionamos comprende lo material, la competencia y el significado. Con el objetivo de aprehender con mayor profundidad las perspectivas de la cultura.

En este sentido, Moscovici (1975) menciona que la cultura es un conjunto de claves interpretativas que conllevan a una pauta de acción, la cual puede responder a las características bio-genéticas y orgánicas del cuerpo humano, o sea que implique su transformación y reconstrucción.

La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta, sino como una serie de mecanismos de control, planes, recetas, fórmulas, reglas instrucciones que

gobiernan las conductas. “...el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extra genéticos, que están fuera de su piel...” (Geertz, 2000, p.51).

De tal manera que podemos establecer que la cultura se expresa y existe en el contexto de las prácticas sociales, las cuales, a su vez, se rigen por medio de esquemas estructurales (mentales) que se manifiestan en forma de reglas, creencias, perspectivas, formas de pensar y de ser, que gobiernan la conducta.

### **1.9 Las prácticas sociales y su relación con la enseñanza aprendizaje de la lengua**

La enseñanza de la lengua por medio de prácticas sociales parte del planteamiento de Bourdieu (1983) quien considera que tanto la lengua como todas las prácticas sociales y culturales son realizadas por personas (agentes sociales) inmersos un contexto en el cual se relacionan entre sí. De manera que Bourdieu (1983) establece que la lengua es una práctica, una actividad que se realiza en contextos sociales, con interlocutores en situaciones específicas, pues no ocurre en el vacío. Por ello resulta importante situar al alumno en el contexto de una práctica social para la enseñanza de la lengua.

Desde una perspectiva sociocultural, Gee (1996) establece que las lenguas se componen de diferentes lenguajes sociales, porque ninguna lengua, como por ejemplo el inglés, existe como algo general. Estos lenguajes sociales se refieren a los diferentes estilos de lenguaje que comunican de diferente manera, dependiendo de la identidad social de quien habla (el actor) y, de las actividades en las que se sitúa socialmente (lo que se está haciendo).

En nuestro estudio, esto significa adaptar el lenguaje al grado de formalidad, familiaridad, el tono y la forma, en función de la práctica social que se esté llevando a cabo.

Gee (1996) añade que el lenguaje social comunica por su uso por que refleja los contextos sociales específicos. Al escuchar a alguien hablar de cierta forma, entendemos si la situación es de familiaridad, de confianza o de mucho respeto y formalidad. El autor añade que las identidades están situadas socialmente, pues están generalmente conectadas a grupos sociales, culturas y formaciones históricas. Es decir, las identidades no se dan de manera aislada. Una persona es un “profesor”, porque tiene alumnos e imparte clases en un colegio. Si extraemos estos elementos, el profesor no existe por sí mismo.

El autor continúa aportando que estas identidades y actividades están profundamente arraigadas en una red de formas de sentir, de ser, de pensar, de valorar, de actuar y de interactuar; es decir, dentro de la cultura; y son precisamente estas “formas” las que determinan lo que el autor denomina como la “gramática” del lenguaje social. Y no se refiere a la gramática en el sentido estricto, sino a las formas de hablar, interactuar y comportarse dependiendo del contexto social. El lenguaje acarrea un cúmulo de ideologías y de información cultural específica sobre lo que se considera “correcto”, “normal” y “apropiado” (Gee, 1996).

Para el desarrollo de las prácticas sociales dentro de nuestro estudio es relevante poner atención a los aspectos del lenguaje ya que podríamos actuar de manera correcta, tener los elementos correctos, pero si el lenguaje no está alineado a lo que está sucediendo en el contexto, entonces no estamos siendo efectivos al comunicar, puesto que no concuerda lo primero con lo segundo.

Hawking (2004), señala que, a pesar de la evolución de los enfoques comunicativos, hoy en día seguimos enseñando el idioma inglés con un uso universal, uniforme y consistente; donde las estructuras gramaticales y su significado son lo primordial, dejando de lado los patrones contextualizados individualizados del uso de los diferentes niveles de la gramática, la cual define géneros y lenguajes sociales, pues ellos se conectan a actividades socialmente situadas y sus respectivas identidades.

Además, nosotros nos concentramos en otros aspectos socioculturales, más allá de los propiamente lingüísticos, que aluden a las acciones, las formas de hacer, las normas, las convenciones, las secuencias, los patrones, los valores, las perspectivas y los productos. Es precisamente este punto el cual queremos considerar por medio de la enseñanza de prácticas sociales, un contexto totalmente particular, con una forma de hablar y actuar específica.

### **1.10 Recapitulación**

En el capítulo uno hemos hablado de las diferentes conceptualizaciones de cultura, de las diversas formas de entender el término dependiendo del área de estudio y el momento histórico dentro del cual se analice; hemos revisado también de los elementos que conforman la cultura como son los productos, las prácticas, las perspectivas, las comunidades y las

personas, para así establecer la relación entre lengua y cultura. Dentro de esa ruta, hemos abordado las convenciones sociales, así como las prácticas sociales y los componentes que las conforman, para finalizar con el vínculo que existe entre cultura y prácticas sociales, así como su relación con la enseñanza aprendizaje de la lengua. En el siguiente capítulo tocamos temáticas referentes al constructo de la comunicación oral, la cual es la habilidad de la lengua sobre la cual se centra nuestro estudio.

## **Capítulo 2. Comunicación oral en el aula**

A lo largo de este capítulo trataremos aspectos referentes a la comunicación oral y sus componentes, de las habilidades lingüísticas de producción oral y comprensión auditiva, y de la relación que existe entre ambas. Además, hablaremos de la interacción, como marco del evento en el cual se desarrolla la comunicación oral, y mencionaremos estrategias inherentes a este proceso como son las estrategias de comprensión, expresión e interacción propuestas por el MCERL. Relacionadas a este proceso comunicativo, están las competencias de la lengua: lingüística, comunicativa, de la cual se fueron desprendiendo la competencia discursiva, estratégica, sociolingüística, pragmática y sociocultural. Además, discutiremos algunos elementos sociodiscursivos de la comunicación, para finalizar con la teoría sociocultural en el aprendizaje.

### **2.1 ¿Qué es comunicación?**

Al hablar de comunicación oral del aprendiente, es necesario esclarecer lo que entendemos por comunicación, pues es lo que deseamos propiciar en el aprendiente. Así, el estudio de la comunicación se ha abordado desde tres niveles diferentes: físico, semántico y sociocultural. El nivel físico, desarrollado por ingenieros y físicos, ha dado lugar a avances inimaginables en el campo de las telecomunicaciones, gracias a ellos tenemos telefonía celular e internet. El nivel semántico se demuestra en el desarrollo de la lingüística y la sociolingüística. El nivel sociocultural está dentro del ámbito de las ciencias sociales, donde psicólogos, sociólogos, politólogos y antropólogos han prestado la mayor atención al estudio de la comunicación (Marín, 2006). Este último campo, es el que nos interesa para el presente estudio.

Según Smith (1995), la comunicación es:

el proceso a través del que un conjunto de significados que han tomado cuerpo en un mensaje es trasladado a una o varias personas de tal manera que el significado percibido sea equivalente a lo que los iniciadores del mensaje intentaron. (pág.33).

El modelo de comunicación lineal fue el primer modelo aceptado de comunicación propuesto por Laswell (1948). Este modelo fue sufriendo modificaciones por autores como Shannon &



Weaver (1949) y considera la comunicación como una simple transmisión de información, siendo el mensaje en sí mismo la clave para comprender el significado, pero no toma en cuenta el papel de las personas involucradas en el proceso de comunicación, ni el contexto.

Según Marín (2006), el modelo circular de comunicación, desarrollado por autores como Schramm (1949), Maletzke (1963) y Berlo (1960), enfatiza el intercambio de información de ida y vuelta como la esencia de la comunicación. DeFleur et al. (1993) han propuesto más recientemente que la comunicación interpersonal puede verse como una transacción “simultánea e instantánea”. Esta perspectiva tiene en cuenta los componentes de la comunicación y el proceso de cambio, donde la comunicación es una negociación, en la cual no importa quién ha iniciado el ‘trato’, ni quién será el ‘beneficiado’.

La comunicación humana es un proceso durante el que fuentes individuales inician mensajes usando símbolos convencionales, signos no verbales y señales contextuales para expresar significados por transmisión de información, de tal manera que otro proceso similar o paralelo de comprensión se construyen por la parte o partes receptoras a las que se dirige el mensaje. (DeFleur, 1993, pág.10)

Factores importantes del proceso de comunicación en este modelo circular actualizado, además del emisor, receptor, codificación y decodificación, son la toma de roles, la retroalimentación, el ambiente físico de la transacción, la situación sociocultural en la que se desarrolla la comunicación, la influencia de la relación social entre las partes, y la ‘continuidad’ y la ‘simultaneidad’ de los intercambios comunicativos. Estos últimos puntos, son particularmente relevantes para nuestro estudio, por lo que los abordamos más adelante otros puntos (ver 2.13, 2.14 y 2.15).

## **2.2 Componentes de la comunicación**

La etnografía de la comunicación es un enfoque encargado de estudiar los patrones lingüísticos y los estilos de habla de diferentes comunidades. Este enfoque fue desarrollado por Gumperz y Dell Hymes en los años 60. Su objetivo es situar el análisis del lenguaje en entornos sociales en lugar de solo estudiar la gramática de manera independiente, aislada, como conceptos de aprendizaje abstractos, tal como se aprende una fórmula matemática, las

cuales sí son universales (vágase la metáfora), sin importar la cultura o grupo social; por lo tanto, se enfoca en el uso del lenguaje en contextos sociales (Dell Hymes, 1986). A continuación, vamos a definir algunos conceptos relacionados a esta teoría de Dell Hymes (1986), como son comunidad del habla, situación de habla, evento de habla y acto de habla, que están ordenados jerárquicamente (ver Figura 8).

### **Figura 8**

*Componentes de la comunicación*



Interpretación personal a partir del concepto propuesto por Dell Hymes (1986).

La comunidad del habla son un grupo de personas que comparten reglas sobre cómo se usa e interpreta el lenguaje dentro de ese grupo social; comparten al menos un sistema lingüístico, sus reglas gramaticales, pero también las reglas sociales que rigen la comunicación Dell Hymes (1986); así como compartir valores y actitudes hacia la lengua (Gumperz & Dell Hymes, 1986).

En orden jerárquico, de mayor a menor, Dell Hymes (1986) señala que la situación del habla se refiere a cualquier entorno o ambiente en el que se usa (o no) el lenguaje, como fiestas, clases o ceremonias. El evento del habla es una actividad específica que se rige por reglas o normas lingüísticas, como conversaciones privadas, discusiones o sermones. Por último, los actos del habla son partes del discurso pequeñas y específicas como una pregunta o una orden, es la unidad mínima de análisis.



### **2.3 Habilidades lingüísticas para la comunicación**

Las habilidades lingüísticas, también llamadas destrezas básicas del idioma, son capacidades comunicativas o habilidades que consisten en cuatro destrezas principales: dos de

comprensión: comprensión lectora y comprensión auditiva; y dos de expresión: expresión escrita y expresión oral (Zúñiga, 1989). También se les conoce como habilidades receptivas (input) y productivas (output), (ver figura 9).

**Figura 9**

*Habilidades del lenguaje*

Niveles de la Lengua	Habilidades	
	Receptivas  (input)	Productivas  (output)
Oral	Escuchar (comprender un mensaje oral)	Hablar (producir un mensaje oral)
Escrito	Leer (comprender un mensaje escrito)	Escribir (producir un mensaje escrito propio)

Nota. Adaptado de Zúñiga (1989).

Cuando aprendemos la lengua materna, este proceso se da de manera paulatina y natural, comenzando por las habilidades receptivas, puesto que el bebé es capaz de comprender (auditiva), más no de expresar (oral). Posteriormente, vienen las habilidades expresión, conforme el niño va creciendo y madurando en sus procesos cognitivos, lo cual le permite desarrollar habilidades más complejas como la escritura y la lectura, las cuales requieren de una instrucción formal para su aprendizaje.

Así, adquirir las cuatro habilidades de la lengua es un proceso de por sí ya complicado y largo para quien aprende su lengua materna, por lo que aprender un segundo idioma requerirá el doble de esfuerzos, sobre todo si se trata de una lengua extranjera, ya que no hay un contacto natural con la lengua fuera del aula, sino principalmente en el ámbito escolar. En nuestro caso, por ser el inglés una lengua franca, en México tenemos oportunidad de tener algunos contactos con ella fuera del aula. Además, la encontramos fácilmente en los medios de comunicación, contenido de internet y redes sociales, que como ya mencionamos al inicio tienen que ver con procesos de globalización y migración, entre otros; pero también por la posición geográfica en la que se encuentra nuestro país, con respecto a los países de Norte

América, los cuales son angloparlantes, lo cual evidentemente tiene una fuerte influencia social, cultural y económica sobre nuestro país.

Entonces, retomando las habilidades de la lengua, concordamos con Zúñiga (1989) en que, al aprender un nuevo idioma, estos cuatro componentes de la lengua deben de integrarse y aplicarse en contextos naturales durante el proceso de aprendizaje para ser efectivos ya que la mayoría de las tareas complejas requieren más que un solo tipo habilidad para comunicarse.

En cuanto a los contextos naturales, nuestro estudio se centra en las prácticas sociales de la cultura meta que requieren de la expresión oral y la interacción como contexto, las cuales hemos explicado detalladamente en el capítulo anterior (ver 1.7). Por otro lado, en cuanto a la integración de las habilidades, al establecer prácticas orales interactivas, damos por sentado la implicación de una segunda habilidad, que como mínimo, es la comprensión auditiva. Comprendemos la complejidad de las interacciones humanas y que, en un ‘contexto de la vida real’, no están sujetas a habilidades del lenguaje aisladas, sino que son un entramado complejo de elementos que entran en juego a la hora de relacionarse.

Concordamos con Cassany *et al.* (2003) en que durante el aprendizaje de una lengua extranjera debería de haber un equilibrio en la enseñanza a la hora de potencializar estas cuatro habilidades y no centrarse únicamente en algunas habilidades, como suele suceder. Sin embargo, abarcar todas las habilidades en nuestro estudio sería demasiado extenso y complicado, por lo que es necesario delimitar el tema a una sola habilidad, que como ya comentamos, se trata de la habilidad oral.

Además, continuando con los autores Cassany *et al.* (2003), concordamos en que, incluso en la realidad fuera del aula (durante el uso de la lengua materna), las personas tienden a fortalecer y utilizar más algunas habilidades sobre otras de manera natural, ya sea por preferencia personal, como el caso de la persona que le gusta leer, escuchar música, cantar o escribir; o por estar relacionado a su trabajo, por ejemplo una persona que trabaja en ‘ventas’ utiliza mucho la comunicación oral de persona a persona o por teléfono; en este ejemplo, emplearía las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva. Así que, optamos por concretar el estudio a una sola habilidad de la lengua.

### **2.3.1 La Producción oral**

Son cuatro las habilidades que conforman el aprendizaje de una lengua. Para fines de este estudio, la habilidad en la cual nos centraremos es la de producción oral. Esto no significa que varias otras de las habilidades estén de una u otra manera involucrada en el proceso; sin embargo, para los fines del proyecto, delimitaremos nuestro estudio únicamente en la producción oral puesto que nos interesa ver cómo en ésta se plasman elementos socioculturales de la cultura estadounidense. A continuación, vamos a revisar algunas definiciones de esta habilidad.

La producción oral es la habilidad de negociar significados entre dos o más personas que se relacionan en el contexto donde se desarrolla la conversación (O'Maley y Valdez, 1996). Esto que quiere decir que, en nuestro estudio, nos limitamos a la producción, o la 'reproducción' de alocuciones 'como periquitos' (vélgase la expresión), sino que se debe entender el significado de ese conjunto de signos. Además, nosotros pretendemos llevar esta comprensión a un segundo plano, que es el de la comprensión de la cultura meta, a través de las formas de pensar, de ver al mundo y de hacer las cosas.

La producción oral es un proceso interactivo donde se construye un significado que incluye producir y recibir, además de procesar información (Brown y Yule, 1983). La producción oral cuenta con aspectos tales como el uso de expresiones gestuales, la fluidez, la inmediatez y la negociación de significados con el interlocutor que hace que la competencia comunicativa se desarrolle durante el acto de habla de manera veraz y asertiva (García & Forero, 2019). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) refiere la expresión oral (hablar), como el acto en el que “el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes” (p.61).

### **2.3.2 La Comprensión auditiva**

La capacidad de escuchar y entender lo que se dice es importante para que los seres humanos socialicen y tengan interacciones significativas con las personas a su alrededor. Es una habilidad muy importante porque nos permite formar relaciones y comunidades, así como mejorar nuestra percepción del mundo. Escuchar empáticamente puede conducir a acuerdos y relaciones positivas (Galán, 2014).

La autora menciona la interacción en su definición por estar ligada a la capacidad de respuesta del escucha por medio de la expresión oral. Por ello, coincidimos con ella en que la comprensión auditiva implica la ‘participación activa’ del escucha para interpretar y valorar el mensaje, así como para responder o reaccionar a él. Abarca desde las conversaciones cotidianas hasta situaciones más exigentes donde la comprensión requiere un mayor esfuerzo cognitivo, como durante presentaciones formales, situaciones de alto estrés o encuentros adversos. Además, la autora señala que la comprensión auditiva es fundamental para el aprendizaje, debido a que la exposición oral ha sido el principal medio de impartir conocimiento en clase, por lo que prestar atención a lo que se dice es crucial para tener éxito académico. Por ello es una habilidad que hay que privilegiar en el aula de lenguas.

Por su parte, según el MCERL (Consejo de Europa, 2002), durante la comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

### **2.3.3 La Producción oral y su relación con la comprensión auditiva**

Después de revisar los conceptos de producción oral y comprensión auditiva, es inevitable establecer que cuando se trabaja en la producción oral, también es necesario centrarse en la comprensión auditiva. De acuerdo con Rábea (2010), esto se debe a que una alocución (acto del habla) o discurso siempre debe ser entendido en su contexto y situación de comunicación, con un propósito y tema específicos, los cuales son elementos que tienen que ver con la competencia comunicativa, la cual abordaremos en otro apartado (ver figura 10).

#### **Figura 10**

*Acto del habla*



Interpretación personal a partir del concepto propuesto por Rábea (2010).

La comprensión auditiva es la base para el desarrollo de la expresión oral y, por ende, de toda capacidad comunicativa e interactiva. Por lo tanto, cuando se está trabajando en la habilidad de producción oral, tanto la corrección fonética como la comprensión auditiva deben practicarse consistente y sistemáticamente (Rábea, 2010). Concordamos con Rábea (2010), en que, para desarrollar la expresión oral, una persona necesita practicar interactuando con el lenguaje meta. Esto implica desarrollar “sub-habilidades” que solo son posibles con mucha práctica activa.

Estas sub-habilidades son esenciales para usarlas en situaciones reales donde una persona tiene que tomar decisiones sobre ‘cómo hablar’ y asegurarse de que su producción lingüística sea ‘correcta’, pero también ‘apropiada’ para la situación de comunicación de acuerdo con la cultura en la que se encuentra (cultura meta). Esto podemos lograrlo con un tratamiento explícito de la cultura, de sus perspectivas, valores y cosmovisión general como el que estamos poniendo en práctica en esta investigación. Por ejemplo, en México tenemos una sociedad jerárquica, donde los títulos universitarios y laborales son muy importantes; en contraste, en USA el trato es más casual y menos formal en general, por lo que no debemos dirigirnos a las personas de la misma manera en ambas culturas.

En este sentido, la autora identifica cuatro componentes de comprensión auditiva que los estudiantes deben tener presentes: 1) situación de comunicación, la cual considera a los interlocutores, sus características sociolingüísticas y el tiempo en que ocurre la interacción; 2) los aspectos pragmáticos, relacionados con la comunicación y las declaraciones (lo cual abordaremos más adelante), que involucran muchas más cosas que solo gramática, fonética o vocabulario; 3) los procesos que conectan la comprensión auditiva con la producción oral; y 4) las estrategias de comprensión, cuya elección depende del estilo de aprendizaje y del propósito de la escucha.

#### **2.4 La interacción: marco del evento comunicativo**

La interacción se refiere al intercambio comunicativo que existe entre dos o más personas, en el cual uno posee información que el otro necesita, por lo que el vaivén de información se hace necesario. Concordamos con López Ojeda (2007), en que durante la interacción oral se espera que los aprendientes sepan manejar las habilidades (comprensión auditiva y lectora; y producción oral y escrita) para ser emisores y receptores de mensajes; pero que, además,

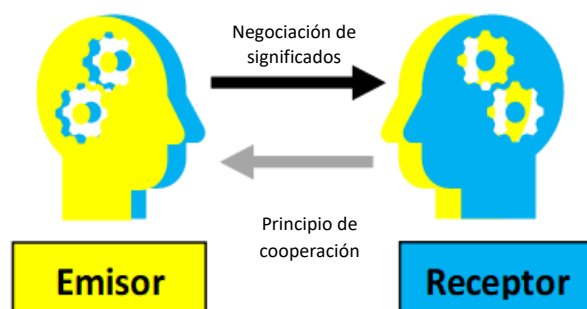
sean capaces de negociar significados siguiendo el principio de cooperación, del cual hablaremos en otro punto (ver 2.4.6), (ver figura 11).

Cassany et al. (2003) coinciden en que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es frecuente que en una misma situación comunicativa se intercambien los roles de receptor y de comunicador. La transmisión de información mediante el intercambio de roles a través del uso del lenguaje es común y no se limita a una habilidad, puesto que, en la cotidianidad, a veces hablamos, escuchamos y escribimos incluso leemos al mismo tiempo. Como cuando tomamos un mensaje durante una llamada por teléfono.

Watzlawick *et al.* (1985) visualizan la comunicación como un "conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos". En su teoría la interacción comunicativa comprende cinco axiomas los cuales vamos a revisar a continuación.

### Figura 11

*Esquema de la interacción*



Interpretación personal a partir del concepto propuesto por López Ojeda (2007).

Primero, la comunicación provee información (comunica); segundo, la comunicación implica un compromiso entre los interlocutores, define el contenido, las relaciones de los interlocutores y las conductas de los mismos; tercero, la interacción presupone el intercambio de mensajes en secuencia entre los interlocutores; cuarto, el intercambio comunicativo se da en dos modalidades, la digital (lo que decimos) y la analógica (cómo lo decimos); y quinto, las relaciones de los interlocutores pueden ser simétricas (recíprocas) o complementarias (diferentes).



Como podemos ver, la interacción es parte fundamental de los intercambios comunicativos. Para efectos de nuestro estudio, la interacción en la producción oral es relevante puesto que buscamos patrones de interacción entre los participantes y no monólogos aprendidos o conversaciones recitadas. Deseamos crear espacios en los que la interacción sea real y necesaria. “La interacción comunicativa es un proceso de organización discursiva entre sujetos que, mediante el lenguaje, actúan en un proceso de constante afectación recíproca” (Rizo, 2004, p. 57).

Coincidimos con Barrientos (2006), al establecer que la comprensión auditiva y la expresión oral son constituyentes primarios de la interacción (y no simples componentes), a la cual él considera como “la verdadera actividad lingüística” (pág. 334). A su vez, el autor concuerda con Ramírez Martínez (2002), al considerar como parte de la interacción los diversos elementos que forman parte de la competencia comunicativa y que provienen específicamente de los estudios de la pragmática, la cual abordaremos más adelante (ver 2.4.6).

Cabe mencionar que el MCERL (Consejo de Europa, 2002), además de las cuatro habilidades de la lengua, comprende cuatro “actividades de la lengua”, dentro de las cuales incluye la interacción; estas son: la recepción (comprensión), la producción (expresión), la interacción y la mediación. La recepción, abarca comprender lo que se escucha o lee; la producción, comprende expresarse de manera oral continua y de escribir; la interacción, se trata de mantener una conversación; y la mediación, se ocupa de actividades de traducción e interpretación (a otra persona).

Igualmente, el MCERL (Consejo de Europa, 2002), establece que durante la interacción los hablantes constantemente emplean estrategias de comprensión y de expresión, y que además intervienen otros tipos de estrategias, las estrategias cognitivas y las de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), las cuales tienen la tarea de regular la colaboración y la interacción. Ejemplos de esto son: establecer un tema, tomar y ceder el turno, formar un enfoque, proponer y evaluar soluciones, resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Es importante aclarar que al usar el término “estrategias” en este punto en particular, no se trata de estrategias de enseñanza o aprendizaje, sino que nos referimos “al hecho de adoptar

una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia” (Consejo de Europa, 2002, p. 61). Esto incluye las destrezas que forman parte del proceso de comprensión o expresión de la palabra hablada.

Además, también es necesario precisar que cada una de las estrategias propuestas por el MCERL consta de cuatro ‘sub-estrategias’ o fases por las cuales podemos atravesar a la hora de emplear una estrategia. Estas son estrategias de planeación, estrategias de ejecución, estrategias de evaluación y estrategias de corrección (Consejo de Europa, 2002). Sin embargo, nosotros únicamente vamos a explicar estas cuatro fases en el punto de las estrategias de interacción (ver 2.5).

A continuación, vamos a revisar las estrategias propuestas por el MCERL que están directamente relacionadas con nuestro tema de investigación, dejando fuera aquellas que guardan menor relación con ella.

#### **2.4.1 Estrategias de comprensión**

Las estrategias de comprensión, según el MCERL (Consejo de Europa, 2002), implican identificar el contexto y poner en práctica los conocimientos previos relevantes, usar esquemas apropiados, rellenar huecos para dar significado e inferir la intención comunicativa. Eso requiere de la utilización de esquemas para establecer expectativas sobre la organización y contenido de lo que ocurrirá.

Durante el proceso se utilizan pistas del contexto lingüístico y no lingüístico, junto con las expectativas establecidas por los esquemas apropiados para crear una representación del significado e hipótesis sobre la intención comunicativa detrás de él. Los vacíos en el mensaje se llenan al inferir significado basándose en pistas contextuales, y la validez del modelo se comprueba viendo si las claves contextuales encajan con el esquema establecido. Si hay un desajuste, entonces hay que revisar el esquema.

Al aprender una lengua extranjera, es común suplir estas carencias por medio del contexto y los elementos a su alrededor, además de la comunicación no verbal. De manera que realizamos estos procesos sin darnos cuenta; sin embargo, podríamos ser más enfáticos e incitar al aprendiente de la lengua a la reflexión sobre este proceso, que sea analítico y

autocrítico para darse cuenta de qué es lo que él hace cuando participa en una situación de comunicación, y cómo resuelve un malentendido o confusión.

#### **2.4.2 Estrategias de expresión**

Las estrategias de expresión son aquellas que pondremos en práctica al hablar. Al expresarnos en un idioma que no es nuestra lengua materna, de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002), es importante movilizar recursos y encontrar un equilibrio entre diferentes competencias para completar adecuadamente una tarea. Esto implica utilizar recursos internos (cognitivos) y, en ocasiones, prepararse conscientemente, como lo es considerar a la audiencia (calcular el estilo, planear la estructura del discurso) y localizar los recursos necesarios de los cuales se pueda echar mano para comunicarse efectivamente, o incluso, hacer concesiones en su expresión

En el caso de no poder encontrar los recursos adecuados, podríamos reducir el nivel de la tarea: sin embargo, con otros recursos lingüísticos adicionales, la tarea puede elevarse. Evidentemente, los recursos lingüísticos disponibles para el hablante pueden afectar el nivel de ambición del mensaje transmitido, puesto que en ocasiones no podrá decir todo lo que quiere decir o en la forma en la que lo quiere decir, entregando una versión mucho más reducida y simple de la que ‘elaboró mentalmente’.

Durante la expresión oral, sobre todo en una segunda lengua, el apoyo de la comunicación no verbal es muy importante, porque puede suplir estructuras lingüísticas como, por ejemplo, al señalar, o hacer gestos o expresiones universales con alguna parte del cuerpo, que expresan lo que queremos decir pero que no podemos decir con palabras. Esto también incluye algunos sonidos expresivos o señalar, los cuales suelen ser recursos socorridos en el aula de lenguas.

#### **2.5 Estrategias de interacción según el MCERL**

La interacción implica entender y expresar ideas, así como construir una comprensión compartida a través de estrategias como el contexto, la deducción y el mantenimiento del flujo de conversación. Estas estrategias son exclusivas para la interacción y requieren un control constante por parte de los participantes, y son propuestas por el MCERL (Consejo de Europa, 2002).

En lo particular, la comunicación cara a cara proporciona más señales textuales, lingüísticas, paralingüísticas y contextuales que pueden ser más o menos elaboradas dependiendo del control que ejerzan los participantes sobre el proceso. Estas estrategias incluyen cuatro sub-estrategias: la cuales explicamos en seguida.

La estrategia de planificación de la interacción oral implica el uso de esquemas mentales o un "praxeograma" para representar los intercambios posibles y probables que se llevarán a cabo, como expresa el MCERL (Consejo de Europa, 2002). Al conocer el contexto y la situación de comunicación, el hablante espera ciertos patrones de interacción relacionados a ello.

La estrategia de ejecución consiste en poner en práctica lo planificado, sobre todo estar atentos a lo que ocurre a la hora de interactuar en el acto comunicativo, como plantea el MCERL (Consejo de Europa, 2002). Tomar turnos para hablar, colaborar para mantener la conversación, contribuir a una comprensión mutua, enfrentarse a lo inesperado (modismos o expresiones locales) y solicitar ayuda cuando sea necesario (que nos hablen más lento, por ejemplo).

La estrategia de evaluación implica hacer juicios 'instantáneos' y tomar decisiones inmediatas según lo que está ocurriendo en la comunicación. Durante una conversación, a veces tenemos ese 'presentimiento' de no haber entendido algo correctamente por carecer de lógica o sentido. O, por el contrario, obtenemos una respuesta inesperada a algo que habíamos preguntado, entonces valoramos cómo proceder para arreglar la comunicación, de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002).

La estrategia de corrección se trata de la estrategia que entra en acción cuando hay malentendidos o ambigüedad en la interacción oral, las personas pueden usar medios lingüísticos o comunicativos para solicitar u ofrecer aclaración; así como intervenir activamente para restaurar la comunicación y aclarar los malentendidos (reparo de la comunicación), con base en el MCERL (Consejo de Europa, 2002).

Esta resulta una estrategia muy valiosa como aprendiente de una segunda lengua, que aún se encuentra en la "interlingua", ya que comúnmente se crean malentendidos y ambigüedades

debido a la falta del dominio de la lengua y del conocimiento de la cultura, lo cual ocasiona tener que hacer correcciones y aclaraciones.

## **2.6 Características de las actividades comunicativas orales**

La perspectiva estructural del lenguaje es aquella que se enfoca en la gramática, la cual ha prevalecido por largos siglos en la enseñanza de lenguas y a pesar de los diferentes enfoques. Sin embargo, enseñar a combinar componentes lingüísticos no es suficiente para el mundo real. Es importante diferenciar la estructura por su entonación, por su intención, por el sentido de broma o sarcasmo que puede haber detrás de ella, que nos revele la función real del enunciado. Para ello contamos con la visión funcional del lenguaje, la cual se enfoca precisamente en ello, el cometido del texto, no su forma. Aunado a esto, es necesario considerar la dimensión social, la del contexto en el cual ocurre la actividad y se genera este intercambio comunicativo.

En nuestro estudio, nos enfocamos en actividades de interacción social (Littlewood, 2004), las cuales, de aquí en adelante llamaremos simplemente como “actividades comunicativas orales”. Las actividades de interacción social son actividades comunicativas funcionales (no estructural o lingüística) que, además, incluyen el significado social del lenguaje. Para entenderlo mejor, primero revisemos la definición de Littlewood sobre actividad comunicativa funcional.

Littlewood (2004), señala que una actividad comunicativa funcional es aquella donde los aprendientes deben superar la falta de información o resolver un problema. El objetivo es que los aprendientes trabajen en conjunto para llegar a una solución, lo cual requiere de la participación e involucramiento de ambos por medio de la interacción.

El autor continúa diciendo que es el docente quien debe estructurar la actividad comunicativa funcional, de manera que exista esa falta de información o de opinión. Estas pueden tener variaciones en cuanto al nivel de interacción. Por un lado, pueden ser actividades para compartir información; o bien, actividades donde el procesamiento de información sea necesario, como es discutir o evaluar la información para resolver un problema.

En el mismo orden de ideas, Klippel (2010) señala que las actividades comunicativas pueden ser de dos tipos: *information gap* (falta de información) u *opinion gap* (falta de opinión). La

falta de información obliga a los participantes a intercambiar información para encontrar una solución. En la falta de opinión se presentan ejercicios comunicativos creados para incorporar textos o ideas controversiales, los cuales requieren de la opinión de los participantes y, a veces, la defensa de sus puntos de vista. Otra modalidad de la falta de opinión es dejar que los participantes compartan sus sentimientos sobre alguna experiencia que tienen en común.

Además de lo mencionado anteriormente, en una actividad de interacción social el aprendiente tiene que considerar el comportamiento social convencional de la situación (del contexto social) y el tipo de lenguaje empleado para tal situación, ya que, como hemos visto antes, el lenguaje no es un simple instrumento de comunicación, es una forma de comportamiento social en sí mismo (Littlewood, 2004).

De tal manera que, el aprendiente debe considerar lo siguiente durante una actividad de interacción social (actividad comunicativa oral): primero, que el aspecto social y funcional del evento inflencie la elección del tipo de lenguaje; segundo, que el lenguaje utilizado sea socialmente aceptable y funcionalmente efectivo. Gandía (2009) concuerda en que toda actividad de comunicación debe presentar muestras de lengua reales enmarcadas en un contexto que potencien la actitud activa del alumnado, que es justamente lo que intentamos en este trabajo de investigación.

Las actividades comunicativas que estamos implementando para estos intercambios comunicativos orales son de dos tipos: *role-play* (juego de roles) y simulaciones. Elegimos este tipo de actividades por su alto grado de interacción, puesto que es lo que sucede en un contexto real cuando intentamos obtener algo por medio de un acto del habla. Ambas son muy similares ya que asemejan una parte de la realidad en el aula, por lo que pudieran confundirse, pero hay diferencias que las distinguen. Es precisamente el “parecido con la realidad” lo más relevante para el estudio, ya que queremos situar al aprendiente en el “contexto” propicio (dentro del aula) para el desempeño de la actividad por medio de la interacción.

Klippel (2010) señala que las simulaciones son mucho más estructuradas y las conforman varios elementos en su contenido y su procedimiento. “Las simulaciones son patrones simplificados de las interacciones humanas o procesos sociales donde los jugadores participan en roles” (Davidson & Gordon, 1978, p.55). Las simulaciones requieren que los

participantes sean provistos de antecedentes del contexto y de materiales para poder trabajar con ambos antes y durante la simulación.

Por lo tanto, decidimos, implementar actividades de simulación con los niveles intermedios-avanzados (8, 9,10,11) puesto que los temas son más complejos y profundos y requieren de contextualización y antecedentes. Las actividades comunicativas requieren de preparación previa y de materiales que el aprendiente tiene que revisar antes de la simulación y durante la simulación.

Para el nivel básico (3), decidimos llevar a cabo actividades comunicativas de *role-play*. Klippel (2010) señala que son escenas cortas, que pueden ser realistas o fantásticas. El *role-play* realista ha sido característico de la enseñanza situacional y muchos materiales se han escrito al respecto. El *role-play* puede llevarse a cabo alrededor de situaciones de la vida cotidiana o sobre temas de problemáticas específicas. Para la realización de estas actividades, podemos utilizar algunos materiales. Por un lado, podemos emplear *cue cards* (tarjetas guías sobre lo que el actor debe decir, el contenido, a detalle) y las *role cards* (describe el rol que asumirá la persona y sus características, dando libertad de expresión).

En los niveles principiantes, el tipo de tarjeta empleada dependerá del nivel de autonomía del aprendiz. En las primeras aproximaciones, es recomendable usar *cue cards* para niveles principiantes, y posteriormente, darles *role-cards* para que ellos mismo puedan elaborar sus diálogos y expresarse lo más natural posible. La actividad de *role-play* debe mantener cierto nivel de precisión, pero también de adecuación (social) al rol que se está representando.

Klippel (2010) presenta algunas muestras de actividades que pudieran ser *simulaciones o role plays*, y enfatiza en que el docente debe adaptar la simulación o el juego de roles a las necesidades específicas de sus estudiantes, algunos ejemplos son: llamar por teléfono, entrevista de TV, *Talk show*, controversia en la escuela, la sociedad XY, entrevista para obtener un empleo, historias fotográficas, entre otros.

Klippel (2010) coincide con Crawford-Lange & Lange (1987), quienes sugieren la creación de actividades de *role-play* o de simulación basándose en la experiencia del docente, acerca del tema cultural que se quiere enseñar. La ventaja de que sea el docente quien diseña las actividades es que puede adaptarlas a vivencias propias, a cosas que éste conoce, por lo que

la transmisión de su conocimiento a los aprendientes será mucho más fácil por provenir de una experiencia personal en la cultura meta.

De acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2001), las actividades comunicativas interaccionales deben incluir dos características: la fluidez y la precisión, las cuales describimos a continuación. La fluidez se refiere a la capacidad de comunicarse o realizar tareas sin problemas y sin obstáculos. En este contexto, significa la habilidad para articular, avanzar y manejar situaciones difíciles eficazmente.

Por otro lado, la precisión se refiere a la capacidad de comunicar pensamientos e ideas claramente y con precisión. Implica formular cuidadosamente declaraciones y proposiciones para transmitir un significado específico. En el siguiente apartado, vamos a revisar las competencias que debe poseer el aprendiente de la lengua para comunicarse efectivamente, yendo de lo más general, la competencia comunicativa, a lo más particular, la competencia sociocultural, sobre la cual se focaliza nuestro estudio.

## **2.7 La Competencia comunicativa**

Los hablantes de la lengua, o los aprendientes de ésta, ponen en función sus capacidades o destrezas generales con la lengua en diferentes ámbitos. Dependiendo del autor que consultemos, pueden ser más o menos, o cambiar de nombre, pero generalmente engloban las mismas cosas. Las competencias comunicativas de la lengua son las siguientes: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas, las competencias pragmáticas, competencias discursivas y competencias estratégicas.

Las competencias comunicativas de la lengua surgen a partir las teorías y estudios de Noam Chomsky (1957), quien acuñó el concepto de “competencia lingüística”, como el ‘modelo ideal del hablante nativo’, en el cual, menciona que cualquier hablante, por naturaleza, tiene la capacidad de aplicar correctamente las reglas gramaticales de su lengua materna (Byram, 1997). Así, Chomsky define la competencia lingüística de la siguiente manera:

El conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, [...] de



mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente.

(Chomsky, 1957, p.68)

Posteriormente, en los 70, Dell Hymes retoma las aportaciones de Chomsky para complementar su concepto de competencia lingüística, introduciendo el concepto de competencia comunicativa. En él, Dell Hymes hace énfasis en la competencia sociolingüística, un concepto fundamental en el desarrollo del enfoque comunicativo de la lengua aplicado en la enseñanza de lenguas extranjeras (Byram, 1997).

La enseñanza de la lengua se enfocaba tradicionalmente en la competencia lingüística de la lengua; es decir, que el aprendiente fuera competente en producir oraciones gramaticalmente correctas considerando la estructura y la sintaxis, por mencionar algunos. Poco se hablaba de otros aspectos de la lengua como la pragmática, o los aspectos sociales y culturales que la involucran. Hoy en día, es ampliamente reconocido en el mundo de la lingüística que esto no es suficiente para lograr que un aprendiente de lengua extranjera se comunique con efectividad, lo cual dio pie al surgimiento de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa de Dell Hymes (1972), se entiende como el conjunto de habilidades y conocimientos que hacen posible que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Esto tiene que ver con la capacidad de interpretar las situaciones sociales, las circunstancias y sus funciones, tomando en cuenta los aspectos culturales del contexto.

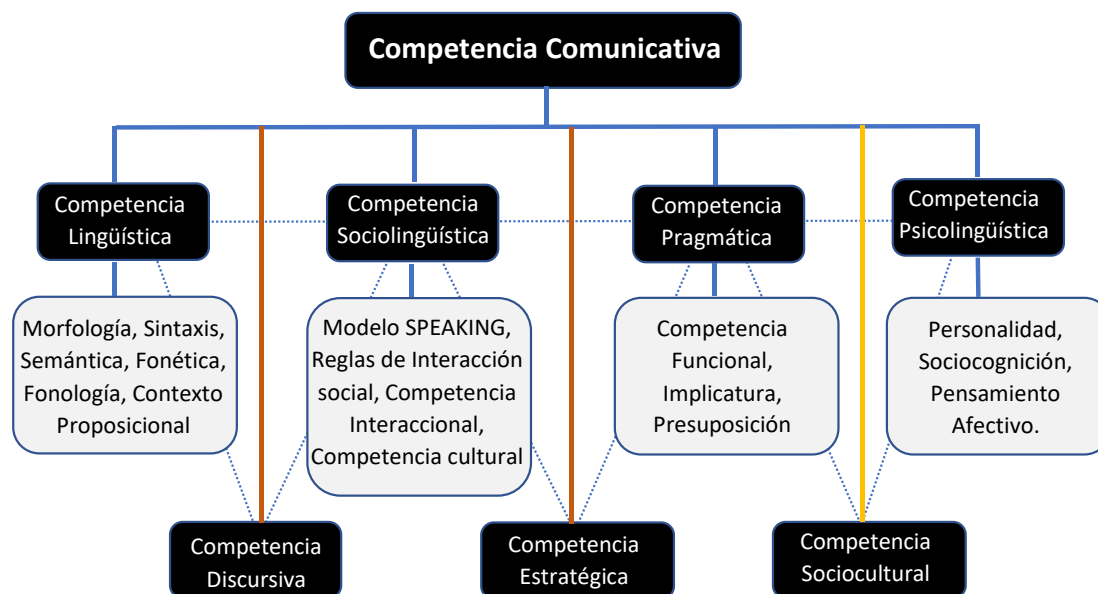
Más adelante, Canale (1983) retoma la competencia comunicativa de Dell Hymes (1972), pero la hace más amplia, profunda y específica describiéndola como el conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica (ver figura 12).

Tobón (2010) argumenta que la competencia comunicativa se desarrolla cuando somos capaces de discernir la situación de comunicación, saber cuándo sí o no hablar, de qué hablar, con quién hablar, dónde hablar y en qué forma. Esta capacidad, el autor la conceptualiza como desarrollar “repertorios del habla” a la hora de participar en eventos comunicativos.

A continuación, haremos una revisión general de cada una de las competencias, pero nos detendremos con mayor detalle en la competencia sociocultural, por ser la competencia pertinente a nuestro estudio, dentro de la cual podemos apreciar características propias de las formas de hacer, ver y ser de la cultura estadounidense.

**Figura 12**

*Competencia Comunicativa*



Interpretación personal a partir de los conceptos propuestos por Dell Hymes (1972), Canale (1983) y Van Ek (1975).

## 2.8 La Competencia lingüística

La competencia lingüística, también es llamada competencia 'gramatical', es la que describimos anteriormente propuesta por Chomsky. Es la capacidad de un individuo para producir enunciados correctamente gramaticales su lengua materna, por lo que se considera como conocimiento implícito del hablante nativo de su propia lengua. Incluye morfología, sintaxis, fonética y fonología, y semántica (Canale, 1983).

Esta es la competencia con la cual se empezó en la enseñanza formal de las lenguas. La competencia lingüística prioriza el conocimiento de componentes propios del lenguaje (morfología y sintaxis); es decir, que el aprendiente de la lengua sea competente en gramática, pronunciación, entonación, acento y vocabulario. Dicha competencia se enfoca en el conocimiento de los recursos gramaticales y su capacidad para usarlos, así como el

conocimiento del vocabulario, el cual incluye frases hechas, modismos y polisemia. También evalúa el dominio de entonaciones e incluye usos icónicos, conativos, apelativos y expresivos; así como la correcta pronunciación de fonemas y sus realizaciones contextuales (López Ojeda, 2007).

Vamos a revisar brevemente algunos componentes básicos de esta competencia, de acuerdo con el MCERL. La competencia léxica es la habilidad de conocer y usar el vocabulario de una lengua. La competencia gramatical se refiere al conocimiento de las reglas y estructuras gramaticales de una lengua y la capacidad de usarlas eficazmente. La competencia semántica que trata sobre la capacidad de una persona para comprender y controlar el significado y la organización del lenguaje. Específicamente, incluye un entendimiento del significado de las palabras en contexto, así como relaciones semánticas entre palabras (como sinónimos y antónimos). La competencia fonológica se refiere a la habilidad de una persona para percibir y producir los sonidos de un idioma. Esto incluye el conocimiento de los fonemas (unidades sonoras), sus sonidos específicos en diferentes contextos (alófonos), entre otros. La competencia ortográfica significa tener la habilidad de reconocer y usar correctamente los símbolos (letras, puntuación, etc.) que forman parte del lenguaje escrito. Finalmente, la competencia ortoépica, en la cual los aprendientes necesitan saber cómo articular la pronunciación correctamente a partir de la forma escrita, por lo que son capaces de leer en voz alta un texto preparado o utilizar palabras aprendidas en su forma escrita (Consejo de Europa, 2001).

A pesar de la importancia de esta competencia, por ser la que nos permite articular el lenguaje, no es suficiente para abarcar todos los aspectos del lenguaje que deben ser considerados para tener una comunicación efectiva y apropiada para la situación de comunicación y la cultura meta.

## **2.9 La Competencia discursiva**

La competencia discursiva se refiere a la capacidad de un individuo para desenvolverse eficaz y adecuadamente en una lengua como resultado de la combinación las reglas gramaticales y el significado para producir un texto, ya sea oral o escrito, en cualquier situación de comunicación (Canale, 1983).

La competencia discursiva, según el MCERL, es la habilidad de un hablante o estudiante para organizar oraciones en una secuencia coherente que le permitan producir fragmentos de lenguaje comprensibles. Esto incluye la capacidad de controlar la secuencia de las oraciones en función de temas, perspectivas, relación causal y estructuras discursivas coherentes, organizadas y eficaces, que siguen un orden lógico, un estilo y registro adecuado, y retórica (Consejo de Europa, 2001). Dentro de la competencia pragmática se incluye el principio de cooperación, el cual abordamos a continuación.

### **2.10 La Competencia estratégica**

La competencia estratégica se refiere a la capacidad que tiene una persona de usar efectivamente la lengua. El individuo es capaz de utilizar recursos verbales y no verbales con el fin de obtener una comunicación más efectiva y compensa cualquier fallo, ya sea por desconocimiento de la lengua o por alguna otra limitante del medio o personal (Canale, 1983).

### **2.11 La Competencia sociolingüística**

La competencia sociolingüística engloba el conocimiento y capacidades necesarias para interactuar dentro un grupo social determinado. Comprende aspectos sociales y culturales del uso de la lengua. Esta competencia se refiere a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente textos lingüísticos en contextos diferentes, donde el uso cambia dependiendo de los participantes involucrados y la relación que existe entre ellos. Esto incluye entender las convenciones sociales como normas de cortesía y relaciones sociales.

En esta competencia aprendemos a reconocer y utilizar diferentes registros de la lengua, marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones populares, dialectos, el canal, el tono, e incluso, el acento (López Ojeda, 2007).

De acuerdo con Pilleux (2001), también se consideran dentro de esta competencia, el evento comunicativo del cual se es parte, las intenciones comunicativas y las normas y convenciones de interacción que regulan el evento. Por lo tanto, esta competencia incluye las reglas de interacción social, el modelo SPEAKING de Dell Hymes (1986), la competencia interaccional y la competencia cultural (Canale, 1983). Esta competencia, de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2001) comprende los marcadores lingüísticos de relaciones

sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Algunos autores, incluyen aspectos socioculturales en esta competencia, pero como ya establecimos antes, Van Ek (1975) la separa, por lo que la competencia sociocultural la explicamos en un nuevo apartado, por considerar otros aspectos que no están directamente relacionados con la lengua, sino que comprende cuestiones más culturales, por lo que los veremos en otro punto por ser más relevante para nuestro estudio.

### Modelo SPEAKING

Para analizar analizar y comprender diferentes tipos de eventos de comunicación, los cuales explicamos antes (ver 2.4.2), Dell Hymes (1986) menciona un modelo llamado SPEAKING, (acrónimo con sus siglas en inglés) que descompone los eventos de comunicación en diferentes componentes, ocho para ser exactos. El análisis de estos componentes puede dar una idea de cómo funciona la comunicación en diferentes comunidades (ver figura 14).

**Figura 13**

*Modelo SPEAKING*

Modelo SPEAKING							
S	P	E	A	K	I	N	G
<i>(Setting)</i>	<i>(Participants)</i>	<i>(Ends)</i>	<i>(Acts)</i>	<i>(Key)</i>	<i>(Instrumentalities)</i>	<i>(Norms)</i>	<i>(Genre)</i>
<b>Situación</b>	<b>Participantes</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Actos</b>	<b>Tono</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Normas</b>	<b>Género</b>
Lugar, tiempo y características materiales de la situación de habla.	Participantes involucrados en una interacción lingüística.	Propósito o intención del hablante al comunicar un mensaje y el resultado deseado de ese mensaje.	Contenido y estilo del mensaje transmitido en una situación de habla.	Forma o 'ánimo' en que se ejecuta un acto.	formas en que se produce la comunicación. Incluye canales y formas de palabras.	Reglas de interacción e interpretación.	Categoría o tipo de discurso.

Interpretación personal a partir del concepto propuesto por Dell Hymes (1986).

## **2.12 La Competencia pragmática**

La competencia pragmática se refiere a cómo se usa el lenguaje en interacciones sociales, incluyendo la comprensión de diferentes tipos de textos, el uso del lenguaje para lograr objetivos comunicativos y la identificación de ironía y parodia. Estas competencias están fuertemente influenciadas por los contextos culturales y pueden desarrollarse mediante el aprendizaje. Los agentes sociales desarrollan representaciones internas, mecanismos y capacidades que dan forma a su comportamiento observable en acciones dentro de las cuales se emplea el lenguaje (Consejo de Europa, 2002).

La competencia pragmática incluye el conocimiento de la organización de las oraciones y la capacidad para controlarla, así como saber cómo organizar información de diferentes maneras (como descripciones, narrativas o anécdotas). La competencia pragmática tradicionalmente ha sido relevante en la expresión escrita, pero también tiene gran importancia en la comunicación oral (López Ojeda, 2007).

De acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002), las competencias pragmáticas se subdividen en tres: competencia discursiva, competencia funcional y competencia organizativa. La competencia discursiva se refiere al conocimiento que posee una persona de cómo se organizan y estructuran los mensajes. La competencia funcional se trata de la forma en que se usan los mensajes para funciones comunicativas. Y la competencia organizativa implica la capacidad de secuenciar mensajes de acuerdo con patrones de interacción y transacción. En seguida, abordaremos la competencia sociocultural que, aunque forma parte de la competencia sociolingüística en algunos autores, abordaremos en un apartado diferente, por ser un eje central de nuestro estudio.

### **Principios de cooperación (implicatura)**

La implicatura es de inferencia pragmática la cual se determina por el contexto y está vinculadas con la "cooperación" de los participantes en una conversación. Grice (1975) señala la distinción entre lo que se dice y lo que se realmente se quiere decir (implica) al decir lo que se dice, o no, lo cual lo determina el contexto. Grice (1975) propone dos tipos de implicaturas: convencionales y conversacionales. La implicatura convencional necesita

información adicional al significado normal de las palabras. La implicatura conversacional establece la conducta adecuada en la conversación.

La teoría de la implicatura de Grice se sustenta en la manera en que la gente le da uso a la lengua; en ella identifica cuatro principios o máximas de conversación, sobre los cuales se fundamenta el uso cooperativo eficiente de la lengua. “Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas” (Grice, 1975, en Yule, 1996, p.37).

De manera que las máximas que formulan el principio de cooperación, según Grice (1975) son: 1) Calidad: trate de que su aportación sea verdadera. Esto implica no decir aquello que usted cree que es falso; no divulgue información sin evidencia adecuada. 2) Cantidad: la contribución debe ser lo más informativa posible, pero no se exceda de lo necesario requerido. 3) Relevancia: que su contribución sea relevante al tema y la situación. 4) Modo: debe evitar la oscuridad y la ambigüedad; sea breve y ordenado (ver figura 14).

#### **Figura 14**

##### *Máximas del Principio de Cooperación*



Interpretación personal a partir del concepto propuesto por P. Grice (1975).

### **2.13 La Competencia sociocultural**

Los elementos socioculturales de la producción oral se refieren a los factores culturales considerados como “conocimiento del mundo” y “conocimiento sociocultural” que forman parte de las “competencias generales” llamadas “conocimiento declarativo” (saber) por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002). El MCERL las considera complemento de la competencia sociolingüística, como mencionamos antes.

Bravo (2008) menciona que la competencia sociocultural es la capacidad que tiene un hablante de la lengua al poseer “conocimientos compartidos acerca de códigos lingüísticos, sociales y culturales; es decir, la posesión de una competencia social y cultural para la comunicación” (p. 19). Al respecto, Bravo (2010) observó, en estudios realizados en 1998 y 2005, que en conversaciones entre personas que hablan español como primer o segundo idioma, pueden ocurrir malentendidos cuando no hay una comprensión compartida de las normas sociales y culturales de cortesía. Estos resultados confirman que el desarrollo de la competencia sociocultural no es un componente ‘más’ del aprendizaje de lenguas, sino que es paralelamente importante y necesario, pues esto pone en evidencia que el simple conocimiento de estructuras lingüísticas y sus normas, no son suficientes para tener una comunicación efectiva.

El concepto de competencia sociocultural del cual nos vamos a guiar es el de Van Ek (1986). El autor, separa la competencia sociocultural de la competencia sociolingüística. De hecho, él propone tres competencias: competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. Además de esta separación, una aportación importante es que su modelo considera estos elementos desde el punto de vista de hablantes no nativos, es decir, de aprendientes de la lengua como lengua extranjera, y no como hablantes nativos tal y como lo hizo Canale (1983) y anteriormente Dell Hymes y Chomsky.

Para Van Ek (1986), el aprendiente debe ser capaz reconocer las diferencias y el valor de otras formas de hacer y pensar las cosas, otras formas de expresar experiencias. En otras palabras, de respetar lo “extraño” o lo diferente, para lo cual el individuo debe hacer adecuaciones y adaptaciones con la finalidad de poder interactuar con personas de otra cultura (comunidad del habla).

Esta competencia se alinea con nuestros objetivos de investigación, ya que nuestra propuesta didáctica está pensada desde una perspectiva intercultural, la cual fomenta el conocimiento, respeto y tolerancia hacia otras culturas.

La competencia sociocultural se refiere a la capacidad que tiene una persona de utilizar una lengua para realizar una actividad comunicativa dentro de un marco de referencia (conocimiento) que son característicos (únicos) de una comunidad del habla en particular. Los marcos mencionados son tres: el de referentes culturales, los cuales pueden ser de



diferentes tipos, el de las rutinas y usos convencionales de la lengua y, el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Van Ek (1986) coincide con Byram (1997) en que es primordial que los aprendientes de una lengua extranjera sepan reconocer que otras formas de hacer, categorizar y expresar las actividades o experiencias también son válidas y no por ser diferentes a las propias son menos ‘correctas’ o importantes. Así como también comprender que existen otras formas interactuar e interrelacionarse con las personas, aunque ésta no sea de la forma en que estamos acostumbrados desde nuestra perspectiva, desde nuestra propia cultura.

Van Ek (1986) también se enfoca en los diferentes componentes entre las lenguas-culturas: primero, menciona la inexistencia de algunos elementos léxicos cuando traducimos de una lengua a otra, en donde no existe un equivalente semántico en la otra lengua; segundo, existen algunos elementos léxicos cuyo significado puede ser confundidos por otro en su contexto sociocultural; tercero, formas no verbales de expresión (como los saludos o despedidas con un beso, dos o cuatro, dependiendo de la cultura en cuestión), cuarto, los usos convencionales para la lengua en actividades cotidianas (formas de invitar, aceptar o declinar invitaciones), ya que no es posible simplemente traducir palabra por palabra, con la ayuda de un diccionario, pues los resultados serían terribles lingüísticamente, pero también socioculturalmente, en lo cual coincidimos con Byram (2006).

Además, para el autor también es importante adquirir conocimiento ‘universal’ de temas relacionados con la cultura de acogida, como son temas geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos o culturales.

## **2.14 Competencias generales**

Como parte de las competencias generales del aprendiente, el MCERL (Consejo de Europa, 2001) incluye diferentes clases de conocimiento que los aprendientes la lengua-cultura deben poseer que son relevantes para nuestro estudio, por formar parte del conocimiento sociocultural de la cultura meta. Estas competencias generales incluyen diversos tipos de conocimiento necesarios para desenvolverse exitosamente en la nueva cultura.

Varios puntos de estas competencias coinciden con el enfoque intercultural, el cual es el enfoque a partir del cual planteamos nuestra propuesta didáctica y del cual hablaremos en

capítulo tres. Las competencias mencionadas por el MCERL (Consejo de Europa, 2001) que se relacionan con nuestro estudio se incluyen como ‘conocimiento declarativo’ (saber), el cual comprende: conocimiento del mundo (lugares, instituciones, personas, entidades y sus relaciones), conciencia intercultural (similitudes y diferencias distintivas). El conocimiento sociocultural lo explicaremos a mayor detalle en el siguiente punto por ser el tema central de nuestra investigación.

El conocimiento general, como plantea el MCERL (Consejo de Europa, 2001), también comprende las destrezas y las habilidades (saber hacer), que a su vez incluyen habilidades prácticas (destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales y destrezas de ocio), destrezas y habilidades interculturales (capacidad de relacionar C1 y C2, sensibilidad intercultural, capacidad de ser intermediario cultural, capacidad de superar estereotipos) y la competencia “existencial” (saber ser, identidad personal, conocer actitudes, motivaciones, valores, la personalidad)

### **2.15 Elementos sociodiscursivos en la comunicación**

En este apartado presentamos algunos componentes de la competencia sociolingüística que son destrezas importantes para abordar la dimensión social del uso de la lengua; esto es, porque el evento comunicativo sucede dentro de un marco de referencia social que da la pauta para las interacciones entre los hablantes, de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2001). En este sentido, el comportamiento o acción humana se presenta dentro de un marco de géneros textos y tipos de discurso (Bronckart, 2012). El lenguaje se entiende “como una actividad articulada a un marco social y como una actividad que se realiza en textos, textos que se inscriben en un género y que se construyen con los recursos de una lengua natural dada” (Bronckart, 2012, p.39).

#### **Registro de la lengua**

El término "registro" se refiere a las diferencias sistemáticas entre las variedades del lenguaje utilizadas en distintos contextos. Esto incluye niveles de formalidad como solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo, de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2001). Esta sección se centra específicamente en las diferencias en los niveles

de formalidad los cuales deben ser adaptados en función de la situación de comunicación, los hablantes y el contexto.

### **Marcadores lingüísticos**

La correcta elección de saludos y despedidas, ejemplos comunes incluyen "Hola", "Buenos días" y "Adiós". Las formas de tratamiento varían de cultura a cultura, desde el uso del nombre de pila hasta la utilización de términos más solemnes como "Su ilustrísima". Las convenciones para tomar el turno de la palabra. Las interjecciones y frases interjectivas ya que pueden variar de cultura a cultura, de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2001).

### **Expresiones de sabiduría popular**

Es el conocimiento popular de expresiones utilizadas cotidianamente como los refranes, modismos, expresiones coloquiales e incluso frases estereotipadas que forman parte importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural, según el MCERL (Consejo de Europa, 2001). Esto es relevante, ya que, aunque podamos comprender la frase o dicho literalmente, si no estamos familiarizados con su uso, no podremos comprender su verdadero significado a nivel denotativo.

### **Normas de cortesía**

Las costumbres y modales culturales juegan un papel importante en la comunicación debido a que las diferentes culturas tienen diferentes normas de cortesía o educación, e interpretarlas literalmente puede dar lugar a malentendidos, especialmente en la comunicación intercultural, con base en el MCERL (Consejo de Europa, 2001). Ejemplos de cortesía son mostrar interés por el bienestar de la otra persona, compartir experiencias y preocupaciones, expresar gratitud, admiración o afecto, etc. Como podemos ver, en este punto debemos ser muy cuidadoso y enseñar al alumno lo que es considerado apropiado para la cultura de la que estamos aprendiendo, porque en lugar de evitar malentendidos, el mal uso de estas formas de actuar podría causar molestia o incomodidad.

A este respecto, Bravo (2010) menciona que comúnmente se piensa que el hablante emite un enunciado y que este es 'supuestamente' inferido (entendido) por el oyente como el hablante lo planeó. Sin embargo, esto no es así dado que es común encontrar malentendidos

o incluso ofensas o amenazas en las normas de cortesía, puesto lo que uno percibe como ‘ser cortés’ podría no ser percibido de igual forma por el otro.

## **2.16 La Teoría sociocultural**

De la investigación en la adquisición de segundas lenguas, como resultado de la enseñanza de segundas lenguas, surgen dos paradigmas: el de las teorías cognitivas derivadas de la psicología y la lingüística, y el de la teoría sociocultural. (Vine & Ferreira, 2012)

El enfoque sociocultural surge a finales del siglo XX, a raíz de una investigación de Lev Vygotsky en las décadas de los años 20 y 30, sobre la relación del lenguaje y el desarrollo cognitivo, la cual realizó en un instituto para niños con necesidades educativas especiales (Ávila Jiménez, 2018). Es importante en el ámbito educativo porque desarrolló un enfoque general que incluye a la educación en una teoría del desarrollo psicológico (Carrera & Mazarella, 2001).

### **El aprendizaje mediante la interacción social**

Vygotsky (1979), desde una perspectiva evolutiva, establece que solo se puede comprender el comportamiento humano por su historia, a través del estudio de sus cambios y sus fases. Las funciones mentales superiores, como el aprendizaje, están mediadas por artefactos construidos culturalmente o por medios mediatizadores (Vygotsky, 1986).

De acuerdo con Ávila Jiménez (2018), sus principales aportaciones son: basar la psicología en el componente semiótico como herramienta social, determinar que las funciones mentales superiores e inferiores durante el desarrollo son resultado de la participación del individuo en la sociedad y, el concepto de la zona de desarrollo próximo, en la cual establece que el aprendizaje es social, pues se da por medio de la interacción (socialización, colaboración) con una persona que sabe más que otra, quien ayuda a adquirir ese nuevo conocimiento; proceso durante el cual se desarrolla la intersubjetividad, que es un estado de entendimiento común de los aprendientes.

Vygotsky aplicó su método genético en cuatro áreas: filogenético (desarrollo de la especie humana), en la cual estudia las razones que dan lugar a la aparición de las funciones superiores (funciones psicológicas exclusivamente humanas); histórico sociocultural, en el cual se gestan sistemas artificiales, complejos y arbitrarios, reguladores de la conducta social;

ontogenético, en el cual convergen la evolución biológica y la sociocultural; y microgenético, que busca estudiar cómo se construyen los procesos psicológicos en el individuo (Carrera & Mazarella, 2001). Además, Vygotsky identifica al lenguaje como un sistema mediatizador por el cual se transmite de manera racional e intencional la experiencia y el pensamiento, dentro del cual el significado de la palabra es la unidad del pensamiento verbal (Carrera & Mazarella, 2001).

Aunque evidentemente las cuatro áreas están interrelacionadas, la que nos interesa en esta investigación es la histórico sociocultural, pues trata de la conducta social y de los mecanismos que la regulan, y cómo esta conducta está determinada por medio de actividades. En este caso, las actividades que nos interesan son las prácticas sociales propias de la cultura la estadounidense.

Vygotsky desarrolla su teoría psicológica basándose en la actividad, en la cual el hombre actúa sobre los estímulos, transformándolos, en oposición a una simple respuesta a ellos (Pozo, 1994). Para Vygotsky, “la actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos” (Ávila Jiménez, 2018, p.12.7). A la par, el lenguaje juega un rol primordial en esta investigación, ya que nos estamos basando en la habilidad de la producción oral del aprendiente. Es por medio de esta producción oral del lenguaje que las actividades suceden, y son las prácticas sociales el contexto en el cual se desarrollan.

Vygotsky afirmaba que el desarrollo del comportamiento de los seres humanos está dirigido por las leyes del desarrollo histórico de la sociedad, y no por las leyes de la evolución biológica (Wertsch, 1988). Vygotsky (1978), señala que las funciones mentales superiores tienen su origen social y su desarrollo histórico en las interacciones significativas; de manera que se da la transición de una influencia social externa de la persona a una influencia social interna a la persona (Vygotsky, 1960).

Así mismo, Vygotsky propone la existencia de *esferas simbólico-comunicativas de la actividad*, por medio de las cuales los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su comportamiento (Wertsch, 1988). En términos de nuestro estudio, esto es lo que hace que las comunidades del habla, las sociedades de una cultura determinada perpetúen algunas actividades (prácticas), y desechen otras, por esta regulación del

comportamiento propuesta por Vygotsky de la que habla Wertsch (1988) y que coincide con lo propuesto por Haslanger (2018) (ver 1.9).

### **La teoría de la actividad**

Aunque son varios los autores que retoman los estudios de Vygotsky para aportar a la teoría sociocultural, vamos a centrarnos únicamente en dos que son relevantes para la presente investigación. El primero de ellos es Alekséi Leontiev, sicólogo ruso quien trabajó cercanamente con Vygotsky, y fundó la teoría de la actividad. Su teoría sobre el origen y el desarrollo de la conducta humana refiere que ésta última es el resultado de la integración de esquemas social y culturalmente construidos de la mediación en la actividad humana (Luria, 1973). Así, la actividad es entendida desde dos perspectivas: la actividad externa (física) y la actividad mental (interna) a través de las cuales se determina socialmente la psique humana (Sarguera & Rebustillo, 2003). En palabras de Luria (1973), la teoría de la actividad se refiere al sistema obtenido como resultado de integrar artefactos de la actividad humana (psicológica o social) de manera que el cerebro reacciona con procesos electroquímicos a estos artefactos culturales, dentro de los cuales se encuentra el lenguaje.

Esta postura es importante para nuestra investigación porque nos estamos basando en contextos sociales muy particulares, los cuales son las prácticas sociales de la cultura estadounidense; puesto que las prácticas sociales son actividades, influyen en la forma de actuar socialmente, pues son características de la cultura. Como podemos observar, la teoría de la actividad de Leontiev, está totalmente alineada a la teoría sociocultural de Vygotsky, entendiendo que la conducta humana está determinada por las actividades sociales-culturales. A continuación, vamos a revisar otro de los aportes a la teoría de Vygotsky por Wertsch.

### **El contexto como generador de ideas y acciones**

El segundo teórico contribuidor de la teoría sociocultural que vamos a revisar es James Wertsch. Este sicólogo norteamericano menciona que es labor del análisis sociocultural comprender cómo el funcionamiento mental está relacionado con el contexto institucional, histórico y cultural (Wertsch, 1998). Desde la perspectiva de Wertsch (1998), se trata de explicar la relación entre la acción humana y los contextos culturales, institucionales e históricos sobre los cuales la acción ocurre. El inicio de funciones psicológicas permanece cultural, histórica e institucionalmente y son específicas del contexto. Cuando realizamos

una acción, va cargada de artefactos culturales, históricos e institucionales (Cole & Wertsch, 1996).

El contexto es el factor que define las cuestiones culturales, históricas e institucionales, pues son particulares de un lugar y una situación, por ello, situar la producción oral dentro del contexto específico de una práctica social nos ayuda a crear una conciencia de las diferencias socioculturales de la lengua-cultura, para encaminar al aprendiente hacia una competencia comunicativa.

### **Conocimiento sociocultural**

Partiendo de las aportaciones de la teoría social, en las cuales las acciones forman parte de la perspectiva cultural a la vez que la forman, así como el contexto, es importante hacer énfasis en el conocimiento de la sociedad y de la cultura de una comunidad o varias comunidades en las que se habla el idioma, en nuestro caso, de la cultura estadounidense. Este importante aspecto forma parte del conocimiento general del MCERL, como ya habíamos mencionado, porque es muy probable que esté fuera de la experiencia previa del alumno y, además, puede estar distorsionado por estereotipos.

De acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2001), este conocimiento incluye la vida diaria y los diferentes aspectos que se incluyen en ella, cosas como lo que comemos y bebemos, cuándo tenemos nuestras comidas, cómo nos comportamos en la mesa, vacaciones, horarios de trabajo y prácticas laborales, pasatiempos y actividades recreativas como el deporte, hábitos de lectura y consumo de medios.

También incluye, las condiciones de vida, las cuales pueden incluir el nivel de vida (que puede variar dependiendo de la región, el estatus social y la cultura), la calidad de los alojamientos y las políticas y acuerdos sobre asistencia social. Así mismo, abarca las relaciones interpersonales humanas que implican dinámicas de poder y solidaridad. Destaca varios tipos de relaciones, como aquellas relativas a la estructura social, el género, los lazos familiares, las brechas generacionales, situaciones laborales, autoridad, administración, raza y comunidad. También incluye relaciones entre grupos políticos y religiosos.

Otro aspecto importante para considerar son los valores, creencias y actitudes que la gente tiene con respecto a cosas como clase social, profesiones, riqueza, culturas regionales, seguridad, instituciones, tradición y cambio social; historia, minorías, identidad nacional países extranjeros y política, así como varias formas de arte, religión y el sentido del humor.

Además, con el fin de comprender y utilizar adecuadamente el lenguaje corporal, los usuarios y alumnos deben tener conocimiento de las convenciones que rigen este tipo de comportamiento. Esta competencia sociocultural es necesaria para realizar tareas comunicativas exitosas, así como las convenciones sociales, las cuales hemos descrito en el capítulo uno (ver 1.6).

Finalmente, el MCERL (Consejo de Europa, 2001) considera el comportamiento ritual el cual se refiere a las ceremonias y prácticas religiosas, los eventos de la vida (nacimiento, matrimonio y muerte), el comportamiento del público en representaciones y celebraciones comunes como fiestas o bailes. Esta forma de conducta se considera un tipo de tradición e identidad cultural en estos entornos. Todos estos aspectos forman parte importante de la cultura, como ya establecimos en el capítulo uno (ver 1.3).

## **2.17 Recapitulación**

En este capítulo hablamos de la comunicación oral y sus componentes como son comunidad del habla, situación del habla y evento del habla, discutimos las habilidades lingüísticas para la comunicación en la que se centra el estudio: producción oral y comprensión auditiva; hablamos del papel de la interacción en el evento comunicativo, así como de las estrategias de las cuales se apoya. Además, planteamos las competencias (destrezas) que el aprendiente de la lengua debe poseer, en específico, la competencia sociocultural. Así mismo, discutimos algunos elementos sociodiscursivos relativos a la comunicación, para finalizar con la teoría sociocultural de Vygotsky. En el siguiente capítulo nos centraremos en los constructos relativos a la enseñanza de la lengua con un enfoque intercultural.



## **Capítulo 3. Enseñanza de la lengua con perspectiva intercultural**

En el capítulo tres se da un breve paseo por los diferentes enfoques de enseñanza de lenguas, para aterrizar en el enfoque intercultural, en la perspectiva de Michael Byram, desde el cual abordaremos nuestra propuesta de actividades didácticas. Así mismo, ofrecemos algunas alternativas para elegir el contenido cultural en la enseñanza de lenguas, seguido del proceso de enseñanza de la expresión oral, así como del proceso de aprendizaje integrado de la lengua y cultura. Posteriormente, mostramos estudios exitosos en la enseñanza de la lengua-cultura, para culminar con actividades y propuesta didácticas.

### **3.1 Breve revisión de los enfoques de enseñanza de lenguas**

La necesidad de aprender una lengua extranjera ha estado presente en la vida social del hombre desde siempre. La necesidad de comunicarse con personas pertenecientes a otros territorios y otras culturas siempre ha existido. Sin embargo, la enseñanza-aprendizaje de lenguas no había sido tan ‘popular’, ‘tan formal y ‘estandarizada’ como lo es actualmente. Así que, conforme el tiempo transcurre, los fenómenos sociales han ido cambiando y la necesidad de aprender lenguas formalmente se hace presente, por lo que surgen los enfoques de enseñanza de lenguas con sus respectivas metodologías de enseñanza.

De acuerdo con Cabrera (2014), el enfoque de enseñanza es un conjunto de teorías sobre la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje de lenguas; mientras que la metodología o método, se refiere a una serie de pasos establecidos, un procedimiento, para enseñar desde la perspectiva de dichas teorías, el cual engloba objetivos (generales y específicos), el plan de enseñanza, el material didáctico, los tipos de actividades de aprendizaje, el rol del docente y el rol del alumno, entre otros. Por ello, vamos a revisar brevemente los enfoques más relevantes en la enseñanza de la lengua inglesa en los siguientes puntos.

#### **La Evolución metodológica en la enseñanza**

Los enfoques de enseñanza de lengua se dividen en dos grandes grupos por su contenido en la enseñanza. El primer grupo son propuestas desde una perspectiva puramente lingüística (morfología, sintaxis, gramática, léxico, fonología, fonética, entre otros.), es decir, netamente enfocada en la enseñanza del sistema, sin tomar en cuenta otros aspectos, como los comunicativos y sociales. Dentro de este grupo tenemos los enfoques tradicional, natural,

estructural. Por otro lado, la enseñanza de lenguas propone enfoques en los cuales, además de los aspectos lingüísticos, se consideran otros aspectos importantes de la lengua que tienen que ver con lo social, con el ser humano y, por ende, con lo cultural. Estos enfoques son el comunicativo, el humanístico y el intercultural.

Así, las necesidades educativas, las políticas, los cambios económicos y los cambios sociales, entre otros, son algunas razones por las cuales los enfoques y las metodologías van cambiando. A continuación, presentamos una breve reseña de los enfoques de enseñanza más representativos de la historia de la enseñanza de lenguas basándonos en Cabrera (2014).

### **Enfoque tradicional**

El enfoque tradicional de enseñanza comprende la primera y única forma de enseñar una lengua, el cual duró por muchos siglos. Dentro de este se encuentra el conocido (y anticuado) ‘método de gramática traducción’, el cual fue el primer método utilizado para enseñar lenguas extranjeras en el siglo XIX. Este método se enfoca en enseñar la gramática de manera detallada y luego aplicarla en la traducción de oraciones y textos. En las clases, los estudiantes se limitaban a realizar traducciones. Las clases se centran en la enseñanza del vocabulario a través de listas y proporcionando explicaciones gramaticales en la lengua materna. Esto quiere decir que el uso de la lengua era nulo, así como su práctica oral. Este método se empleó desde 1840 hasta 1940 y también se le conoce como ‘*Prussian Method*’ (Cabrera, 2014).

### **Enfoque natural**

Este enfoque engloba teorías que tratan el aprendizaje natural de la lengua, de la misma manera en la que un niño aprende su primera lengua (materna). Dentro de este enfoque se encuentran el método Berlitz y el método directo, según Cabrera (2014) y Gooding (2020).

El método Berlitz, que fue creado en 1878 por M. Berlitz, se basa en la forma en que los niños aprenden su idioma nativo y se enfoca en enseñar solo el idioma que se está aprendiendo, sin instrucción formal en gramática. El método implica un período de dos a seis semanas con ocho horas de instrucción diaria y se denomina "inmersión total" (Cabrera, 2014). El aprendiente aprende a comunicarse en la lengua meta de manera oral, y

posteriormente aprende la gramática de dicha lengua, tal como lo haría un niño con su lengua materna (Gooding, 2020).

En la década de 1890, surgió un nuevo método de enseñanza de idiomas como respuesta al anterior método de traducción de la gramática, llamado método directo. El método directo, desarrollado por M. Berlitz, también conocido como el método natural por L. Sauer, enfatiza la enseñanza de un idioma extranjero a través de demostraciones y acciones en la lengua meta, en lugar de la traducción al idioma nativo del alumno, por lo que la gramática se enseña de manera inductiva, (Cabera, 2014).

### **Enfoque estructural**

El enfoque estructural en lingüística propone que el lenguaje se compone de varios mecanismos (estructuras o elementos) que interactúan entre sí para formar las reglas del lenguaje (Cabrera, 2014). Los idiomas son concebidos como sistemas estructurados que se pueden aprender a través del comportamiento (o conductas) y la repetición, pues se deriva del conductismo (Gooding, 2020). Este enfoque enfatiza estrategias deliberadas, habilidades y actitudes en la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con Cabrera (2014) y Gooding (2020), se pueden aplicar diferentes métodos dentro de este enfoque para analizar estos componentes: el método audio lingual, el método situacional y el método audiovisual. El método Audio-Lingual de aprendizaje de idiomas se originó en Estados Unidos durante la década de 1940, en plena Segunda Guerra Mundial, y se basa en la ideología conductista. Es similar al método directo de aprendizaje de idiomas, pero a diferencia del método directo, no se enfoca en enseñar vocabulario. En cambio, alienta a los estudiantes a usar el idioma extranjero directamente, sin depender de su idioma nativo para las explicaciones.

El método situacional se originó en Gran Bretaña en 1930 y todavía se usa en la actualidad. Se enfoca en la comunicación oral y utiliza diferentes situaciones de la vida real para introducir nuevas palabras y gramática. La actividad principal del aula es practicar el habla a través de estas situaciones adaptadas. Este enfoque cree que la comprensión de la estructura de un idioma es esencial para la comunicación oral efectiva y, por lo tanto, prioriza las habilidades del lenguaje oral sobre las escritas.

El método audiovisual de enseñanza de idiomas fue desarrollado en Francia en 1954. Este método da mayor importancia al lenguaje hablado que al escrito. También implica el uso de imágenes para representar el lenguaje hablado.

### **Enfoque comunicativo**

En este enfoque el aprendizaje de idiomas tiene como objetivo preparar a los estudiantes para la comunicación real en un idioma extranjero, tanto oral como escrito. Lo logra mediante el uso de materiales auténticos, como textos y audio reales (Cabrera, 2014).

El método comunicativo surge en la década de 1960, es un método de enseñanza de idiomas centrado en ayudar a los estudiantes a usar el idioma en una variedad de contextos. Este método enfatiza el desarrollo de habilidades en idiomas extranjeros a través de la comunicación interactiva y el uso de textos de la vida real en situaciones de aprendizaje. También destaca la conexión entre aprender un idioma y usarlo en contextos sociales (Gooding, 2020 & Cabrera, 2014). Este método se basa en las teorías de Gumperz y Dell Hymes descritas en el capítulo dos.

El método nocional-funcional es un enfoque para organizar un currículo basado en situaciones de la vida real en las que las personas se comunican. Fue introducido por Wilkins en 1976 y se hizo popular a fines de la década de 1970 (Otero, 1998). Este método clasifica estas situaciones en "nociones" y "funciones" que son objetivos específicos de comunicación. "Funciones" se refiere a la intención detrás del uso del lenguaje, como presentar, negar, afirmar o proporcionar información. "Nociones" se refiere a los conceptos expresados a través del lenguaje, como tiempo, cantidad o frecuencia (Cabrera, 2014).

### **Enfoque humanístico**

Este enfoque de enseñanza que coloca a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje. El enfoque considera las habilidades, necesidades, intereses, expectativas y motivaciones de los estudiantes para promover su involucramiento y fomentar el desarrollo de su autonomía de acuerdo con Cabrera (2014). La autora señala el método TPR, el método silencioso, sugestopedia, el método PNL y el método de las inteligencias múltiples, los cuales revisamos brevemente a continuación.

El método Respuesta Física Total (TPR), desarrollado por James Asher en 1960, se basa en cómo los niños aprenden su primer idioma. El docente presenta el vocabulario y la gramática dentro de un contexto. En este método los aprendientes responden físicamente a órdenes dadas verbalmente, como lo hacen los niños en casa cuando aprenden su primera lengua.

El método del silencio o silencioso fue desarrollado por Caleb Gattegno en 1963 para enseñar lenguas extranjeras a principiantes. Enfatiza el uso del silencio como técnica de enseñanza y se enfoca en desarrollar las habilidades orales y auditivas del estudiante. El método tiene como objetivo dar a los estudiantes autonomía en su proceso de aprendizaje, con el maestro actuando como supervisor, en silencio, en lugar de ser el centro de la clase dominando la palabra. Lo relevante de este método es el papel secundario del docente y sobre todo su silencio, para dar oportunidad al alumno de tomar el protagonismo.

Sugestopedia es un método de aprendizaje desarrollado por Georgi Lozanov en la década de 1970. Se basa en la idea de que los humanos responden constantemente a influencias conscientes o inconscientes, las cuales son sistemáticamente estudiadas bajo la ciencia de la Sugestología.

El método de programación neurolingüística (PNL) surge en los 70 y fue creado por Richard Bandler y John Grinder en California, EE. UU. La PNL conecta los procesos neurológicos, el lenguaje y los patrones de comportamiento aprendidos, y sugiere que estos se pueden cambiar para lograr objetivos de vida específicos.

Estos últimos dos métodos hacen uso de los procesos cognitivos del alumno para el aprendizaje, se trata de un tipo de enseñanza mucho más abstracta, en nuestra opinión, un tanto subjetiva, pues no hay manera de comprobar que dichos procesos mentales se estén llevando a cabo.

Finalmente, presentamos la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, que sugiere que la inteligencia es un conjunto de habilidades semindependientes. Gardner identifica ocho tipos de inteligencia y propone un método de enseñanza que implica despertar, expandir, enseñar y transferir las distintas inteligencias.

Este es un método humanista por excelencia, ya que el aprendizaje se entiende como un proceso personal, subjetivo y diferente del de los demás aprendientes. Lo que funciona para

un aprendiente, puede no funcionar para otro debido a las múltiples inteligencias que cada uno posee. Los ocho tipos de inteligencias propuestas son: lingüística, visual, corporal, cenestésica, interpersonal, intrapersonal, musical, y naturalista. El enfoque intercultural, sobre el cual se enfoca nuestro estudio, lo ponemos en otro apartado para abordarlo mejor.

### **El enfoque intercultural**

La perspectiva intercultural tiene sus raíces en el estudio de las diversas realidades sociales, religiosas y culturales. Frente a esta diversidad, la perspectiva intercultural siempre ha buscado reconocerla y valorarla, al mismo tiempo que aboga por relaciones interculturales, iguales como igualdad de derechos y no discriminación de trato, enfatizando la heterogeneidad más que la uniformidad. Esto mismo se traslada al campo educativo.

Para Byram (1997), la competencia intercultural la conforman cinco dimensiones, habilidades o saberes (*savoirs*):

- 1) Saber ser (actitudes y valores hacia la otredad), 2) Saberes (conocimiento del mundo),
- 3) Saber aprender (nuevas experiencias), 4) Saber hacer (integración) y 5) tener una conciencia cultural crítica (Byram & Zarate, 1997).

Desde la conceptualización de la interculturalidad, Byram (1997) considera la dimensión sociocultural como aspecto central en todo el aprendizaje. La cultura madre del aprendiente se centra en una posición de igualdad de la cultura meta y el factor emocional - afectivo- es parte importante del proceso.

En nuestra propuesta de actividades didácticas, nosotros nos basamos en la perspectiva intercultural provista por Byram, en la cual el alumno reconozca su propia cultura, su propia lengua, sus propias prácticas, y las tome como base y punto de partida para la transición hacia la cultura y la lengua meta.

### **3.2 Cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras**

La importancia de la enseñanza de la cultura dentro de los programas de enseñanza de lenguas se ha establecido ya desde hace algunas décadas en los diferentes países alrededor de todo el mundo. Ya sea por pertenecer a comunidades multiculturales, pluriculturales, bilingües o poseer altos márgenes migratorios. Sin embargo, a pesar de reconocer esta necesidad y

admitir formalmente su importancia, las carencias de la inserción de la cultura en los programas de educación de lenguas extranjeras se hace presente, así como también en las aulas en el llamado 'currículum oculto' (Byram, 1991).

El autor sugiere que el problema de la inclusión de aspectos culturales en la enseñanza de lenguas reside en varios factores; primero, que las escuelas para la formación de docentes de lenguas hacen demasiado énfasis en el estudio de la 'literatura clásica': segundo, la ya trillada idea de que la competencia en una lengua se da con el dominio del aprendizaje de la gramática. Otro problema, es la falta de caridad del docente para la elección del aspecto o tema cultural, por la amplia cantidad de posibilidades y lo difícil de alguno de ellos, por lo que mucho desisten y regresan a la típica forma de enseñanza.

Coincidimos con el autor en que, ante tales dificultades, es evidente la necesidad de seguir algún modelo o programa para la enseñanza de cultura en el aula de lenguas. Sin embargo, aunque si hay algunos, no existen tantos como los hay en la enseñanza de lenguas.

### **3.3 Determinando el contenido cultural en la enseñanza de lenguas**

¿Cómo saber qué aspecto de la cultura enseñar? Muchos docentes de lengua nos hemos hecho esta pregunta, sin saber qué hacer con certeza. Las posibilidades son innumerables y, sin una guía, esta tarea podría convertirse en una experiencia negativa, más que positiva, tanto para el docente como para el aprendiente de lengua. Por este motivo, nos basamos en el trabajo de Lange (1998), el cual trata diferentes formas de incluir contenido cultural en programas de aprendizaje de lenguas. Algunos enfoques se centran en la enseñanza de información factual sobre la cultura, mientras que otros alientan a los estudiantes a analizar y evaluar creencias, valores y dinámicas sociales culturales. En seguida, vamos a revisar estas propuestas.

#### **3.3.1 El modelo emergente**

Nostrand (1967, 1978) creó un sistema para categorizar temas culturalmente significativos basados en el valor motivacional o personal que tienen para los aprendientes. Este sistema se llama el "Modelo Emergente" y tiene como objetivo representar los valores de una cultura. El modelo consta de seis categorías: cultura, sociedad e instituciones, conflictos, ecología y tecnología, individuo y entorno intercultural.

### **3.3.2 Cultura y lenguaje integrados**

La importancia de integrar la cultura en los programas de aprendizaje de idiomas, que a menudo se pasa por alto, fue propuesta por Stern (1986) en cuatro programas entrelazados, que incluyen idioma, cultura, comunicación y educación general del idioma, que están todos integrados entre sí. La cultura tiene su propio contenido definido y niveles de competencia. Posteriormente, Crawford-Lange & Lange (1984) se basaron en Stern (1986) y crearon un proceso para integrar la cultura en los programas de idiomas que involucra ocho etapas interactivas realizadas conjuntamente por el maestro y los estudiantes, en el cual profundizaremos más adelante (ver 3.5).

### **3.3.3 Competencia (capacidad) como proceso**

Este modelo parte del concepto de capacidad (competencia) cultural de Allen (1985). Para la autora, la competencia cultural se refiere a tomar conciencia y apreciar otra cultura sin necesariamente convertirse en parte de ella, lo cual se puede lograr a través de un proceso progresivo de descubrimiento de información, adquisición de experiencia y encuentro con la autenticidad en relación con la cultura.

Posteriormente Allen y Lange (1996) diseñan el enfoque de proceso para el aprendizaje cultural, dentro del cual propone las siguientes categorías temáticas: supervivencia, social y socio-profesional; dentro de cuatro fases del proceso: observación, exploración, expansión y evaluación.

La importancia de estas contribuciones es que incluyen el contraste de las culturas (C1/C2) como contenido en el aprendizaje, además de que integra el aprendizaje de la lengua y la cultura, con la lengua aprendida a través de experiencia.

### **3.3.4 Desarrollo de la sensibilidad cultural**

Es un modelo propuesto por Bennett, Bennett y Allen (1996) que describe seis etapas para desarrollar la sensibilidad cultural que, a su vez, es el contenido del curso. El modelo se divide en dos categorías: etnocéntrico, el cual se basa en el análisis y confrontación del sentimiento de superioridad de la propia cultura, en tres etapas: negación, defensa y minimización; y el etnorrelativo, el cual trata de la apreciación de la propia cultura, así como de otras, e incluye tres etapas: aceptación, adaptación e integración. (Ver figura 15).



**Figura 15**

*Modelo del desarrollo de la sensibilidad cultural*

Etnocéntrico			Etnorelativo		
Negación	Defensa	Minimización	Aceptación	Adaptación	Integración
“Mi experiencia cultural es la única real y válida. Tengo ninguna o pocas intenciones de legitimar otras culturas”.	“‘Nosotros’ somos superiores y ‘ellos’ inferiores, critico mucho ‘su rareza’”	“Otras culturas son trivializadas o romantizadas. Yo tiendo a negar las diferencias y solo busco las similitudes” (por ejemplo: “daltonismo racial”)	“Acepto, pero quizá no esté de acuerdo con otras culturas. Generalmente soy curioso y respetuoso”.	“Yo ‘veo’ el mundo a través de diferentes ojos y hago cambios intencionales en mi propio comportamiento y valores”.	“Me meto y salgo fácilmente de diferentes cosmovisiones culturales”.

Tomado de Bennett (1999).

La ventaja de este modelo es que se puede combinar con otros modelos y actividades para el aprendizaje de la lengua-cultura, ya que trata de procesos por los que pasa el aprendiente de la lengua-cultura, por lo que se puede insertar en cualquier otra temática cultural.

### 3.3.5 Contenido cultural existencial

De acuerdo con Pflieger (2018), al aprender una lengua extranjera estamos haciendo mucho más que aprender información factual sobre otro lugar y otra cultura, ya que también estamos resignificando nuestro propio ser, nuestra propia identidad. Pues al estar en contacto con la nueva lengua y cultura, no solo estamos tomando la lengua, sino que estamos aprendiendo todo el sistema cultural que ésta conlleva y que, en muchos casos, difiere del sistema cultural propio, creando conflictos o confrontaciones, para las cuales el aprendiente tiene que realizar ‘ajustes’.

De acuerdo con la autora, el éxito del aprendizaje de la lengua extranjera dependerá de la resolución de la confrontación con lo foráneo, con lo externo, lo ajeno. De manera que dentro del aprendiente ocurren procesos importantes de resignificación de las perspectivas de ver y entender el mundo, pero también de su propia identidad ‘transformada’. En este sentido, coincide con Byram (2006) al establecer que el aprendizaje de la lengua no es el simple aprendizaje de códigos lingüísticos, palabra por palabra, sino que hay muchas más cosas involucradas en el proceso.

Pfleger (2018) sugiere el aprendizaje de la lengua extranjera incluyendo contenido “existencial” de la cultura, el cual ayuda al aprendiente a formar una identidad lingüístico-intercultural, y que incluye: el valor de la cultura, su sentido y sus razones; el estímulo para comportarse de determinada manera; el descubrimiento personal del valor cultural; la introspección sobre los sentimientos hacia la nueva cultura; la imitación de la C2; la experimentación o práctica; la confrontación con ciertos valores culturales.

De esta manera, la autora sugiere incluir contenido que ayude y obligue a los alumnos a pasar por procesos de reconstrucción identitarios, haciendo la transición de una monoculturalidad a una identidad intercultural.

### 3.4 Proceso de enseñanza de la expresión oral

Enseñar aspectos lingüísticos de la lengua en el aula, es de lo más común, el propio alumno está acostumbrado a ver explicaciones de gramática prescriptiva en el pizarrón donde el docente escribe una ‘formula’ para hacer oraciones; sin embargo, enseñar a una persona a expresarse de manera oral en un idioma extranjero, requiere de una planeación y de un proceso bien estructurado para obtener resultados óptimos. Sobre esto, Rábea (2010) propone una serie de pasos para la enseñanza de la expresión oral que se muestra en la figura 16 y que explicamos a continuación.

#### Figura 16

*Pasos en la enseñanza de la expresión oral*



Adaptado de Rábea (2010, p. 12).

El proceso inicia con la “presentación”, que es la fase de asimilación en la que el profesor muestra y el alumno aprende observando y escuchando con atención el uso del lenguaje. En esta fase es necesario presentar varios ejemplos y que sean de buena calidad. La información resulta significativa para el alumno, siempre que se encuentre en contexto específico que sea relevante para los alumnos.

Posteriormente, en la “reproducción” se ofrece al alumno un espacio de práctica controlada, mediante la manipulación mecánica y constante de estructuras y frases referentes al objetivo de la lengua meta. Es necesario que el alumno comprenda las reglas y patrones oracionales y que se conviertan en nuevos hábitos lingüísticos.

El siguiente paso es la práctica con actividades guiadas y semiguías que gradualmente irán mejorando. Se trata de crear situaciones en donde exista un motivo para la comunicación en la lengua meta, una razón significativa y relevante para el alumno, por lo que la actividad debe estar en concordancia con el nivel lingüístico del alumno y con sus experiencias. Esta fase del proceso debe contener actividades con ciertas características: deben ser creativas, interesantes para los alumnos, deben estar relacionadas con sus propias experiencias de vida y estar basadas en tareas comunicativas donde haya apertura de estructuras lingüística y diversas funciones comunicativas.

La última fase del proceso debe incluir actividades interactivas “libres” dentro de un contexto y situación preestablecidos, que fomenten la fluidez y la naturalidad, de manera que, el alumno desarrolle sus propias estrategias comunicativas y de aprendizaje. Este es un proceso con el cual estamos por naturaleza familiarizados, pues concuerda con los momentos de enseñanza de una lección en general. En nuestra experiencia, dependiendo del nivel del grupo y de las propias características del grupo, en ocasiones es necesario pasar más tiempo en una etapa del proceso que en otra.

### **3.5 El proceso de aprendizaje integrado de la lengua y cultura**

El proceso de aprendizaje integrado de lenguaje y cultura es un método utilizado para enseñar lenguaje y cultura propuesto por Crawford-Lange & Lange (1987). Consiste en ocho etapas, de las cuales, las primeras cinco son dirigidas por el profesor y las últimas tres están dirigidas por los estudiantes. Coincidimos con los autores en que este proceso ofrece un marco para que los maestros tomen decisiones sobre la enseñanza integrada del idioma y la cultura, pero no es una fórmula estricta. Este proceso de enseñanza-aprendizaje puede servir de base o inspiración para desarrollar otras formas de enseñanza, y así lo hemos tomado.

Sobre este proceso de aprendizaje sugerido por los autores, consideramos que es recomendable tomar como base algunas partes del proceso que, según nuestro criterio, se

adecúan a nuestro contexto educativo y a nuestras necesidades específicas, dependiendo del tema cultural; razón por la cual, el proceso puede no seguir una secuencia específica ni incluir todas las etapas en un determinado tema de estudio. A continuación, vamos a revisar cada una de las ocho fases, tomando como base a Crawford-Lange & Lange (1987).

### **Fase 1 identificación del tema cultural**

Identificar un tema cultural puede resultar difícil por la amplitud y complejidad de algunos aspectos culturales. En la fase 1, el maestro ve más allá de las estructuras gramaticales de la unidad y considera cuestiones o preocupaciones relacionadas con los valores de la cultura nativa o meta. Al establecer un tema cultural, los estudiantes ingresan a la unidad desde el punto de vista de la cultura. El objetivo es elegir un tema que sea relevante e interesante para los estudiantes, con lo cual concordamos. Por tal motivo, en nuestro estudio los temas no están incluidos propiamente en el programa de estudio, ni en el método, sino que se basan en los temas culturales que los alumnos han elegido por medio de un sondeo (ver 4.1).

### **Fase 2 Presentación de fenómenos culturales**

La segunda etapa de la enseñanza es la presentación de fenómenos culturales. Los fenómenos son ejemplos u ocurrencias del tema que se muestran a los estudiantes a través de diversos materiales visuales y escritos. Esto incluye elementos como imágenes, películas, cintas de audio y textos escritos. También se pueden utilizar simulaciones o juegos de roles, para presentar fenómenos, siempre que los estudiantes tengan el dominio adecuado del idioma.

### **Fase 3 Diálogo (culturas madre/meta)**

Esta etapa consiste en discutir un tema cultural con el objetivo de describirlo, analizarlo y reaccionar ante él. Primero se describe el fenómeno presentado. Luego se lleva a cabo un análisis de las características del tema, como quienes están involucrados, como se interrelaciona con otros aspectos, entre otros. Finalmente se discute. La discusión va en ambos sentidos, cultura madre y cultura meta. De igual forma, para poder comprender las cuestiones culturales mejor, es recomendable hacerlo en la lengua madre, para que el involucramiento y la comprensión sean mayor. Realizan una declaración escrita del tema.

#### **Fase 4 Transición al aprendizaje de la lengua**

En el cuarto estadio, los profesores y los estudiantes trabajan juntos para identificar las funciones lingüísticas y el vocabulario necesarios para comprender un tema cultural particular que se está estudiando. Esto pueden hacerlo examinando recursos disponibles o discutiendo necesidades percibidas entre ellos. Coincidimos con los autores en este punto, ya que, para esta investigación, nosotros tomamos como base el tema cultural, y en torno a ello, analizamos los aspectos del lenguaje que será necesario abordar para impartir la lección, tales como vocabulario, pronunciación, entonación, estructuras sintácticas, registro del lenguaje, entre otros.

#### **Fase 5 Aprendizaje de la lengua**

Esta etapa implica el uso de un libro de texto como recurso para practicar habilidades lingüísticas e identificar oportunidades para la comunicación. El contenido lingüístico previamente estudiado también puede ser incorporado al material del texto. Además, esta etapa involucra evaluar la comprensión de las estructuras del lenguaje, así que debe ofrecerse suficiente práctica.

#### **Fase 6 Verificación de percepciones (cultura madre/meta)**

Esta etapa de aprendizaje sobre la cultura implica que los estudiantes analicen recursos utilizando el lenguaje que han aprendido para desarrollar o modificar sus percepciones iniciales. Producen una declaración más sofisticada de percepción, lo cual puede ser más precisa cultural y lingüísticamente hablando. Nosotros consideramos que la realización de textos no tiene que ser necesariamente escritos, si nos interesa la expresión oral, podríamos incentivar el intercambio de ideas y opiniones al respecto en textos orales en binas o tríos, así como con toda la clase. Consideramos que los procesos reflexivos son de suma importancia para aprehender la cultura. Sobre todo, si se hace en la lengua materna, pues evoca un sentimiento de propiedad e identificación.

#### **Fase 7 Conciencia cultural**

En el proceso integrador llamado “conciencia cultural”, los estudiantes aprenden cómo reformar sus percepciones culturales basadas en nuevas entradas (input) e interactuar con éxito en situaciones culturales nuevas. Para lograrlo, los estudiantes deben ser consciente del

proceso que usan y poder explicar su comprensión de la cultura; esto es más efectivo si verbalizan la perspectiva de la nueva cultura.

### **Fase 8 Evaluación de la competencia en la lengua y la cultura**

En la última etapa del proceso, la evaluación de la competencia lingüística y cultural en la lengua-cultura, los autores recomiendan usar las pautas de dominio de ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) para evaluar el dominio del idioma en términos de función, contenido y precisión. Coincidimos con los autores en que para evaluar el aspecto cultural de la lengua se trata de hacerlo de manera particular, usando el contexto y funciones del lenguaje específicos para esa situación de comunicación y esto debe hacerse en términos de propiedad, convencionalidad, apego a las normas y modos de la cultura meta. La idea es que se note la diferencia entre una simple traducción de la lengua materna a la lengua meta, en la cual los factores culturales no intervienen, y las oraciones son lingüísticamente correctas, pero quizá inapropiadas.

### **El rol del profesor de lengua en la enseñanza de la lengua-cultura**

El papel del profesor en la enseñanza de la lengua-cultura es la de un guía, el cual ofrece ejercicios guiados, en el cual el docente tiene un papel no protagónico, no central, sino de mediador (Pfleger, 2014). El objetivo del profesor-mediador es promover el diálogo intercultural entre sus aprendientes.

### **3.6 Interculturalidad: actividades didácticas**

El concepto de "interculturalidad" ha existido en la educación desde hace mucho tiempo. Alrededor de los 1600, el padre de la pedagogía, Comenius, sugirió la idea de una escuela basada en la pedagogía universal, la cual incluía hombres, mujeres, niños, ricos y pobres, lo que significa que la diversidad de personas y sus perspectivas era importante, por lo que él estaba sumamente adelantado a su época.

Siglos más tarde, debido a los cambios sociales y económicos que ocurrieron a mediados del siglo XX, pero, sobre todo, debido al fenómeno de la migración, se hizo necesario establecer políticas educativas que propiciaran el concepto de empatía y respeto hacia el otro, iniciando este fenómeno en Estados Unidos. Fue de esta manera que este movimiento educativo toma importancia y a partir de ahí docentes e investigadores empiezan a realizar trabajos y

propuestas sobre ello. De hecho, esto no sucedió únicamente en el campo de la educación, sino en otras áreas como las de servicio y salud (Sanhueza Henríquez *et al*, 2012).

Valorar, comprender y ver al otro desde su propia perspectiva, sin perder los propios valores y perspectivas culturales, es fundamentalmente lo que pretende la educación intercultural. En este sentido, es importante establecer qué es la competencia intercultural. Según Sanhueza Henríquez *et al* (2012), la competencia intercultural “se refiere a la interacción entre personas que tienen diferentes orientaciones emocionales, cognitivas o conductuales y, por lo tanto, tienen una visión del mundo diferente. Esto a menudo implica diferencias de nacionalidad, raza, religión u otras características comunes” (p.136).

La interculturalidad es un proceso de interacción social que impulsa procesos de intercambios y, además, propone una comunicación horizontal, donde ninguno de los interlocutores se siente superior al otro (Álvarez, 2022). En el mismo sentido, aprender una nueva lengua implica aprender una nueva cultura (Paricio, 2005).

De acuerdo con Batista (2008), en la enseñanza de la lengua-cultura se desarrolla el proceso de interculturalidad en el que se da la interacción entre personas de diferentes culturas, se desarrolla una relación basada en la aceptación de las diferencias con el otro, se valora y respeta la propia cultura, es un punto de reflexión y aprendizaje sobre la cultura ajena. Para Álvarez (2022), la interculturalidad es un proceso de interacción social que impulsa procesos de intercambios y, además, propone una comunicación horizontal, donde ninguno de los interlocutores se siente superior al otro.

Por otro lado, autores como Atienza incluyen concepciones sociales clave como son la alteridad y la identidad en este mismo concepto, pues no pueden separarse de ellas. Atienza (1997) señala que “la conciencia de interculturalidad, la alteridad, supone aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de evolución permanente...” (pág. 101). Para Iglesias (2003), la interculturalidad consiste en “ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto... ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras” (pág. 24).

Es importante reconocer las características y objetivos de la interculturalidad, ya que se verá plasmada en las actividades didácticas de nuestra propuesta. Por ello, revisaremos brevemente qué es una actividad didáctica. Las actividades didácticas son actividades impartidas por el docente en el aula con el fin de crear aprendizaje en el aprendiente. De acuerdo con Penzo (2001), las actividades de aprendizaje sirven para aprender, adquirir o construir el conocimiento disciplinario propio de una materia o asignatura. Pero también aprenderlo de una determinada manera: de forma que sea funcional, que se pueda utilizar como instrumento de razonamiento.

Como parte culminante de esta investigación, realizamos una propuesta de actividades didácticas con perspectiva intercultural, por alinearse con los propósitos generales de la investigación, ya que nuestro elemento de interés son los factores socioculturales y para poder asimilarlos y adoptarlos es necesario comprenderlos y respetarlos. A continuación, presentamos las actividades de interacción propuestas por el MCERL y también actividades didácticas para la enseñanza del diálogo intercultural, lo cuales sirven de referentes para dicho propósito.

### **Actividades de interacción propuestas por el MCERL en la enseñanza de lenguas**

El MCERL (Consejo de Europa, 2001), propone una breve lista como ejemplo de actividades de interacción que se puede desarrollar en el aula de lengua, la cuales implican el uso de estrategias de comprensión, de expresión y de interacción por parte de los hablantes, como ya vimos en el capítulo anterior (ver 2.4). Estas actividades interaccionales incluyen: conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista y negociación. Para el estudio hemos tomado algunas de estas, lo cual abordaremos con mayor detalle en el capítulo de metodología.

### **Actividades didácticas para la enseñanza del diálogo intercultural**

El aprender una lengua y sus aspectos culturales más profundos como sus perspectivas, sus valores, todo ese marco cultural intangible del cual hemos hablado antes con Moran (2001) y Pflieger (2008), implica una serie de confrontaciones y conflictos internos, de conocerse a uno mismo y conocer al otro, pero no en nivel personal, sino dentro de nuestros marcos de referencia y actuación culturales, lo cual trae como consecuencia una ‘revaloración’ de



perspectivas y formas de pensar. Esto es, si el docente llega a este nivel de enseñanza porque, concordando con Pflieger (2016), es difícil que las instituciones educativas o el propio docente incluya de manera explícita este proceso. Por tal motivo, las actividades que presentamos a continuación tienen el objetivo de promover el diálogo interno del cual hablamos anteriormente: islas culturales, asimiladores culturales, medios audiovisuales, cápsulas culturales, índices críticos. Los cinco ejercicios que presentamos, tomados de Pflieger (2018), tienen la finalidad de:

contrastar los valores propios y de la cultura de acogida, fomentar el auto descubrimiento y la comparación cultural sin caer en valoraciones negativas y estereotipadas, afinar las percepciones e interpretaciones culturales alternativas, promover la formulación de hipótesis a cerca de un comportamiento cultural determinado, fomentar la empatía y el diálogo, así como la reflexión cultural y el análisis” (Pflieger, 2018, pág. 50).

En seguida, vamos a revisar cada uno brevemente.

### **Islas culturales**

Se trata de llevar a cabo una conversación en el salón de clase de lengua extranjera en una ‘isla cultural’. Está inspirado en el concepto del salón como ‘tercera cultura’, se requiere diseñar y decorar el aula de lenguas con fotos, poster y objetos, con el fin de vivir y experimentar nuevos elementos culturales al mismo tiempo que lo hace con los marcos culturales propios. El profesor es quien debe decorar el aula desde el inicio de clases y permitir a los aprendientes que participen de manera activa decorando y aportando con materiales de la cultura meta que son significativos para ellos. Con esto se pretende dar una de ‘inmersión a la cultura meta’ desde la perspectiva de la propia cultura, considerando la opinión y el sentir de los aprendientes sobre el nuevo ambiente cultural. Ya que no podemos llevar al aprendiente a la cultura meta, cuando menos, podemos acercarlo, por medio de estos símbolos, objetos y artefactos culturales. La intención es aproximarse a lo extraño, para entrar en contacto con ello todos los días.

### **Asimiladores culturales**

Los asimiladores culturales consisten en ofrecer a los aprendientes una situación del tipo ‘¿y tú qué harías?’. Se les proporciona un caso o situación hipotética, imaginaria, al que Pflieger (2018) llama “incidente interaccional” y se desarrolla con una persona de la cultura de origen y los aprendientes de la cultura meta. Después de darles la situación cultural, a detalle, se les proporcionan cuatro opciones, las cuales describen el significado posible de esa acción cultural.

No hay respuestas correctas o erróneas, no se pretende que el aprendiente seleccione algo en específico, sino que la idea es sensibilizar al aprendiente lo que es un comportamiento adecuado o apropiado para la cultura meta, recordando siempre que están en un ambiente diferente. Una vez presentadas las opciones, se hace una discusión grupal. Como resultado, los aprendientes podrán comprender las formas de ser y actuar de las personas de la cultura meta y crear empatía. La autora señala que el internet es una buena fuente para encontrar asimiladores culturales, pero también se pueden ser inventados por el docente para adecuarlos a algún tema o situación significativa para el aprendiente.

### **Medios audiovisuales**

Los medios audiovisuales son un gran aliado en el aula de lenguas pues permiten mostrar contenido auténtico ‘de y para’ la cultura meta. Estos incluyen videos de YouTube, películas o diapositivas, los cuales son recursos muy utilizados en el aula de lenguas con la finalidad de presentar contenidos culturales. La parte innovadora de este proceso consiste en didactizarlos para incentivar el diálogo intercultural. Lo común es presentarlos para abordar contenidos lingüísticos como actividades de comprensión auditiva o de pronunciación. Sin embargo, podemos aprovechar estos valiosos recursos e integrarlos para crear el dialogo intercultural, y, además, como material de apoyo para las actividades del programa general. En este caso, el material audiovisual tiene como objetivo promover la observación y negociación de contenidos culturales diferentes a los propios y propiciar la reflexión. Ejemplos de estas preguntas reflexivas son: “¿Cómo veo a los demás?, ¿Como me ven los otros?, ¿Cómo es la realidad desde el punto de vista del otro?, ¿Qué aprendo de esto sobre mí y de mi mundo?, ¿Qué aprendo de esto sobre el otro y su mundo?” (Pflieger, 2018).

## **Cápsulas culturales**

Las cápsulas culturales son textos o recuadros que contienen información cultural, (normalmente acompañados de una imagen), tratan algún punto interesante o diferente de la cultura meta que vale la pena analizar. El objetivo de la cápsula cultural es mostrar algún detalle de la vida de la cultura meta. La autora señala que normalmente las podemos encontrar en los libros de texto de lenguas, la cuestión es que no se les da un uso cultural adecuado, sino que simplemente se muestran como dato interesante o adicional. Comúnmente, las cápsulas culturales se utilizan como práctica de comprensión lectora o para mostrar estructuras gramaticales. De manera que podemos aprovechar este material que ya está listo y disponible desde un nuevo ángulo y con nuevos objetivos. Se trata de sensibilizar al alumno sobre estos nuevos marcos culturales y de modificar su percepción cultural. Con ellas podemos trabajar en “las percepciones culturales, los sentimientos que se evocan, autoestereotipos y heteroestereotipos, prejuicios y comparaciones culturales” (Pfleger, 2018, pág. 57).

## **Incidentes críticos**

Los incidentes críticos son un recurso didáctico bastante conocido dentro de la educación de lenguas para crear el dialogo intercultural. Está basado en la reflexión intercultural, como lo están varios otros, pero este tiene la finalidad de reducir o suavizar los efectos del choque cultural. Según Baguley (2000), el choque cultural es el proceso de readaptación y reajuste que se da cuando se entra en contacto con la nueva cultura y conlleva a sensaciones de desorientación, temor, desamparo, inestabilidad, inseguridad y, en ocasiones, hasta pánico.

En el aula de lenguas no entramos en contacto directo con personas de la cultura meta; sin embargo, el simple hecho de entrar en contacto con la lengua y con otros artefactos culturales que lo obligan a replantearse su identidad, son suficientes para desencadenar un choque cultural. En esta actividad el rol del alumno es activo, central, ya que se tiene que enfrentar a estereotipos que se ha formado de la cultura meta. Esto lo obliga a reflexionar sobre situaciones reales de la cultura y explorar cuales serían sus opciones de acción, interacción y solución del conflicto. El objetivo de experimentar con ejercicios de este tipo es crear conciencia sobre la propia identidad social, como primer paso. El siguiente paso es conocer al otro, entenderlo. Al conformarse con lo que 'no es', entiende mejor 'lo que es'.

El método de trabajo del incidente crítico consiste en dar una situación hipotética sobre la cultura meta, algo de la vida real, cotidiano. Y a partir de ello, el alumno debe deconstruir detalladamente, paso a paso, el incidente que lo está poniendo en duda o causando temor, para analizar las interacciones de este paso a paso y detectar donde se genera el malentendido o incomodidad cultural. Se discuten los actores (quienes son), la situación (qué sucede), el posicionamiento de cada actor (las perspectivas), se describen las identidades de los actores (edad, sexo, ocupación) y la relación que existe entre ellos. Luego viene la discusión de la situación presentada, en la cual cada aprendiente comparte su postura y sentimientos al respecto.

### **3.7 Diseño de material didáctico con perspectiva intercultural**

Después de haber revisado los conceptos de interculturalidad y del enfoque cultural es necesario establecer formas en las que podemos diseñar material didáctico que promueva los mismos propósitos. Usar un enfoque intercultural significa que los contenidos de la unidad se aprenden partiendo de la cultura propia del hablante, la cultura mexicana en este caso, para pasar a la cultura meta, que es la estadounidense en nuestro estudio.

Debido a que aprender una nueva lengua implica aprender una nueva cultura, de acuerdo con Paricio (2005), al diseñar un material con enfoque intercultural se deben tomar en cuenta trece parámetros, los cuales presentamos a continuación:

1. promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos [...]de la nueva lengua-cultura;
2. facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales;
3. trabajar en un contexto no excluyente;
4. eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano;
5. descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro;
6. adquirir un punto de vista propio;

7. favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales;
8. conocer mejor su propia cultura;
9. promover el enfoque holístico e inclusivo;
10. crear un espacio común de convivencia;
11. eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión y modificar estereotipos;
12. crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones;
13. propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.  
(párr. 35)

Nosotros nos basamos en las recomendaciones y los conceptos de interculturalidad antes expuesto para el diseño de nuestra propuesta didáctica

### **3.8 Recapitulación**

En este capítulo nos enfocamos a revisar aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa, haciendo una revisión de los diferentes enfoques enseñanza de la lengua, para aterrizar en el enfoque intercultural, dentro del cual se enmarca nuestro estudio. Además, abordamos la enseñanza de la cultura en el aula de lenguas, así como algunas opciones para determinar el contenido cultural que acompañará la enseñanza de la lengua extranjera. También, incluimos las fases del proceso de aprendizaje de la lengua y cultura, para culminar con la descripción de actividades didácticas interculturales, que nos sirven de base para la propuesta didáctica que resulta de esta investigación.

De esta manera concluimos con la discusión de los referentes teóricos sobre los cuales se sustenta la presente investigación. Recapitulando, en el capítulo uno discutimos los elementos de la cultura en el lenguaje; en el capítulo dos, abordamos la comunicación oral en el aula; finalmente, en el capítulo tres, abordamos la enseñanza de la lengua con perspectiva intercultural. En el siguiente capítulo hablamos sobre la metodología de la investigación, en la que describimos detalladamente los procesos que se llevaron a cabo a lo largo del estudio.

## **Capítulo 4. Constitución del estudio**

En este capítulo explicamos el proceso metodológico utilizado durante este proyecto de investigación, mencionamos que la investigación se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo, con un diseño metodológico enmarcado en la investigación acción. Además, se indican las técnicas y los dispositivos utilizados para la recuperación de la información que sirvió para obtener los datos de la investigación. Por último, presentamos el proceso de codificación y categorización de los datos, acompañados de las limitantes del estudio.

### **4.1 El paradigma cualitativo**

Al realizar una investigación, la primera decisión a la que se enfrenta el investigador es definir desde qué paradigma realizará su investigación. La elección se basa en las características y necesidades de la investigación, por lo que es necesario considerar qué se estudia, cómo y para qué. Una vez resueltos esto, se toma la decisión sobre el paradigma.

Las ciencias exactas generalmente circunscriben sus investigaciones en el paradigma cuantitativo puesto que buscan respuestas que permitan hacer generalizaciones que se puedan convertir en teorías o leyes (Carnap,1976). Por otro lado, las ciencias sociales estudian fenómenos relacionados con el ser humano; ya sea sobre él mismo, o sobre las complejas relaciones entre ellos, o acerca de su relación con algún otro fenómeno de la naturaleza. En palabras de Prats & Fernández (2017) “lo social se caracteriza por su diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad” (p.101). Por lo tanto, la investigación puede arrojar resultados diversos, e incluso inesperados, puesto que el ser humano se comporta de manera distinta en diferentes ambientes y en situaciones particulares, lo cual hace sumamente interesante, y necesaria, este tipo de investigación, ya que, como mencionamos antes, no podemos realizar generalizaciones o leyes universales, debido a las particularidades y subjetividades del inherentes al ser humano.

Dicho esto, la presente investigación se ejecuta desde el paradigma cualitativo, porque es el paradigma que utilizamos para la investigación en las ciencias sociales, dentro de las cuales se encuentra la educación y la didáctica, pues tienen que ver con el ser humano, su complejidad y particularidad, incluso su subjetividad, porque es flexible y aborda el problema

de manera distinta: describe, explora, comprende, analiza, más allá de simplemente medir (Chanona, 2020).

A través de la investigación cualitativa pretendemos comprender de manera profunda los significados y definiciones de un fenómeno o situación tal y como se nos presenta por las personas; es decir, mucho más que un simple conteo de sus características, en lo cual concordamos con Salgado (2007). Además, el paradigma cualitativo es inductivo, por lo que necesitamos conocer con mayor profundidad el terreno para familiarizarnos con el tema o problema que deseamos conocer, tal como afirman Hernández *et al.* (2008).

Por tal razón, la investigación cualitativa requiere de una inmersión total en el ambiente, lo cual implica: observar, establecer vínculos con los participantes y adquirir su punto de vista “interno”, recabar datos, tomar notas y reflexionar (Grinnell *et al.*, 2005), lo cual hemos llevado a cabo a lo largo de esta investigación al fungir como observadores participantes (docente-investigador participante) en nuestro contexto educativo, pues nos interesa conocer las razones, las formas, los significados y sus implicaciones, por lo que el paradigma cualitativo es el proceso indicado para este estudio.

#### **4.2 La investigación acción**

El diseño de la presente investigación cualitativa se encuentra dentro de la metodología de la investigación acción. El programa de maestría de la UNACH para el cual estamos elaborando este estudio, es un programa de profesionalización docente por lo que implica el mejoramiento de la propia práctica docente que, por medio de la reflexión, nos permita resolver problemas a los que nos enfrentamos en nuestros contextos de enseñanza.

La investigación-acción persigue un cambio social, una mejora a un problema que aflige a algún grupo social, en el que el investigador se sumerge, observa, analiza, comprende y mejora; ésta mejora se realiza en conjunto con miembros del grupo social que se pretende estudiar (Bausela, 2002; Elliot, 1993). En nuestro estudio, la situación social es la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera: el inglés. Así, pretendemos mejorar un aspecto particular en la enseñanza de lenguas: la producción oral del aprendiente en la cual se observe una mejora en la apropiación e implementación de elementos socioculturales al desarrollar actos comunicativos orales interactivos.

Además, los miembros del grupo social involucrados en el estudio son el docente-investigador (participante), los docentes colaboradores (invitados), y los diversos grupos de aprendientes de la lengua inglesa (los participantes), los cuales definimos en un apartado más adelante (ver 4.5).

La presente investigación consta de dos ciclos los cuales hemos desarrollado en concordancia con los semestres de la UNACH (un ciclo por semestre), durante los semestres ‘agosto-diciembre 2022’ y ‘enero-mayo 2023’, en el transcurso de los cuales realizamos las tareas de:

1. planear, las acciones que darán origen al cambio y mejora educativa;
2. actuar, para poner en marcha los planes, cambios y adecuaciones;
3. observar, para conocer el campo e identificar la problemática;
4. reflexionar, para tomar decisiones, planear y hacer cambios pertinentes;

En relación con eso, Salgado (2007) señala que “la finalidad de la Investigación-Acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (párr. 26). Es precisamente por esto, que el diseño de investigación-acción se alinea a los propósitos de nuestra investigación ya que pretendemos crear una mejora en la propia práctica docente, así como en los aprendientes, quienes, al estar involucrados en procesos reflexivos, también son generadores del cambio.

Respecto a la investigación acción en el ámbito educativo, Salgado (2007) coincide con Latorre (2005), al plantear que “es una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales que les da la posibilidad de revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas” (p.5).

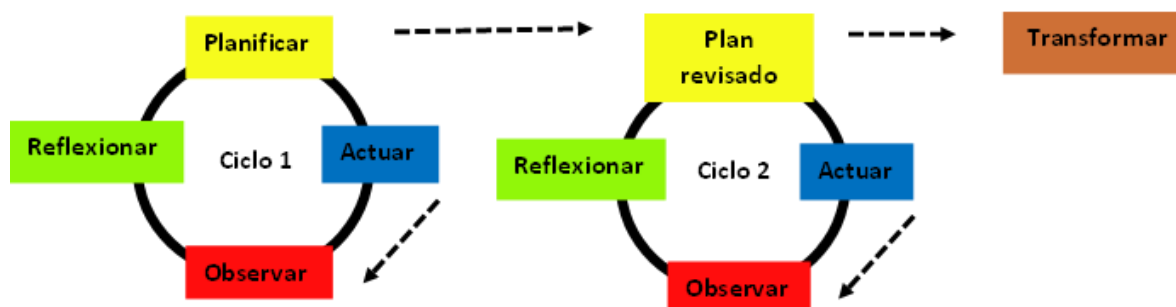
Lo que caracteriza y distingue a la investigación acción son los procesos de reflexión e introspección de todos los participantes, tanto de docentes, como de aprendientes, pues son precisamente estos procesos los cuales nos llevarán al cambio y la mejora que buscamos. Al respecto, Kemmis y McTaggart (1988), mencionan las características de la investigación-acción: es participativa, sigue una espiral de ciclos introspectivos: planificación, acción, observación y reflexión, es colaborativa, crea comunidades autocríticas, implica registrar,



recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones en un diario del investigador, procede a cambios más grandes (ver figura 17).

**Figura 17.**

*Diseño del ciclo de espirales de la investigación-acción*



Adaptado de Kemmis y McTaggart (1988).

De manera que en este diseño metodológico de investigación desarrollamos tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción que según Stringer (1999), y en concordancia con Kemmis y McTaggart (1988), son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (reflexionar, analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de una manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Citado por Hernández et al. 2006). Para efectos de esta investigación las fases del proceso se desarrollaron únicamente durante dos ciclos, por ser el tiempo proporcionado por la institución dentro de la cual se suscribe el estudio.

### **4.3 Diseño de la investigación**

En esta sección presentamos los pormenores de las técnicas y recursos implementados para recabar la información del campo que nos permita obtener hallazgos que darán respuesta a nuestras preguntas de investigación y a su vez, nos aporte información valiosa para el diseño de la propuesta didáctica con perspectiva intercultural. Dentro de esta información se encuentra la descripción del contexto, los participantes, las estrategias metodológicas utilizadas para la recolección de la información alineadas al paradigma de estudio, dentro de la metodología de investigación seleccionada.

#### **4.4 Contexto**

La presente investigación se llevó a cabo en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), ubicada en Blvd. Belisario Domínguez Km. 1081, Sin Número, Terán, 29050, en la Facultad de Lenguas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. La UNACH es la universidad pública más grande e importante del estado. Consta de campus en diferentes ciudades como son San Cristóbal, Tapachula y Tuxtla Gutiérrez. El departamento de Lenguas se encarga de impartir cursos de inglés a alumnos externos (privados) que por razones particulares quieren aprender el idioma, pero también a alumnos de la propia universidad que se han rezagado en sus estudios de idiomas impartidos en sus facultades o que, por el contrario, han culminado los semestres de inglés (u otro idioma) de requisito y quieren seguir avanzando en su aprendizaje de lenguas. Los estudiantes adscritos a la universidad cursan los semestres 1-4 como requisito de sus planes curriculares. El total de niveles que existen en el departamento de inglés son 12, con el objetivo de culminar el semestre 12 con nivel C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2001).

#### **4.5 Participantes**

Los participantes del primer ciclo fueron 67 estudiantes de inglés como lengua extranjera del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Son estudiantes particulares (externos a la UNACH) que toman cursos de inglés por cuenta propia. Algunos de ellos son estudiantes de la UNACH que quieren seguir aprendiendo inglés, no por requisito de la universidad, sino por necesidades e intereses propios, buscando obtener una certificación de un nivel avanzado. La edad de los estudiantes oscila entre los 14 y 23 años, 48 mujeres y 19 hombres (ver fotografía 1).

Durante el primer ciclo, la investigación se llevó a cabo con participantes de los siguientes grupos: un grupo de nivel 3, un grupo de nivel 10, dos grupos de nivel 8 y dos grupos de nivel 11. Acompañados de dos docentes participantes, un docente varón (nivel 8) y una docente mujer (nivel 11), más la docente investigadora. Los docentes accedieron a participar en el estudio pues les pareció importante la enseñanza de temas socioculturales en el aula de inglés, pues reconocen que es un aspecto al que no se le da mucho énfasis durante la

enseñanza. Además, contamos con la participación del director, la codirectora y la lectora de tesis, quienes fungieron como guía a lo largo de este proceso para dar orientación correcta a la investigación. Para esclarecer el nivel de dominio de la lengua, en el cuadro 1, se puede apreciar la equivalencia de los niveles de inglés del Departamento de Lenguas de la UNACH con el MCERL (ver cuadro 1).

### **Fotografía 1.**

*Actividad comunicativa (ficha 4)*



Nota. Desarrollo de actividad comunicativa “Cita de negocios”, Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 10, octubre 2022.

Los grupos participantes correspondientes al nivel 3 y al nivel 10, fueron intencionalmente elegidos por ser de niveles opuestos, uno principiante y otro avanzado, para poder explorar la metodología de enseñanza de aspectos de la competencia sociocultural en diferentes niveles. Además de contar con la ventaja de que estos son los grupos en los cuales la docente investigadora es la docente titular. Esto es relevante pues en el marco de la investigación-acción se trata de mejorar la propia práctica docente y este el contexto donde la docente investigadora imparte clases de manera cotidiana (ver fotografía 2). Esto permite tener mayor control y flexibilidad a la hora de realizar las actividades de investigación en los grupos, sobre todo en cuanto al factor tiempo.

Los demás grupos participantes fueron elegidos por tener la característica de pertenecer a un grupo de nivel avanzado (ver cuadro 1), en los cuales es más fácil transmitir y poner en

evidencia el aprendizaje de elementos socioculturales de la lengua, pues ya no tenemos que preocuparnos demasiado por la competencia lingüística (ver fotografías 3 y 4). Sin embargo, más adelante, veremos cómo se ha adaptado este contenido al nivel 3.

## **Fotografía 2**

*Actividad comunicativa alumnos nivel 10 (Ficha 2)*



Nota. Desarrollo de actividad comunicativa “Agendar una cita por teléfono”, Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 10, octubre 2022.

Durante el segundo ciclo, los participantes fueron dos grupos de inglés de niveles avanzados, nivel 9 (17 participantes) y nivel 11 (15 participantes), (ver fotografías 6, 7 y 8). Afortunadamente, el grupo de nivel 11 es el mismo grupo con el cual trabajamos en el ciclo uno (nivel 10) quienes avanzaron de nivel. Esto ayudó a darle continuidad al estudio, ya que no hubo necesidad de hacer observaciones de reconocimiento, o de hacer simulaciones de grabaciones para que se acostumbraran a las cámaras, pues ya conocían del proceso de investigación. Sin embargo, esto si fue necesario con el grupo de nivel 9, quienes no había participado antes y tuvimos que comenzar desde el principio, invitándolos a colaborar y explicarles las características de la investigación y las implicaciones de su participación en ella.

## Cuadro 1.

Cuadro de equivalencia de los niveles del Departamento de Lenguas con el MCERL.

MARCO COMUN EUROPEO			TOEFL	MCRE / Inglés	Ministerio de Educación de Francia	Instituto Goethe Alemán	Asociación Dante Alighieri Italiano	Instituto Confucio Chino-mandarín	Instituto Cervantes
Usuario	Nivel	Departamento de Lenguas	Puntaje	Método/Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel
Basic User	Breakthrough (A1) KET	1° Semestre	337 - 459	Touchstone 1 (A1)	D ELF (A1)	Goethe Zertifikat (A1)	PLIDA (A1)	NHSK 1 Hanyu Shuiping Kaoshi (A1)	DELE (A1)
		2° Semestre							
Independent User	Threshold (B1) PET	3° Semestre	460 - 542	Touchstone 2 (A2)	D ELF (A2) BASICO	Goethe Zertifikat (A2) BASICO	PLIDA (A2)	NHSK 2 Hanyu Shuiping Kaoshi (A2)	DELE (A2) BASICO
		4° Semestre							
	Vantage (B2) FCE	5° Semestre	543 - 626	Touchstone 3 (B1) INTERMEDIO	D ELF (B1) INTERMEDIO	Goethe Zertifikat (B1) INTERMEDIO	PLIDA (B1) INTERMEDIO	NHSK 3 Hanyu Shuiping Kaoshi (B1) INTERMEDIO	DELE (B1) INTERMEDIO
		6° Semestre							
Proficient User	Effective Operational Proficiency (C1) CAE	7° Semestre	627	Touchstone 4 (B2-) INTERMEDIO SUPERIOR	Goethe Zertifikat (B2) INTERMEDIO SUPERIOR				DELE (B2) INTERMEDIO SUPERIOR
		8° Semestre							
		9° Semestre		Viewpoint 1 (B2+)					
		10° Semestre		Viewpoint 2 (C1) AVANZADO					
		11° Semestre							
		12° Semestre							

Nota. Departamento de Lenguas de la UNACH, 2019, (<https://www.unach.mx/oferta-educativa/idiomas>).

### 4.6 Estrategia Metodológica

Para el desarrollo de la investigación empleamos diversas técnicas de recolección de datos pertenecientes al paradigma de la investigación cualitativa, propias de la investigación en el ramo de la educación, apoyadas de sus respectivos dispositivos de recolección de la información. A continuación, presentamos las técnicas utilizadas en el estudio.

#### 4.6.1 Registros Gráficos

Como parte de la recolección de datos utilizamos registros fotográficos, registros de audio y registros de video (ver fotografías 1 a 7). En pleno siglo XXI, es importante echar mano de todos los recursos tecnológicos que podamos para facilitar la recolección de la información. A este respecto, Rose (2001) señala que la importancia de este tipo de registro se debe a que [...] “los registros visuales han desbancado los registros escritos”. (p.14)

Concordamos con el autor, en que los investigadores actuales, tenemos la ventaja de recopilar estos datos de manera ‘automática’, sin tener que tomar notas para dejar un registro o evidencia. Esto no significa que no tengamos la necesidad de tomar notas, sino que tenemos un apoyo más sobre el cual respaldarnos.

La importancia de los registros gráficos de audio y video es que nos permite ‘inmortalizar’ momentos importantes del fenómeno de estudio que, por un lado, nos sirve de evidencia para sustentar la investigación, pero, por otro lado, nos ayuda en la fase de observación del ciclo de investigación acción. Ya que al tener estos registros podemos revisar con calma, y con otra ‘mirada’, desde otro ángulo, para comprender mejor lo que sucedió.

Así mismo, utilizamos algunos cuadros y gráficas para presentar datos recopilados (ver cuadro 11). De acuerdo con Gómez (2008), es mucho más fácil y eficiente decir o ilustrar algo con algún tipo de soporte visual, que con un simple texto escrito y presentar los datos recolectados en forma de gráficas, tablas o cuadros, de manera que sea entendible para todos.

### **Fotografía 3**

*Actividad de evaluación formativa nivel 11 (Ficha 1)*



Nota. Desarrollo de actividad de evaluación formativa digital “Aspectos socio culturales entrevista laboral”, Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 11, octubre 2022.

Los dispositivos de registros gráficos son de gran ayuda para la investigación cualitativa, nos ayudan a recuperar información y dejarla como registro visual que podemos revisar una y otra vez, y en diferentes momentos de la investigación. Además, nos permiten observar

relaciones, fenómenos o detalles de la realidad social que estamos investigando que pudieran haber escapado a nuestra vista en el campo, pero que, al hacer la revisión con más calma, podemos notar, en lo cual coincidimos con Chanona (2020).

#### **Fotografía 4**

*Actividad comunicativa alumnos nivel 11 (Ficha 3)*



Nota. Desarrollo de actividad comunicativa “Cita entrevista laboral”, Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 11, octubre 2022.

#### **Fotografía 5**

*Actividad comunicativa alumnos nivel 3 (Ficha 4)*



Nota. Desarrollo de actividad comunicativa ‘At school’, Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 3, octubre 2022.

## Fotografía 6

Actividad comunicativa alumnos nivel 9 (Ficha 9)



Nota. Desarrollo de actividad comunicativa 'At the restaurant', Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 9, febrero 2023.

## Fotografía 7

Actividad comunicativa alumnos nivel 9 (Ficha 7)

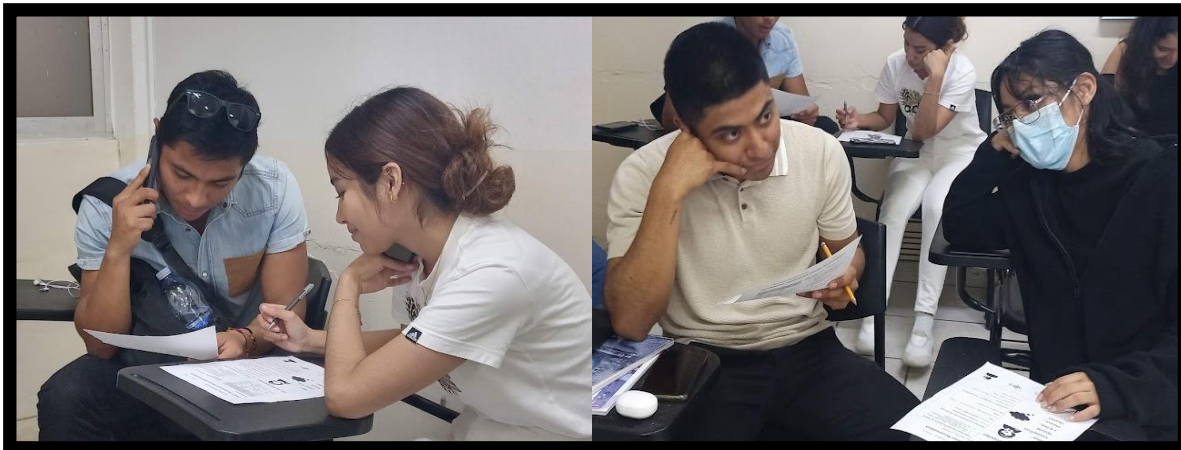


Nota. Desarrollo de actividad comunicativa 'Restaurant phone reservation', Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 9, febrero 2023.



## Fotografía 8

### Actividad comunicativa alumnos nivel 11 (Ficha 7)



Nota. Desarrollo de actividad comunicativa ‘*Restaurant phone reservation*’, Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 9, febrero 2023.

### 4.6.2 Sondeo

El sondeo es la técnica de recuperación de datos que utilizamos en la investigación cualitativa cuando aplicamos cuestionarios o escalas para conocer la opinión o interés de nuestros participantes. Desde la perspectiva del paradigma cualitativo, no es una encuesta en un sentido estricto, ya que la muestra no es representativa del universo de estudio (Chanona, 2020). De igual manera, el cuestionario es un dispositivo de recolección de datos y no un instrumento, puesto que su finalidad es explorar, no medir ni estandarizar.

El sondeo se llevó a cabo con los 8 grupos participantes de los niveles 3, 8, 9, 10 y 11 con el objetivo de conocer qué prácticas sociales de la cultura estadounidense interesan a los alumnos para desarrollar actividades comunicativas orales. El tema es tan amplio que, para reducir las posibilidades, nos basamos en un listado de Brooks (1986) sobre temas de cultura para enseñar en el salón de clases (ver figura 18).

Partiendo de ahí, seleccionamos 17 temas generales (categorías) que contenían subcategorías asociadas al tema principal. El cuestionario se formuló en un documento de Word, de manera digital, sufrió varias modificaciones hasta llegar a su versión final. Posteriormente se subió a tres plataformas digitales para la aplicación de cuestionarios: *Google Forms*, *Microsoft Forms* y *Survey Monkey*.

Después de realizar varias pruebas piloto, notamos que el procedimiento para la aplicación del cuestionario de manera digital era confuso para los participantes, por lo que finalmente decidimos aplicar el cuestionario en papel ya que las plataformas digitales mencionadas, no contaban con las funciones específicas para este cuestionario: seleccionar y luego hacer un ranking y esto causaba confusión (ver figura 19.)

La dificultad en la aplicación del cuestionario residía en que primero había que seleccionar los temas principales (categorías) y después hacer un ranking con las subcategorías.

**Figura 18.**

*Cuestionario del sondeo en formato de papel*

Cuando practicas inglés oralmente, ¿En qué situaciones de la vida cotidiana (contextos) te gustaría saber usarlo?					
<b>1. <input type="checkbox"/> Hacer una cita</b>		<b>2. <input type="checkbox"/> Festividades cívicas</b>		<b>3. <input type="checkbox"/> Transporte público</b>	
Citas de negocios	<input type="checkbox"/>	Día de independencia	<input type="checkbox"/>	En el tren	<input type="checkbox"/>
Citas médicas	<input type="checkbox"/>	Día del trabajo	<input type="checkbox"/>	En el aeropuerto	<input type="checkbox"/>
Citas amorosas	<input type="checkbox"/>	Día de los caídos	<input type="checkbox"/>	En el taxi	<input type="checkbox"/>
Cita amistosa	<input type="checkbox"/>	Día de acción de gracias	<input type="checkbox"/>	En el autobús	<input type="checkbox"/>
Cita laboral	<input type="checkbox"/>	Día de Martin Luther King	<input type="checkbox"/>	En el metro	<input type="checkbox"/>
<b>4. <input type="checkbox"/> Auto</b>		<b>5. <input type="checkbox"/> Ley y emergencias</b>		<b>6. <input type="checkbox"/> Lugares públicos</b>	
Comprar un auto	<input type="checkbox"/>	Infracción de tránsito	<input type="checkbox"/>	Tienda de conveniencia	<input type="checkbox"/>
Reparar un auto	<input type="checkbox"/>	Encuentro con policía	<input type="checkbox"/>	Supermercado	<input type="checkbox"/>
En un choque	<input type="checkbox"/>	Reglas básicas de manejo	<input type="checkbox"/>	Tienda departamental	<input type="checkbox"/>
Vender un auto	<input type="checkbox"/>	Llamar al 911	<input type="checkbox"/>	Restaurante	<input type="checkbox"/>
Trámites de autos	<input type="checkbox"/>	Cita en la corte	<input type="checkbox"/>	Cafetería	<input type="checkbox"/>
<b>7. <input type="checkbox"/> La universidad</b>		<b>8. <input type="checkbox"/> Labores del hogar</b>		<b>9. <input type="checkbox"/> Entretenimiento</b>	
Trabajo universitario	<input type="checkbox"/>	Limpieza de primavera	<input type="checkbox"/>	Concierto musical	<input type="checkbox"/>
Solicitar una beca	<input type="checkbox"/>	Apalea la nieve	<input type="checkbox"/>	Obra de teatro	<input type="checkbox"/>
Entrevista de admisión	<input type="checkbox"/>	Lavar el carro	<input type="checkbox"/>	Cine	<input type="checkbox"/>
Trámites escolares	<input type="checkbox"/>	Limpia la casa	<input type="checkbox"/>	Opera	<input type="checkbox"/>
Asunto con el profesor	<input type="checkbox"/>	Cortar el pasto	<input type="checkbox"/>	Evento deportivo	<input type="checkbox"/>
<b>10. <input type="checkbox"/> Reuniones</b>		<b>11. <input type="checkbox"/> Actividades al aire libre</b>		<b>12. <input type="checkbox"/> Instituciones</b>	
Fiesta de cumpleaños	<input type="checkbox"/>	Ir de pesca	<input type="checkbox"/>	En migración	<input type="checkbox"/>
Carne asada	<input type="checkbox"/>	Ir de campamento	<input type="checkbox"/>	En aduana	<input type="checkbox"/>
Fiesta de cajuela (tailgate party)	<input type="checkbox"/>	Senderismo (hiking)	<input type="checkbox"/>	En el banco	<input type="checkbox"/>
Juntar comidas (Potluck)	<input type="checkbox"/>	Escalar (rock climbing)	<input type="checkbox"/>	En la escuela	<input type="checkbox"/>
Visita en casa	<input type="checkbox"/>	Ciclismo de montaña	<input type="checkbox"/>	Oficina de gobierno	<input type="checkbox"/>
<b>13. <input type="checkbox"/> Eventos sociales</b>		<b>14. <input type="checkbox"/> Lugares turísticos</b>		<b>15. <input type="checkbox"/> Vida nocturna</b>	
Boda	<input type="checkbox"/>	Museos	<input type="checkbox"/>	Bar	<input type="checkbox"/>
Baby shower	<input type="checkbox"/>	Exhibiciones	<input type="checkbox"/>	Antro	<input type="checkbox"/>
Fiesta de compromiso	<input type="checkbox"/>	Zoológico	<input type="checkbox"/>	Show música en vivo	<input type="checkbox"/>
Fiesta de graduación	<input type="checkbox"/>	Monumentos (landmarks)	<input type="checkbox"/>	Casino	<input type="checkbox"/>
Funeral	<input type="checkbox"/>	Plazas cívicas y parques	<input type="checkbox"/>	Show de entretenimiento	<input type="checkbox"/>
<b>16. <input type="checkbox"/> Festividades</b>		<b>17. <input type="checkbox"/> Vida Cotidiana</b>			
Navidad	<input type="checkbox"/>	En la casa	<input type="checkbox"/>		
Año nuevo	<input type="checkbox"/>	En la escuela	<input type="checkbox"/>		
Día de acción de gracias	<input type="checkbox"/>	En el trabajo	<input type="checkbox"/>		
Halloween	<input type="checkbox"/>	En la calle	<input type="checkbox"/>		
Día de san Patricio	<input type="checkbox"/>	En la iglesia	<input type="checkbox"/>		

Sin embargo, a pesar de que las instrucciones en el cuestionario eran claras, y fueron explicadas a los participantes de manera oral en las pruebas piloto, los participantes se confundían, por lo que no pudieron responder adecuadamente el cuestionario, quedando éste invalidado. Por esta razón, se procedió a imprimir los cuestionarios y aplicarlos en formato de papel de manera ‘tradicional’.

Posteriormente, para hacer el conteo y análisis de los datos más ágil, decidimos utilizar el cuestionario diseñado digitalmente en Google Forms para el procesamiento y análisis de la información, en el cual nosotros vaciamos los datos, uno por uno, en dicha plataforma, para digitalizar las respuestas otorgadas en papel, la cual, al finalizar el vaciado de los cuestionarios nos proporcionó el conteo de manera inmediata (ver figura 19).

### **Figura 19.**

*Cuestionario del sondeo formato digital en Google Forms*

	1	2	3	4	5
Museos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exhibiciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zoológico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monumentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plazas cívicas y parques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota. Adaptado de Brooks, 1986.

### **4.6.3 Observación participante**

El objetivo de la observación participante en esta investigación es observar que la actividad comunicativa se apegue a la praxis social estadounidense y sus elementos socioculturales. Coincidimos con Krotz (1991), quien señala que la observación participante es una técnica para obtener la información empírica deseada del campo.

Por un lado, queremos asegurarnos de que la actividad de producción oral sea una actividad comunicativa interactiva; pero, además, que sigue las normas y convenciones sociales características de la práctica de la cultura estadounidense en cuestión. Por ello, hemos dividido el dispositivo en 2 secciones o categorías, la primera, referente a la comunicación oral (producción oral e interacción); y la segunda, referente a los elementos socioculturales (normas, procedimientos y convenciones sociales).

Para lograrlo, diseñamos un dispositivo de observación participante que centrara nuestra atención sobre los fenómenos de estudio, pero que, a su vez, permitiera flexibilidad para poder anotar cualquier aspecto que nos pareciera relevante. Para una mejor comprensión, presentamos nuestro dispositivo de observación en la figura 20 (ver figura 20).

Al ser nuestro fenómeno de estudio las actividades comunicativas orales de los aprendientes, la observación participante se realizó en dos fases en los grupos de la investigadora como docente titular. La primera fase de manera general, en el momento en el que sucedía los hechos, tomando notas breves de campo. La segunda fase, al momento de revisar detalladamente las grabaciones de audio y video, así como sus transcripciones (ver cuadro 15). Es importante aclarar que no realizamos transcripciones de todas las grabaciones, solamente de algunas (4 aproximadamente) de cada una de las fichas para tener un apoyo visual y mayor claridad, el análisis se llevó a cabo directamente de los audios y videos.

La observación participante se realizó durante el desarrollo de las ocho fichas pedagógicas respectivas a las actividades comunicativas orales durante el primer ciclo, así como las cuatro fichas pedagógicas realizadas durante en segundo ciclo. Además, la observación participante también se llevó a cabo durante el desarrollo de las actividades comunicativas orales en los grupos de los docentes participantes, en las fichas pedagógicas dos y tres, correspondientes al primer ciclo. En este caso, la recolección de la información fue recaba de manera inmediata, *in situ*, mientras ocurrían los hechos, para después observar las grabaciones y sus transcripciones correspondientes.

Desde la perspectiva de Guasch (2002), el objetivo, y a su vez, la gran ventaja de la observación participante ante otras técnicas de recolección de datos es que permite prestar atención al punto de vista de los actores; por lo que se pretende que el investigador se

convierta en un “nativo”, que pueda entender la realidad desde el punto de vista de la comunidad que estudia, y no del suyo propio. Por lo que son tareas comunes del observador

### Cuadro 15

*Transcripción de actividad comunicativa oral ‘Cita para entrevista laboral por teléfono’*

Ficha 1	Fecha:	Transcripción Audio # 2
JOB INTERVEIW PHONE APPOINTMENT	10/05/22	Nivel 10
"C:\Users\ttorr\OneDrive\Documentos\ARCHIVO AUDIOS\NIVEL 10\FICHA 1- PHONE JOB INT APPOT\2 2022-10-05 at 5.34.41 PM.ogg"		
<p><b>SPK_1</b> Hi, good afternoon. This is Jocelyn calling with Telcel. Uh..Is it a good time to talk?</p> <p><b>SPK_2</b> Ohh yeah sure it is a good time.</p> <p><b>SPK_1</b> OK, I would like to make sure we are interested. We got your CV and you got your shortlisted.</p> <p><b>SPK_2</b> Ohh that's great, So... what happens now?</p> <p><b>SPK_1</b> Well, I would like to schedule a date. Is it OK on Wednesday the 13th for you?</p> <p><b>SPK_2</b> Sorry, what did you say? I did not understand.</p> <p><b>SPK_1</b> Don't worry, I said that if you could make it on Thursday, on Wednesday the 13th.</p> <p><b>SPK_2</b> Yeah. OK. Yeah, that that sounds right.</p> <p><b>SPK_1.</b> OK. It's 5:00 PM, good for you?.</p> <p><b>SPK_2</b> I'm sorry, uh, let me check on my Schedule, Oh. I have an appointment at 5:00 PM. Is it OK at 6:00 PM?</p> <p><b>SPK_1</b> Well, let me check. Uhm...Yes, yeah, yeah, yeah. It's OK. So I'll e-mail you the details. So we are going to meet each other on Wednesday the 13th at 6:00 PM.</p> <p><b>SPK_2</b> OK, excellent.</p> <p><b>SPK_1</b> I'll be there. Thank you so much</p> <p><b>SPK_2</b> Thank you. Bye.</p>		

Nota. La grabación de audio fue realizada por los alumnos utilizando la aplicación WhatsApp.com; mientras que la transcripción fue realizada con ayuda de la app Transkriptor.com y después rectificada por nosotros.

participante: observar, acompañar, compartir y participar con los actores en sus rutinas cotidianas. El autor señala que uno de los principales objetivos de este tipo de observación es definir conceptos clave desde la representación de los participantes en la realidad social que nos interesa estudiar.

El estudio, al estar inmerso en el diseño de investigación acción, nos permite ser observadores, pero a su vez participantes activos, ya que se trata de interactuar en el contexto (escenario) en el que sucede el fenómeno de estudio, para poder realizar mejoras y generar un cambio. En este sentido, concordamos con Basagoiti *et al.* (2001) en que la observación participante es una *actitud* más que una técnica, pues se trata de tomar todos los detalles posibles, incluso los más insignificantes, en cualquier momento, por lo que se deben tomar notas, las cuales se complementarán con otras técnicas de recogida de datos, para enriquecer la visión general de la realidad estudiada.

Al ser observador participante, nos preocupa un poco la objetividad de la observación. De acuerdo con Guasch (2002), al usar técnicas de recolección de datos evidenciamos nuestro verdadero propósito: observar, describir, comprender; es decir, investigar. Sin embargo, concordamos con el autor, al afirmar que, aún con la distancia, es imposible deslindarse totalmente de la subjetividad, porque la comprensión de los fenómenos humanos solo puede hacerse desde la situación social del que observa. Entonces, la subjetividad queda “matizada”, no anulada. Respecto al grado de participación del observador, el autor sostiene que “es la proximidad al fenómeno investigado lo que facilita el acceso al campo y a los escenarios” (p.37). Nosotros tenemos fácil acceso al fenómeno de estudio por ser el contexto natural de enseñanza de la docente investigadora.

Asimismo, es importante recalcar la diferencia entre campo y escenarios que recalca Guasch (2020). El campo es la realidad social que se quiere estudiar con la presencia del investigador *in situ*; mientras que el escenario, es el lugar donde se manifiesta la realidad social estudiada, la cual puede ocurrir en diversos contextos (escenarios) dentro del mismo campo. En la presente investigación el campo es la clase de inglés, el escenario es el momento específico durante el cual se desarrolla la actividad comunicativa oral con elementos socioculturales. La observación se realiza en un escenario abierto (Guasch, 2020), pues el acceso es fácil al contar con grupos propios para la investigación y con docentes participantes colegas en el estudio.

**Figura 20**

*Dispositivo de Observación Participante*

<b>Investigación-acción</b>		<b>Dispositivo 1.3</b>	
<p><b>Objetivo:</b> Observar que la <u>actividad comunicativa</u> se apegue a la <u>praxis social norteamericana</u> y sus <u>elementos socioculturales</u>.</p>			
<b>Guía de Observación</b>			
<b>Observador:</b>	Maestro Colega <input type="checkbox"/>	Director de Tesis <input type="checkbox"/>	Docente investigador <input type="checkbox"/>
<b>Objeto de Estudio:</b>		<b>Fecha:</b>	<b>Ciclo:</b>
			<b>Nivel:</b>
			<b>Grupo:</b>
<b>Tipo de observación:</b>	<b>Participante</b> <input type="checkbox"/>	<b>No participante</b> <input type="checkbox"/>	
<b>Categoría:</b>	<b>Actividad comunicativa</b>		
<p><b>¿Cómo es la interacción oral?</b> (¿ambos sentidos: hablante oyente- oyente hablante, solo un sentido, real o aprendida, ensayada?)</p>			
<p><b>¿Cuál es el propósito de la conversación?</b>  <b>¿Se atiende una necesidad de la vida “real”? ¿Cuál?</b> (¿Qué se ha conseguido? ¿Cómo se logró?)</p>			
<p><b>¿Qué tan fluida es la conversación?</b> (de acuerdo con el nivel de inglés)</p>			
<p><b>¿Qué recursos de la comunicación no verbal apoyan la interacción oral?</b> (gestos, ademanes, guiños, expresiones faciales, señales, etc.)</p>			
<p><b>¿Cómo transcurre la interacción oral?</b> (secuencia, principio de cooperación)</p>			
<p><b>¿Qué indicios de comprensión de la interacción existen?</b></p>			

Nota. esta es solo una muestra parcial del dispositivo, ya que cuenta con más secciones.

#### **4.6.4 Diario de campo y *Journal***

Este dispositivo del investigador está diseñado para recabar información relevante que va sucediendo a lo largo de la recogida de datos y el análisis de datos durante toda la investigación. El diseño del dispositivo es un híbrido de diario de campo y de diario personal (*journal*), el cual muestra un formato dividido en dos columnas como sugieren Chanona (2020) y Hammersley & Atkinson (1994). El diario de campo es nutrido por las notas de campo, las cuales son desarrolladas a profundidad, con detalle de lo sucedido.

“Las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural”. (Latorre, 2005, pág. 58). Chanona (2020) sugiere que el soporte del diario puede ser una simple libreta y redacción a mano; un archivo digital en computadora; o por medio de notas orales, grabadas en audio, para hacer un registro escrito posteriormente. En nuestro caso, el diario de campo y *journal* fue registrado digitalmente por computadora como se muestra en la figura 21 (ver figura 21).

Durante el primer ciclo se realizaron 12 entradas al diario de campo & *journal*. Durante el segundo ciclo se realizaron 8 entradas en este dispositivo. Se tomaron notas antes, durante y después de las actividades comunicativas (según era necesario) en las que se registraron aspectos del desarrollo de dicha actividad comunicativa, así como la perspectiva personal del investigador. El propósito del diario de campo & *journal* es recabar datos que nos permitan, por un lado, triangular la información, y por otro, reflexionar y tomar decisiones sobre nuestro proceso de enseñanza que permitan la mejora de la propia práctica docente.

#### **4.6.5 Diario del estudiante**


El diario del estudiante fue proporcionado a los participantes cuando se realizaron actividades comunicativas orales para recabar información sobre el fenómeno de estudio, incluyendo los sentimientos e impresiones particulares de algunos alumnos durante dichas actividades. Presentamos nuestro diario del estudiante en la figura 22 (ver figura 22).

Concordamos con Sicilia (1999), en que en el ámbito educativo el diario del estudiante es de particular importancia cuando queremos enfatizar en “la visión o representación subjetiva que el alumno realiza del aula y en general del mundo exterior que le rodea” (pág.27).



## Figura 21

*Dispositivo de Diario de Campo y Journal*

Diario de Campo del Investigador & Journal		
Fecha: 08/09/10	Investigador: Tania de la Torre Castelán	Ciclo: 1
Título: Aplicación de cuestionario (sondeo)		
<b>Evento/situación:</b>  <i>Hoy apliqué los cuestionarios del sondeo sobre los intereses de los alumnos acerca de los contextos (prácticas sociales) de comunicación oral.</i>  <i>Apliqué el cuestionario en los dos grupos de la maestra Mónica, nivel 11.</i>  <i>Apliqué el cuestionario en los dos grupos del teacher Gama, nivel 11.</i>  <i>Apliqué la encuesta en mis dos grupos, nivel 10 y nivel 3.</i>  <i>2 cuestionarios fueron eliminados del conteo por estar mal contestados.</i>  	<b>Impresiones:</b>  <i>Fue un día muy estresante para mí ya que a última hora me di cuenta de que me faltaban dos ítems en mis preguntas, así que corrí a imprimir la parte faltante y con ayuda de Paola pude terminar a tiempo para aplicar la encuesta.</i>  <i>Estaba un poco estresada y nerviosa porque los maestros de las encuestas, Mónica y Gama, no me respondían anoche y finalmente me respondieron hoy. Tuve que ir a la escuela y correr de salón en salón dejando encuestas y explicando el procedimiento para contestar</i>  <i>Al final todo salió bien con la aplicación Solo 2 alumnos no entendieron las instrucciones y palomearon las casillas en lugar de hacer el ranking del 1-5.</i>	

Para nosotros es importante conocer las percepciones, opiniones e incluso sentimientos de los alumnos a la hora de realizar las actividades de producción oral, pues esto nos permitió realizar ajustes, adecuaciones y cambios en el proceso de enseñanza.

Dichas opiniones, son también importantes puesto que se consideraron para la propuesta didáctica que emerge del objetivo de investigación número tres.

El dispositivo de diario del alumno fue entregado inmediatamente después de cada una de las actividades comunicativas, tal como sugiere Sicilia (1999). De acuerdo con el autor, es un registro que ayuda a obtener una mejor comprensión global del asunto.

Las entradas a los diarios del alumno fueron llenadas inmediatamente después de haber llevado a cabo las 12 fichas pedagógicas correspondientes a las actividades de comunicación oral. Cabe mencionar que no todos los alumnos contestaron los diarios de las 12 fichas pedagógicas, sino que tomamos muestras aleatorias de los grupos, conforme desarrollábamos las diferentes fichas pedagógicas. En algunas ocasiones preguntamos qué participantes querían llenar el diario de manera voluntaria.

Para obtener resultados óptimos es necesario seguir una serie de recomendaciones o condiciones. Presentamos las condiciones fueron tomadas al realizar un registro en el diario del alumno, tal y como sugieren Zabalza *et al.* (1986): el diario se situó dentro de alguna actividad curricular, era cíclico y de carácter narrativo, se socializaba y no se quedaba en lo individual, se intentaba mantener el estilo personal del alumno.

#### **4.6.6 Trabajo de Gabinete**

El trabajo de gabinete consistió en la revisión del programa para la enseñanza del inglés del departamento de Lenguas de la UNACH, incluyendo su método (la serie Touschtone y Viewpoint, así como la serie de Evolve, todos de Cambridge), el diseño de fichas pedagógicas para el desarrollo de actividades comunicativas, así como el diseño de materiales y la adaptación de materiales auténticos para su aplicación en las actividades de las fichas pedagógicas. En este sentido, Hernández *et al* (2008) mencionan que “una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos” (p.615), por lo que fue significativo y revelador realizar esta revisión de documentos.

**Figura 22**

*Dispositivo Diario de Campo del Estudiante*

<b>Diario de Campo del alumno</b>			
<b>Fecha:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Grupo</b>	<b>Ciclo:</b> 2
<b>Título:</b>			
<b>Evento/situación</b>	<b>Impresiones</b>		
	Reflexiona sobre las diferencias físicas en restaurantes entre México y USA.		
	Reflexiona sobre las diferencias en el servicio al cliente entre México y USA.		
	Reflexiona sobre las diferencias en la comida en restaurantes entre México y USA.		
	Reflexiona sobre las diferencias en el staff (host/server) entre México y USA.		

Primero, hablaremos de los contenidos del programa de estudios de la UNACH, para lo cual analizamos los programas correspondientes a los niveles involucrados en la investigación (3, 8, 9, 10 y 11). Nuestra investigación se centra particularmente en la competencia sociocultural, retomando algunos elementos de la competencia sociolingüística por estar interrelacionadas, pues nuestro objetivo es conocer, reconocer, crear conciencia, comprensión y entendimiento de algunos de los elementos socioculturales pertenecientes a la cultura estadounidense.

En ese marco, la revisión del programa de inglés la UNACH reveló que éste tiene una orientación hacia la competencia comunicativa. Sin embargo, los componentes mostrados son en su mayoría lingüísticos, enunciando brevemente algunos sociolingüísticos; sin embargo, este apartado es breve y contiene información muy somera, pues no da indicios al docente de qué exactamente debe enseñar ni cómo, ni proporciona materiales específicos para ese propósito (ver cuadro 3). Así, descubrimos que el programa no hace referencia específica de aspectos propiamente socioculturales, dejándolos a la interpretación del docente.

Además, los componentes mostrados son en su mayoría lingüísticos, enunciando brevemente algunos sociolingüísticos; sin embargo, este apartado es breve y contiene información muy somera, pues no da indicios al docente de qué exactamente debe enseñar ni cómo, ni proporciona materiales específicos para ese propósito. Así, descubrimos que el programa no hace referencia específica de aspectos propiamente socioculturales, dejándolos a la interpretación del docente. Presentamos el programa del nivel 8 de inglés donde se muestra lo que aquí exponemos (ver cuadro 3).


De la misma manera, durante el primer ciclo, se llevó a cabo una revisión del método de enseñanza *Touchstone 2*, *Touchstone 4*, *Viewpoint 1* y *Viewpoint 2*, respectivos a los niveles de los grupos participantes en el estudio. La revisión de los materiales reveló que, aunque se tocan brevemente algunos aspectos sociolingüísticos de manera implícita, no se hace énfasis en dicha competencia y son muy pocos los aspectos socioculturales de la lengua que se presentan en ellos. Enseñar estos aspectos de la lengua-cultura es especialmente difícil si el docente no está familiarizado de primera mano con la situación que se señala y si no cuenta con recursos para llevarla a cabo (ver cuadro 4).

En ese marco, concordamos con Morales (2009), los contenidos culturales de las lenguas no aparecen en los manuales o métodos de enseñanza, por lo que es difícil para los docentes preparar actividades pedagógicas en la que se considere el aspecto lingüístico, así como el cultural. Sin previa preparación o guía puede resultar una tarea difícil, frustrante y confusa, no solo para el docente, sino también para el aprendiente.

Durante el segundo ciclo de investigación, realizó un nuevo trabajo de revisión del método, debido a que el Departamento de Lenguas de la UNACH, campus Tuxtla, realizó un cambio

### Cuadro 3.

#### Programa de inglés de la UNACH del nivel 8

 <div style="text-align: center;">           UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS            ESCUELA DE LENGUAS - CAMPUS TUXTLA            DEPARTAMENTO DE LENGUAS            INGLÉS MÓDULO 8         </div>									
<b>Competencia General:</b> Al final del curso el alumno será capaz de mantener una conversación fluida con nativo hablantes del inglés de manera natural manifestando de forma adecuada su acuerdo y desacuerdo en los temas a tratar así como entender y producir textos claros y detallados sobre diversos temas, ya sean concretos o abstractos.									
Competencia Comunicativa									
Componente Socio-lingüístico	Componente Lingüístico					Actividades de la Lengua			
	Destrezas					Comprensión		Expresión	
	Gramaticales	Léxicas	Fonéticas	Estrategias	Tareas	Oral	Escrita	Oral	Escrita
Describe tipos de personalidad y <b>compara</b> hábitos en la vida familiar.	Verbos seguidos de gerundio. Cláusulas con el verbo <i>be</i> + sustantivo.	Cambios en la personalidad. Comparación de familias y sus hábitos.		Obtiene información general y selecciona información específica.	Elabora un escrito describiendo los cambios en su personalidad.	Comprende información personal y familiar.	Lee textos sobre aspectos familiares y cambios a nivel de la personalidad.	Habla sobre cambios en sí mismo y de otros y de su estilo de vida.	Redacta textos complejos sobre la constitución familiar y sus diversas características.
Expresa reglas y obligaciones del pasado y da consejos sobre cosas pasadas.	Uso de las expresiones <i>soon as, until, whenever, before</i> y <i>after</i> .	Descripción de lugares y características de ciudades.		Especula, narra y ofrece explicaciones a eventos del pasado.	Elabora una historia detallada sobre sus experiencias pasadas reales o imaginarias.	Entiende descripciones de eventos en el pasado y obtiene información específica.	Identifica la secuencia y detalles de eventos narrados sobre el pasado.	Discute sobre eventos misteriosos ocurridos en el pasado y da posibles explicaciones.	Redacta párrafos sobre su opinión <b>a</b> cerca de eventos inexplicables de la vida real.

Nota. tomado del Departamento de Lenguas de la UNACH, 2022.

en el método de enseñanza, para inicios del semestre enero-mayo 2023, utilizando ahora el método ‘*Evolve*’, el cual cuenta con contenidos temáticos más actuales enfocados a la tecnología digital cotidiana (redes sociales, teléfonos inteligentes, por mencionar algunos).

El método *Evolve* tiene un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, el cual desarrolla las cuatro habilidades de la lengua (listening, speaking, reading y writing), haciendo énfasis en habilidades de producción oral y de pronunciación; además, cuenta con lecciones de gramática deductiva, en la que el alumno debe de inferir las reglas gramaticales a partir de oraciones en un texto escrito.

Al hacer el análisis de los contenidos del método *Evolve*, advertimos que, aunque se basa en inglés norteamericano, no cubre aspectos culturales de dicha comunidad, ni sociolingüísticos, mucho menos socioculturales. Maneja un inglés ‘estandarizado’, el cual no toma en cuenta la situación de comunicación, el contexto o las costumbres o normas sociales.

#### Cuadro 4.

Contenido de la Unidad 9 del Método Viewpoint 1, Nivel 10, B2\*

	Functions / Topics	Grammar	Vocabulary	Conversation strategies	Speaking naturally
<b>Unit 9</b> <b>Success and happiness</b> pages 94–103	<ul style="list-style-type: none"> <li>Define and discuss success and happiness</li> <li>Share stories about happy moments and times when things went wrong</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Use the determiners <i>all, both, each, every, neither, none of, no</i></li> <li>Use <i>-ing</i> forms as reduced relative clauses, to describe simultaneous events, and as subjects and objects</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressions with <i>get</i> (<i>get off the ground, get under way, get off to a good start</i>)</li> <li>Synonyms (<i>study = analyze</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Use expressions like <i>As far as (success) is concerned</i> to focus in on a topic</li> <li>Use expressions like <i>As far as I'm concerned / can tell</i> to give and soften opinions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stress in expressions page 142</li> </ul>
Listening	Reading	Writing	Vocabulary notebook	Grammar extra	
<i>Happy moments gone wrong!</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Three people talk about happy occasions and the things that went wrong</li> </ul> <i>Happiness and the community</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>A sociology professor lectures on policies that can make communities happier</li> </ul>	<i>Unhappy? Maybe you're not in the right country!</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>An article describing ways that governments can take responsibility for their citizens' happiness</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Write a paragraph for an essay about whether governments are responsible for citizens' happiness</li> <li>Use expressions to add ideas</li> <li>Avoid errors with <i>in addition to</i>, etc.</li> </ul>	<i>Get started!</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>When you learn a new expression, imagine using it in an everyday situation. Write the situation and what you would say</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Singular or plural verbs with determiners</li> <li>Determiners with and without <i>of</i></li> <li>Verbs followed by an <i>-ing</i> form or an infinitive</li> <li>Verbs of perception + object + base form or <i>-ing</i> form pages 160–161</li> </ul>	

Nota. Tomado *Viewpoint 1*, por McCarthy, McCarthen, & Sandiford, 2012, p.8-9. \*MCERL, Consejo de Europa, 2001.

Por último, nos centraremos en el documento de ficha pedagógica. El objetivo de las fichas pedagógicas de la presente investigación es desarrollar actividades comunicativas orales que sean interactivas. Queremos obtener textos orales de los alumnos con una carga sociocultural, que refleje el acercamiento (y si se pudiese, la comprensión) de la cultura meta.

En este sentido, Addine (2004) menciona que un texto es "... es un enunciado comunicativo coherente, portador de una determinada significación por el contexto, matizado por la intención comunicativa" (p.133).

## Cuadro 5

Contenido de la unidad 1 del método Evolve, Nivel 9, B2\*.

	Learning objectives	Grammar	Vocabulary	Pronunciation	
Unit 1 Step forward	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Talk about how we deal with change</li> <li>■ Talk about past difficulties</li> <li>■ Discuss issues and agree strongly</li> <li>■ Write an opinion essay</li> <li>■ Talk about daily life in the past</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Present habits</li> <li>■ Past habits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Facing challenges</li> <li>■ Describing annoying things</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Listening for main stress</li> <li>■ Saying /tʃ/</li> </ul>	
	Listening	Speaking skills	Reading	Writing	Speaking
	<b>Upgrade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ A conversation between two coworkers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Discuss issues and agree strongly</li> </ul>	<b>Back to basics</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ An article about the Maker Movement</li> </ul>	<b>An opinion essay</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Organize information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Talk about your attitude toward change</li> <li>■ Talk about things from when you were younger that aren't around anymore</li> <li>■ Compare things in your past and present life</li> <li>■ Talk about the Maker Movement</li> </ul> <b>Time to speak</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Talk about what life was like in a past decade</li> </ul>

Nota. Tomado de Evolve 5, Hendra, Ibbotson & O'Dell, 2020, Cambridge, p.14-15. \*MCERL B2, Consejo de Europa, 2001.

Entonces resulta necesario comprender qué es una ficha pedagógica. Según Morales, 2009:

La ficha pedagógica es una herramienta que permite planear y desarrollar, ágilmente, actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada, dinámica y motivadora para los estudiantes. Este instrumento pedagógico permite preparar temas de interés colectivo, confrontar posibles dificultades y, al mismo tiempo, dar respuestas de una manera clara y original, al abordaje de un aspecto cultural específico. (p. 29)

Es una guía que utiliza el docente para realizar una actividad de enseñanza, es similar al 'plan de clase'; sin embargo, el plan de clase contiene el desarrollo de toda la lección, mientras que la ficha pedagógica se enfoca únicamente en una actividad en particular. Esto es relevante, ya que nosotros nos centramos en la realización de actividades comunicativas orales, por lo que no es necesario desarrollar toda una secuencia didáctica, sino enfocarnos únicamente en los tópicos que necesitamos enseñar.

Nosotros hemos elaborado las fichas pedagógicas siguiendo las sugerencias de Morales (2009) quien incluye los siguientes elementos dentro de la ficha: el tema, el cual debe estar relacionado con los objetivos lingüísticos, objetivos comunicativos y objetivos culturales, los cuales también deben ser plasmados en nuestra ficha.

En el caso de nuestro dispositivo, nos interesan los tres objetivos, restando importancia a lo lingüístico y potencializando lo comunicativo y lo cultural. Además, el autor sugiere incluir el público al que la ficha va dirigida, así como el nivel de inglés, los intereses de los estudiantes, las instrucciones, el procedimiento y los materiales a utilizar, incluyendo la disposición física de la clase. Todos estos elementos los hemos considerado durante la elaboración de las fichas pedagógicas.

En este primer ciclo, se elaboraron 8 fichas pedagógicas de proceso, las cuales se diseñaron con base en los resultados del sondeo aplicado a todos los grupos participantes (2 grupos de nivel 8, 2 grupos de nivel 9, un grupo de nivel 10 y un grupo de nivel 3).

En el segundo ciclo, se elaboraron 4 fichas pedagógicas de proceso, dando continuidad a los resultados del sondeo llevado a cabo durante los ciclos 1 y 2.

Los resultados de la encuesta mostraron los contextos que los alumnos prefieren para realizar actividades comunicativas orales. Dichos contextos o situaciones fueron plasmados en las 12 fichas. Las fichas se acompañaron de material didáctico como son textos, un guion de entrevista, presentaciones de Power Point. Además, las fichas se acompañaron del uso de material auténtico como son videos de YouTube, currículums vitae, textos de páginas web, el menú de un restaurante, algunos de los cuales fueron adaptados para ser utilizados durante las actividades (ver cuadro 6 y fotografías 6, 7, 8 & 9).

En los casos necesarios, el material fue fotocopiado y entregado al alumno, en otros casos, únicamente fue proyectado a través de una pantalla durante la actividad para servir como guía y apoyo. A lo largo de la aplicación de las fichas pedagógicas seguimos un enfoque intercultural en el sentido de comparar y contrastar las diferencias y similitudes que existen dentro de esas situaciones conversacionales en ambas culturas, origen y meta (ver cuadro 7).

La aplicación de las actividades fue planeada con suficiente tiempo de anticipación, ya que teníamos que empatar las fechas y horarios con los docentes participantes. Una vez acordado el día y la fecha, la ficha pedagógica fue enviada a los docentes, con los respectivos materiales



didácticos que la acompañaban. Los docentes tuvieron tiempo suficiente para checar la ficha y poder aclarar cualquier duda sobre el procedimiento o contenido.

Los días de la aplicación de las fichas en los grupos de los docentes participantes, estuvimos observando, grabando y tomando notas de campo que después nos sirvieron para la triangulación e interpretación de la información. Así mismo los alumnos estuvieron haciendo entradas en su diario del alumno, o en ocasiones, respondiendo una actividad de evaluación formativa, mientras que, en otras, tenían que contestar alguna escala de opinión o autoevaluación como parte de los dispositivos necesarios para la triangulación.

### **Fotografía 9.**

*Actividad comunicativa oral (ficha 3) nivel 8, ciclo 1*



Nota. Desarrollo de actividad comunicativa “entrevista laboral”, Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 8, octubre, 2022.

## Cuadro 6.

Ficha pedagógica No. 3 (niveles 8, 10, y 11).

Ficha Pedagógica		
<b>Fecha:</b>	_____ de octubre 2022	<b>No. Ficha:</b> 3
<b>Tema de la actividad:</b>	<b>Cita laboral (role-play entrevista)</b>	
<b>A quien está dirigido:</b>	Alumnos del 10o, 11o y 8o nivel de inglés del departamento de lenguas de la UNACH.	
<b>Conocimientos previos</b>	Formular preguntas cerradas, abiertas en los tiempos: presente, pasado simple, presente perfecto y futuro. Entrevistas, registros formales de la lengua.	
<b>Objetivo general:</b>	Que el aprendiente realice interacciones comunicativas orales en el contexto de la práctica social <b>"cita entrevista laboral"</b> de la cultura estadounidense en la que demuestren elementos socioculturales de la lengua meta.	
<b>Objetivo específico:</b>	Que el aprendiente practique las convenciones sociales durante una cita laboral en la cultura estadounidense y que se apegue a ellas en un diálogo de <i>role-play</i> . Hacer énfasis en no hacer preguntas prohibidas y en el registro formal de la entrevista.	
<b>Contenidos:</b>	La cita laboral <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro lingüístico formal</li> <li>• Preguntas /respuestas tabúes</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente muestra un video de entrevistas en youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yBtMwyQFXwA">https://www.youtube.com/watch?v=yBtMwyQFXwA</a></li> <li>2. El docente organiza a los alumnos en parejas para la actividad de role-play. Un alumno es el entrevistador (la empresa) y el otro es el candidato (buscando empleo).</li> <li>3. Los alumnos deben estar distribuidos por el salón de manera que vean a su pareja de frente. <i>Ver diagrama 1.</i></li> <li>4. El docente entrega un <i>resumé</i> al candidato y un <i>job post</i> al entrevistador. Ambos alumnos deben leer ambos documentos para llevar a cabo la entrevista y considerarlos para sus respuestas, como si el candidato fuera la persona del <i>resumé</i>.</li> <li>5. El docente debe instruir a los alumnos que el entrevistador sacará las preguntas del <i>resumé</i> y que el alumno debe contestar apegándose al <i>resumé</i>. <i>Ambos deben considerar el job post para preguntar y responder. El entrevistador necesita cubrir el perfil del job post y es lo que le interesa encontrar en un candidato.</i></li> <li>6. Los alumnos practican la entrevista por 6 min.</li> <li>7. Los alumnos cambian de rol y practican nuevamente (6 min).</li> </ol>	
<b>Material de apoyo:</b>	Power point, job post, resumé y video en youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yBtMwyQFXwA">https://www.youtube.com/watch?v=yBtMwyQFXwA</a>	
<b>Recursos tecnológicos:</b>	Laptop, pantalla, internet	

## Cuadro 7

### Ficha Pedagógica Aspectos Socioculturales en el Restaurante (niveles 9 y 11)

Ficha Pedagógica		
<b>Fecha:</b>	____ de febrero 2023	<b>No. Ficha:</b> 5 C2
<b>Tema de la actividad:</b>	<b>Aspectos socioculturales “at the restaurant”</b>	
<b>A quien está dirigido:</b>	Alumnos del 9º y 11o nivel de inglés del departamento de lenguas de la UNACH.	
<b>Conocimientos previos:</b>	Vocabulario de comida, frases para el restaurante, formular y responder preguntas cerradas, abiertas en el tiempo presente y con verbos modales: <i>could, would, can, may</i> . Ordenar comida.	
<b>Habilidad de la lengua:</b>	Oral	
<b>Propósito de la actividad en la secuencia didáctica:</b>	<input type="checkbox"/> de diagnóstico <input checked="" type="checkbox"/> de proceso <input type="checkbox"/> de producción	
<b>Objetivo general:</b>	Que el aprendiente realice interacciones comunicativas orales en el contexto de la práctica social “ <b>en el restaurante</b> ” de la cultura estadounidense en la que demuestren elementos socioculturales de la lengua meta.	
<b>Objetivo específico:</b>	Que el alumno conozca las diferencias socioculturales y las convenciones sociales durante una comida en un restaurante en la cultura estadounidense y que se apegue a ellas.	
<b>Contenidos:</b>	En el restaurante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos socioculturales               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El procedimiento: llegar (recepción), ordenar, comer, pedir la cuenta, pagar y salir.</li> <li>○ La cuenta</li> <li>○ La propina</li> <li>○ Tiempo de estancia</li> <li>○ El trato con el staff (server, <i>host/hostess</i>)</li> <li>○ Cultura estadounidense del servicio al cliente</li> <li>○ El tipo de comida (americana)</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Duración:</b>	60 min	
<b>Desarrollo de la actividad:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente pregunta al aprendiente sobre las diferencias entre comer en un restaurante mexicano y un restaurante americano.</li> <li>2. Usando el Powerpoint, el docente empieza a comparar las dos experiencias señalando algunas similitudes, pero sobre todo las diferencias. El docente pide la participación de los aprendientes con comentarios y experiencias.</li> <li>3. El docente recuerda a los alumnos el registro formal y sus estructuras usando ejemplos de diálogos.</li> <li>4. El alumno llena su diario del alumno en papel (dispositivo diario del alumno).</li> </ol>	
<b>Material de apoyo:</b>	Power point, dispositivo diario del alumno	
<b>Recursos tecnológicos:</b>	Laptop, pantalla	

#### **4.6.7 Entrevista a profundidad**

La entrevista a profundidad se trata de hacer una serie de preguntas a los participantes, que sean pertinentes al tema de investigación, que de acuerdo con Cicourel (1982), tiene como objetivo penetrar al mundo privado y personal de extraños con el fin de obtener información de su vida cotidiana, aunque en nuestro caso, se trata de su vida educativa, la cual está íntimamente relacionada con su vida personal. De acuerdo con el grado de participación del entrevistador en la conducción de la entrevista, las entrevistas se clasifican en no directiva, semidirectiva y directiva. Otra manera de clasificarlas es: entrevistas clínicas, cuasi estructuradas, focalizada o en profundidad (Ortez, 2009).

Durante el primer ciclo realizamos 9 entrevistas a profundidad a algunos participantes para triangular la información y conocer con mayor detalle las razones de las respuestas otorgadas por los participantes en el cuestionario, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación número uno (ver pág. 10). Además, realizamos una entrevista a profundidad con una docente participante, para conocer sus percepciones durante la aplicación de las fichas pedagógicas 2 y 3.

Concordamos con Basagoiti *et al.* (2001), en que aplicamos la técnica de entrevista individual para la recolección de información con personas implicadas en el proceso; en nuestro caso serán los alumnos aprendientes de la lengua inglesa, así como los docentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje de los grupos participantes. Para dicho propósito, los autores señalan que debemos elaborar una guía (guion de entrevista), antes de realizar la entrevista, que contenga los objetivos y los temas a tratar (ver cuadro 8). Los autores hacen hincapié en que el éxito de la entrevista depende de la habilidad del entrevistador para dar para dar fluidez y naturalidad a la conversación.

Con el fin de lograrlo, hemos seguido las recomendaciones de Chanona (2020), quien sugiere que la entrevista a profundidad sea de carácter individual, a manera de conversación en la que se dé un intercambio de roles hablante-oyente y viceversa, durante la cual el individuo nos comparta sus propias significaciones. Por tal motivo, posterior al sondeo para conocer las preferencias de los aprendientes, decidimos realizar entrevista a algunos alumnos de manera aleatoria, pero también voluntaria.

Para dominar esta técnica, es necesario desarrollar la habilidad de escucha, porque el autor no aconseja que sea de manera grupal para poder desarrollar la confianza entre el entrevistador y el entrevistado. En este sentido, Mejía (2002) concuerda con Chanona (2020) en que la entrevista a profundidad es personal, directa y no estructurada, exhaustiva, pero de libre expresión, para poder obtener del entrevistado las verdaderas motivaciones, creencias y sentimientos sobre el objeto de estudio. A este respecto, no solo era importante conocer qué les interesaba a los alumnos sino porqué y qué hay detrás de ello.

#### **4.6.8 Entrevista Grupal**

La entrevista grupal es similar a la entrevista individual en que se realizan preguntas a los participantes (grupo) por el investigador. Así, es entendida como una "conversación que tiene unos objetivos y se desarrolla en una situación social de interrogación, de forma que implica un profesional y, al menos, una persona" (Elejabarrieta, 1995, p.31).

Concordamos con Iñiguez & Vitores (2008), en que los aspectos comprendidos durante una entrevista individual son aplicables a las entrevistas grupales (presentación, actitudes, desarrollo, etc.). La diferencia entre una entrevista individual y una entrevista grupal es que esta última se realiza en contexto de discusión grupal, es decir, al conjunto de personas. Esto quiere decir que no es la simple la adición de los fenómenos, sino que el grupo es más que la suma de sus partes.

Al realizar la entrevista grupal, seguimos las recomendaciones de Iñiguez & Vitores (2008), quienes mencionan algunos aspectos a tomar en cuenta al realizar este tipo de entrevistas: la cantidad de grupos, la cual depende de la población total y los objetivos de la investigación; b) el tamaño de los grupos se sugiere de 6-8 personas, como máximo 10 para poder manejar la discusión efectivamente c) el origen y las características de los participantes d) el nivel de implicación del entrevistador.

Para nuestra investigación, realizamos tres entrevistas grupales a tres grupos diferentes con el objetivo de recabar información en dos sentidos; primero, para obtener datos después de haber realizado una actividad comunicativa, para poder triangular la información, y segundo, después de la aplicación del cuestionario a los nuevos participantes del segundo ciclo, el grupo de nivel 9, para conocer sus preferencias sobre las prácticas sociales.

## Cuadro 8

### Dispositivo de Guión de Entrevista al docente

Investigación-acción		Dispositivo 2			
<p><b>Objetivo:</b> conocer cómo el docente promueve la producción oral del aprendiente en el aula de inglés.</p>					
<p><b>Guion de entrevista a profundidad</b></p>					
<b>Entrevistador:</b>		Docente investigador			
<b>Entrevistado:</b>		<b>Fecha:</b>	<b>Ciclo:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Grupo:</b>
<b>Tema: Producción oral del aprendiente en el aula de inglés</b>			<b>¿Qué busco? (descriptor)</b>		
<p><b>Presentación del entrevistado</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Información personal</li> <li>2. Formación académica</li> <li>3. Experiencia laboral en la enseñanza de la lengua</li> </ol>			<p>Obtener datos generales del entrevistado para conocer su situación personal, su preparación académica y su experiencia laboral general.</p>		
<p><b>1. Producción Oral</b></p> <p>Conceptualización Implementación en su aula</p>			<p>Conocer lo que la docente entiende por producción oral, cómo la implementa en clase y que mencione ejemplos específicos.</p>		
<p><b>2. Actividad comunicativa</b></p> <p>Conceptualización Implementación en su aula</p>			<p>Conocer lo que la docente entiende por actividad comunicativa, cómo la implementa en clase y que comparta ejemplos específicos.</p>		
<p><b>3. Elementos socioculturales</b></p> <p>Conceptualización Implementación en su aula</p>			<p>Conocer lo que la docente entiende por elementos socioculturales, si los implementa en su clase y cómo lo realiza. Mencionar ejemplos específicos.</p>		
<p><b>4. Prácticas sociales</b></p> <p>Conceptualización Conocimiento/familiaridad Contextualización de la práctica en su aula</p>			<p>Conocer lo que la docente entiende por práctica social, si las implementa en clase y cómo, que comparta ejemplos específicos.</p>		

Las dos entrevistas grupales sobre las actividades comunicativas se realizaron de la siguiente manera: una con alumnos de nivel 3, con 9 participantes y, otra, con un grupo de alumnos de nivel 10, con 8 participantes. La entrevista grupal correspondiente a los intereses de los alumnos en las prácticas sociales de la cultura estadounidense se llevó a cabo en el segundo ciclo, en el grupo de nivel 9, con 7 participantes.

Es importante aclarar que los participantes no son elegidos representativamente, sino que reúnen características similares e importantes para el fenómeno de estudio. En este caso, el criterio de inclusión fue el nivel de inglés y, el fácil acceso a los alumnos, puesto que son los grupos en los que la docente investigadora es la docente titular. La dirección y el control del entrevistador durante este tipo de entrevistas es importante para poder mantener el orden durante la discusión.

#### **4.6.9 Autoevaluación del Alumno**

El dispositivo de autoevaluación surge de la necesidad de conocer el sentir del alumno y sus reflexiones sobre su propio aprendizaje, orientada al desarrollo de las actividades pedagógicas realizadas durante las lecciones pertenecientes a la investigación, así como al material creado para su instrucción (ver cuadro 9). Con ello, sustentamos la propuesta didáctica, la cual está planteada en el último objetivo de investigación, y que surgió como producto final de los procesos llevados a cabo durante el primer y el segundo ciclo de la investigación. El objetivo de autoevaluar es obtener sustento para la creación de la propuesta didáctica que proponemos como parte culminante del estudio, una propuesta específica y personalizada al contexto en el cual hemos estado llevando a cabo la investigación, en este caso, el Departamento de Lenguas de la UNACH, que logre los propósitos planteados en la investigación.

Cabero y Gisbert (2002) señalan que “autoevaluar consiste en un conjunto de actividades autocorrectivas acompañadas de soluciones que permiten comprobar el tipo y grado de aprendizaje respecto de los objetivos de la acción formativa. Generalmente la autoevaluación es formativa, pero también puede ser sumativa”. Concordamos con Cruz & Quiñones (2012) en que por medio de la autoevaluación los aprendientes pueden detectar qué conocimientos ha adquirido, qué competencias es capaz de desarrollar correctamente, y cuáles no, además

del motivo y la forma en que puede mejorarlos, lo cual es justamente lo que hemos incluido en nuestro dispositivo de autoevaluación.

### Cuadro 9

#### Dispositivo de Autoevaluación de Aprendizaje del Alumno

Autoevaluación de Aprendizaje			
Fecha:	___ de marzo 2023	Nivel:	Grupo:
Tema de la actividad:	<b>"At the restaurant"</b> (Cultural aspects, phone reservations, at the reception, having dinner)		
<b>Recuerdo que la maestra me enseñó esto para que yo...</b>	En general, me siento <b>satisfecho</b> con lo que <b>aprendí</b> del tema <b>Nada</b> <span style="float: right;"><b>Mucho</b></span>		
<b>¿Qué tanto sabía del tema antes de la lección?</b>	Después de la lección		
Nada Poco Regular Bastante Mucho	<b>Yo puedo</b>		<b>No puedo:</b>
	<input type="checkbox"/> Reconocer diferencias culturales Mex-USA en el restaurante <input type="checkbox"/> Reconocer similitudes culturales Mex-USA en el restaurante <input type="checkbox"/> Hacer una reservación en un restaurante por teléfono <input type="checkbox"/> Interactuar con el host en la recepción de un restaurante <input type="checkbox"/> Interactuar con el mesero/mesera en un restaurante		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Después de la lección...			
	<b>Yo puedo</b>		<b>No puedo:</b>
	<input type="checkbox"/> Ordenar comida/bebidas con <i>I'd like / I'll have</i> <input type="checkbox"/> Pedir cosas con <i>can / could / may / would</i> <input type="checkbox"/> Ser cortés y hablarle al personal del restaurante con propiedad <input type="checkbox"/> Responder preguntas relacionadas a comer en el restaurante <input type="checkbox"/> Puedo discutir opciones del menú		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Lo que más me ayudó a aprender en esta lección fue...</b>			
<input type="checkbox"/> Hacer prácticas (actividades) orales con mis compañeros <input type="checkbox"/> Tener sugerencias del diálogo en unas copias de apoyo <input type="checkbox"/> La explicación de la maestra <input type="checkbox"/> Los Power Points de la lección <b>"at the restaurant"</b> <input type="checkbox"/> Los videos de apoyo de YouTube <input type="checkbox"/> Escuchar mi propia grabación para ver mis aciertos y errores <input type="checkbox"/> Usar un menú de verdad (Chili's) <input type="checkbox"/> Practicar la conversación primero en español y luego en inglés	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block;"> <b>Haz un ranking!</b>            Ordena por importancia            1= lo que más me gustó            7= lo que menos me gustó         </div>		

En nuestro dispositivo de autoevaluación incluimos una sección que pregunta por la satisfacción del conocimiento adquirido, seguido de los conocimientos previos. Posteriormente, se cuestiona al alumno sobre su capacidad (competencia) para lograr



identificar ciertos aspectos culturales, seguidos por la sección de competencias lingüísticas, todo enfocado al tema específico de una lección en particular, en este caso la lección ‘*at the restaurant*’ de la cual surgieron las cuatro fichas pedagógicas que implementamos durante el ciclo dos de investigación. Cabe mencionar que, aunque la prueba fue diseñada inicialmente en un documento de Word, posteriormente se digitalizó en un formulario de Google Forms para su aplicación, por la facilidad y rapidez de análisis de los datos (ver figura 22).

### Figura 23

#### *Dispositivo Digital de Autoevaluación de Aprendizaje del Alumno*

	Puedo	No puedo
Reconocer diferencias culturales Mex-USA en el restaurante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocer similitudes culturales Mex-USA en el restaurante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer una reservación en un restaurante por teléfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interactuar con el host en la recepción de un restaurante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota. dispositivo elaborado y aplicado en Google Forms, 2023.

#### 4.6.10 Escala de opinión del Alumno

En la presente investigación, también nos interesa conocer las opiniones de los alumnos respecto de las lecciones impartidas, las actividades, la instrucción y los materiales empleados, pues a partir de dichas opiniones, tanto positivas como negativas, obtendremos resultados importantes para respaldar nuestra propuesta didáctica. En el caso de respuestas positivas, tendremos la certeza de que lo que estamos realizando actualmente está funcionando, empero, en el caso contrario de obtener respuestas ‘negativas’, entenderemos que es necesario realizar cambios y mejoras en esos puntos, para lograr los objetivos de aprendizaje esperados.

Aunque la escala de opinión también implica un proceso de reflexión y autoconocimiento, la

diferencia con la autoevaluación recae en que la información requerida en el dispositivo de opinión no es sobre el propio aprendizaje del alumno, ahí no intentamos conocer el desempeño y logros del alumno basados en él mismo, sino que se trata de la lección, de la instrucción del docente o de los materiales, procesos externos al alumno sobre los cuales él puede dar una opinión basándose en sus preferencias. Este dispositivo se creó de manera digital en Google Forms por la facilidad que presenta en el análisis de la información.

Nuestro dispositivo de opinión del alumno es un híbrido de dos técnicas de recolección de opiniones y actitudes. Por un lado, estamos empleando una escala de Likert, y por el otro, estamos presentando preguntas con un diferencial semántico (ver figuras 24 y 25), los cuales explicamos a continuación.

Las escalas de opinión y de actitud son dispositivos comúnmente empleados en las investigaciones de tipo cualitativo, provenientes de las ciencias sociales, la psicología, la educación y recientemente en estudios de mercado, para conocer características de los fenómenos sociales relacionados a esas áreas. Estas consisten en pedir al participante que marque su preferencia o su sentir en escalas dentro de las cuales no existe una respuesta correcta o incorrecta, pues son simplemente opiniones o preferencias.

La escala de opinión, o escala de Likert, es un formulario que representa un conjunto de opciones (juicios) de respuesta (en afirmaciones) que se presentan en escala, pues busca conocer las reacciones, actitudes y comportamientos de una persona; comúnmente, queremos conocer el nivel de acuerdo o desacuerdo o la frecuencia.

Para la realización de nuestro dispositivo de opinión, nos hemos basado en Luna (2007), por lo que, de acuerdo con sus recomendaciones, las opciones de opinión van aumentando o disminuyendo, ya sean numéricas o verbales, pues comprende un rango de opiniones sobre un tema. Este rango normalmente se presenta en números impares de tres, cinco, siete o incluso nueve grados para dejar en claro la inclinación del participante. La escala parte de una pregunta cerrada, a la cual ofrecemos la escala de respuestas gradual.

La escala de actitud o de diferencial semántico (también conocida como escala de Osgood) es un dispositivo que pretende medir la percepción o concepto de una persona, respecto a conceptos, personas, situaciones específicas u objetos. Por ello, la respuesta se encuentra polarizada en dos extremos, binas opuestas, antónimos, hacia los cuales el participante debe acercarse más a uno. De igual manera, se presenta en opciones de respuesta impares, de tres,

de cinco o siete niveles. Por ejemplo: interesante-aburrido, bueno-malo, etc. (Osgood, 1980; Pérez *et al.* 2008).

En nuestro dispositivo de opinión incluimos ambas técnicas de recolección de información, las cuales aparecen intercaladas en el dispositivo.

### Figura 24

Dispositivo de opinión digital

Sobre la lección

	Muy poco	Poco	Lo suficiente	Alto	Muy alto
Tus conocimientos del tema cultural al final de la lección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento para desenvolverme en un escenario de la vida real, después de la lección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta lección me ayudó a mejorar mis habilidades de expresión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota. Ejemplo de Pregunta de escala de Likert

### Figura 25

Dispositivo de opinión (diferencial semántico)

El contenido de la lección es \*

	0	1	2	3	4	5	
Confuso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Claro



Nota. Ejemplo de pregunta de diferencial semántico

## 4.11 Evaluación Formativa

Es una técnica de evaluación que extrapolamos y adaptamos como técnica de investigación con la finalidad de poner en evidencia los aprendizajes de los aprendientes de la lengua. La técnica está inspirada en los procesos de evaluación formativa, pues comparte características importantes (ver cuadro 10).

## Cuadro 10

### Dispositivo de Evaluación Formativa

Dispositivo de Evaluación Formativa		
<b>Fecha:</b>	___ de febrero 2023	<b>No. Ficha:</b> 7 C2
<b>Tema de la actividad:</b>	<b>At the restaurant reception</b>	
<b>A quien está dirigido:</b>	Alumnos del 9º y 11o nivel de inglés del departamento de lenguas de la UNACH.	
<b>Objetivo:</b>	Corroborar que el alumno haya comprendido las diferencias entre la experiencia de llegar a un restaurante en USA y México.	
<b>Selecciona según corresponde:</b>	<b>México</b> 	<b>USA</b> 
1. Los restaurantes suelen tener salas de espera en la entrada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Los restaurantes suelen tener un <i>host/hostess</i> en la recepción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es necesario anotarse en una lista de espera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Es necesario que el grupo esté completo para ser sentado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Puedes estar el tiempo que quieras en el restaurante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El tiempo estimado para comer de una pareja es de 1 hora aprox.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Puedes esperar en el bar por tu mesa, mientras tomas unas bebidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. El tiempo estimado para una mesa de 8 personas es de 4 horas aprox.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Te sientan en la mesa aunque todo el grupo no haya llegado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Si tienes reservación, te sientan a la mesa, aunque solo tú hayas llegado, y aún falte más gente por llegar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Puedes comer en la barra del bar, por gusto o si no quieres esperar por una mesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>¿Esta información es importante para mí? Si/ no ¿Por qué?</b>		
<b>En lo personal, ¿Cuándo podría usar esta información?</b>		

Nota. el dispositivo de evaluación formativa es específico para su ficha pedagógica.

Cuando pensamos en evaluación, comúnmente lo que viene a nuestra mente es un “examen” con un valor numérico. Sin embargo, en el dispositivo de evaluación formativa que nosotros diseñamos, lo que pretendemos es demostrar que el aprendiente ha progresado y que se ha adquirido conocimiento sociocultural que lo está llevando al desarrollo de una competencia, la cual aún se encuentra en proceso de desarrollo; se trata de conocer “qué es lo que los estudiantes saben y qué es lo que pueden hacer” (Agencia de la Calidad de Educación, 2016). Concordamos con Díaz y Hernández (2002), en que la evaluación formativa intenta descubrir “si los objetivos de la enseñanza se han alcanzado o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes”. Lo interesante de este proceso es que permite tomar decisiones sobre las acciones futuras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para fines de la investigación, no nos interesa asignar un número al estudiante, sino corroborar que está avanzando en su aprendizaje de elementos socioculturales de la lengua y cultura meta. Para realizar este tipo dispositivo de evaluación formativa tuvimos que plantearnos objetivos de aprendizaje, los cuales necesitamos evidenciar por medio de la evaluación (Agencia de la Calidad de Educación, 2016).

Dentro de la evaluación se considera importante el proceso de aprendizaje del alumno, la manera en que éste aprende y no únicamente el resultado, por lo cual, para efectos de este dispositivo, no nos interesa un número o calificación, sino únicamente una valoración, como evidencia de que existe un aprendizaje y el aprendiente ha avanzado, mucho o poco, pero que ha adquirido conocimiento.

En el mismo orden de ideas, concordamos con la SEP quien señala que:

La evaluación formativa se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado, y en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. (Secretaría de Educación Pública, 2012, p.25)

Consideramos cualquier avance o logro particularmente importante para la investigación, ya que, al estar tratando con temas culturales, el aprendizaje puede ser lento o confuso, pues se trata ver nuevas perspectivas, diferentes formas de vida y de hacer las cosas; el proceso de ‘comprender’ y ‘aprehender’ esto no es sencillo, requiere de tiempo y práctica. Por lo que consideramos que cualquier indicio de comprensión es significativo.

Así, decidimos aplicar la evaluación formativa justo al terminar la ficha pedagógica correspondiente. Posteriormente, se revisó de manera grupal, para evitar malentendidos o confusiones sobre los aspectos culturales. Pues lo que nos interesa es que el conocimiento sea adquirido, y no obtener un número de dicha evaluación. Además, si por medio de la evaluación detectamos que estamos por debajo de los parámetros esperados, podemos y debemos, realizar modificaciones pertinentes con el fin de mejorar y alcanzar nuestros objetivos de enseñanza, por eso a este tipo de evaluación le conoce como ‘interactiva’, pues permite ir modificando y adaptando, según los resultados (SEP, 2012).

En nuestro dispositivo de evaluación formativa el objetivo es demostrar la comprensión de las diferencias y similitudes entre la cultura de México y USA, por lo que ofrecemos una serie de afirmaciones en las cuales ofrecemos las dos opciones: México o USA. El alumno debe discernir a qué cultura pertenece la afirmación como muestra de su comprensión (ver cuadro 10). Reiteramos que no nos interesa una calificación sino una evidencia de logro que nos permita realizar una valoración del avance o progreso con el fin de sustentar que las actividades y materiales de clase utilizados en la instrucción de la lección están funcionando y, por ende, podemos utilizarlos como sustento para nuestra propuesta didáctica.

#### **4.7 Procedimientos de recolección de la información**

Durante la presente investigación, se recolectó la información durante dos ciclos en espiral como es particular del método de investigación-acción, siguiendo las siguientes fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Concurrimos con Latorre (2005) en que “las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar; en nuestro caso la práctica profesional de los docentes” (pág. 53).

El objetivo de la aplicación de las diversas técnicas, acompañadas de sus respectivos dispositivos de recolección de datos, nos sirven, además de lo obvio, que es obtener la información, también para triangular la información con diferentes técnicas, ofreciendo mayor objetividad al estudio.

La información se obtuvo aplicando diversas técnicas de recolección a través de sus respectivos dispositivos. Al respecto, concordamos con Chanona (2020), en que el dispositivo es utilizado en la investigación cualitativa, mientras que el instrumento es

utilizado en la investigación cuantitativa. En apariencia son similares y, de hecho, se inspira en ellos. Sin embargo, los primeros no siguen los procedimientos rigurosos de prueba para determinar su confiabilidad, ya que en ningún momento se propone utilizarlos de manera generalizada y universal, sino por el contrario, se pretende sirvan únicamente para los propósitos particulares de esta investigación.

Además, los dispositivos tienen la particularidad de poder ser modificados durante la investigación, según sea necesario. Una de las ventajas de trabajar desde el paradigma cualitativo es que podemos ir agregando nuevas técnicas y dispositivos sobre la marcha si así lo consideramos necesario, pues es flexible. Tal es el caso de esta investigación, donde las entrevistas a profundidad y grupales, así como las escalas de opinión y la autoevaluación no habían sido consideradas al principio del estudio, pero se fueron agregando por la necesidad de recolectar información más precisa.

#### **4.7.1 Primer ciclo**

Durante el primer ciclo, la investigación fue de carácter exploratorio, un primer acercamiento al contexto, a los grupos, a las necesidades y preferencias de los alumnos y a las actividades comunicativas por medio de las fichas pedagógicas.

El primer paso fue observar el contexto y a los participantes. Durante las primeras semanas, fuimos conociendo a los grupos durante las clases y estableciendo una relación de proximidad y confianza. Aprovechamos para realizar las primeras entradas exploratorias al diario de campo y *journal*, las primeras observaciones y notas de campo a manera de “entrenamiento”. Fue importante dar a conocer desde el inicio a los grupos de nivel 3 y nivel 10 que serían participantes en la investigación, y asegurarnos de que se sintieran cómodos; hicimos hincapié en que tal situación no tendría repercusiones negativas en su calificación, y que todas sus aportaciones serían confidenciales.

Al mismo tiempo, tuvimos los primeros acercamientos con los docentes participantes, para invitarlos a colaborar en el proyecto con sus respectivos grupos, explicarles la temática y su importancia en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Se seleccionaron grupos que tuvieran un nivel de inglés intermedio o alto (B2-C2) de acuerdo con el MCERL) por considerar que sería más fácil la transmisión de conocimiento sociocultural, ya que no

tendríamos que enfocarnos mucho en elementos propiamente lingüísticos durante la enseñanza, los cuales pasarían a segundo plano.

De igual manera, se invitó a una docente con un grupo de nivel 3 (A2) a colaborar con su grupo, para tener un mejor control de lo que sucedía en otro grupo similar a la de la docente investigadora. Sin embargo, conforme pasó el tiempo, la docente fue declinando, hasta que ya no pudimos colaborar con ella para la aplicación de las fichas.

Posteriormente, iniciamos los preparativos para responder a la primera pregunta de investigación la cual decidimos resolver por medio de un sondeo mediante la aplicación de un cuestionario. El objetivo del sondeo era conocer qué prácticas sociales (contextos) interesan a los alumnos para realizar actividades comunicativas orales. Así, arrancamos con el diseño del cuestionario el cual tuvo varios cambios hasta llegar a su versión final (ver figura 18).

El cuestionario fue aplicado a los participantes con éxito por lo que pudimos dar solución a la pregunta de investigación número uno. Para completar (triangular) esta respuesta, nos dimos a la tarea de realizar 9 entrevistas a profundidad, para conocer las razones detrás de las elecciones de los participantes, y así integrar con las anotaciones del diario de campo & *journal*.

Posteriormente, tomamos como base los resultados del sondeo para diseñar las fichas pedagógicas de las actividades comunicativas orales. Se diseñaron 8 fichas en total: 4 fichas para nivel 3 y 4 fichas para los niveles 8, 10 y 11. De esas fichas se obtuvieron los siguientes documentos que se muestran en el cuadro 11 (ver cuadro 11).

Durante este ciclo, no contamos con material de enseñanza que estuviera listo para enseñar los aspectos socioculturales específicos de los contextos que necesitábamos abordar, por lo que iniciamos con los primeros bocetos de actividades comunicativas mediante fichas didácticas de actividades comunicativas orales, así como su material del apoyo, como son presentaciones en Power Point y otros textos de apoyo (ver cuadros 6 y 7).

Como parte del proceso de investigación extrajimos los primeros códigos que no sirvieron para condensar la información, posteriormente hicimos la categorización preliminar, a partir de la cual obtuvimos interpretaciones preliminares.



Así, hemos descrito nuestra primera aproximación al terreno de campo durante el primer ciclo. Como resultado de la aplicación de las técnicas de recolección de datos a través de sus respectivos dispositivos, nos encontramos con un gran cúmulo de información la cual fue condensada, categorizada y finalmente interpretada.

### **Cuadro 11**

*Tabla de documentos obtenidos de las fichas pedagógicas*

<b>Ficha pedagógica</b>	<b>No.</b>	<b>Nivel del Grupo</b>	<b>Nivel MCERL</b>	<b>Documentos</b>
Agendar una cita de entrevista laboral por teléfono	1	10	B1	Grabación de audio (23) Entrada al diario de campo & journal (1) Diario del alumno (6) Transcripciones (6)
Cita para entrevista laboral	2 & 3	8, 10 y 11.	B2, C1	Grabación de audio (37) Grabación de video (5) Entrada al diario de campo & journal (4) Diario del alumno (7) Entrevista grupal (1) Observación (2) Entrevista a docente (1) Transcripciones (6)
Cita de negocios	4	10	B2	Grabación de audio (14) Grabación de video (1) Entrada al diario de campo & journal (1) Diario del alumno (15) Transcripciones (6)
Entrevista de admisión a la Universidad	5	10	B2	Grabación de audio (8) Entrada al diario de campo & journal (1) Diario del alumno (14) Transcripciones (6)
Conversar sobre rutinas diarias	1	3	A2	Grabación de audio (12) Grabación de video (1) Entrada al diario de campo & journal (1) Diario del alumno (5) Transcripciones (4)
Conversar sobre malestares / dolores	2	3	A2	Grabación de audio (6) Grabación de video (1) Entrada al diario de campo & journal (1) Diario del alumno (5) Transcripciones (4)
Alumno nuevo en la escuela	3	3	A2	Grabación de audio (4) Entrada al diario de campo & journal (1) Diario del alumno (8) Transcripciones (4)

Ficha pedagógica	No.	Nivel del Grupo	Nivel MCERL	Documentos
Llamar por teléfono a un amigo enfermo	4	3	A2	Grabación de audio (4) Entrada al diario de campo & journal (1) Diario del alumno (8) Transcripciones (4)
Aspectos socioculturales en el restaurante	5	9 y 11	B2, C1	Entrada al diario de campo & journal (2) Diario del alumno (12) Evaluación Formativa (32)
Reservación por teléfono en el restaurante	6	9 y 11	B2, C1	Grabación de audio (15) Entrada al diario de campo & journal (2) Diario del alumno (12) Transcripciones (4)
En la recepción del restaurante	7	9 y 11	B2, C1	Grabación de audio (15) Entrada al diario de campo & journal (1) Diario del alumno (12) Transcripciones (4)
Comiendo en el restaurante	8	9 y 11	B2, C1	Grabación de audio (15) Entrada al diario de campo & journal (1) Autoevaluación del alumno (30) Escala de opinión (Likert y dif. Sem.) (30) Transcripciones (4)

Nota. La tabla incluye documentos de los ciclos 1 y 2 del estudio.

### Codificación preliminar

La codificación preliminar se realizó después de haber analizado individualmente los dispositivos empleados en la recolección de datos. Se examinaron para encontrar coincidencias entre los mismos dispositivos. Se partió del diario de campo de la ficha 3. A partir de ahí obtuvimos los primeros códigos. Después se analizaron los demás dispositivos, manteniendo los códigos del primer dispositivo examinado, para ir agregando códigos nuevos según iban emergiendo en los demás diarios de campo. Posteriormente, los códigos se trasladaron a la examinación de los otros dispositivos como son entrevistas y transcripciones de las grabaciones de audio y video, las cuales también generaron nuevos códigos y fueron incorporados.

En este marco, nos basamos en Hernández *et al.* (2014), para el análisis de los datos, dentro los cuales se encuentra las fases de condensación y categorización; así, los autores mencionan como objetivos del análisis cualitativo los siguientes: explorar e inventariar los datos recogidos (códigos), estructurar los datos, organizándolos y clasificándolos en unidades y categorías (“temas” y “subtemas”) que serán preliminares y podrán ser modificados y

mejorados posteriormente, explicar y describir las experiencias de las personas desde su propia óptica, descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones en los datos, así como sus relaciones, para poder interpretarlos, con el fin de dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación; comprender el contexto para poder explicar/interpretar los datos, vincular y contrastar los resultados con los referentes teóricos y sacar conclusiones.

De manera que, esa ha sido la ruta de investigación que hemos llevado a cabo a lo largo de toda la investigación. La codificación se realizó de manera inductiva, emergente o *data driven* (Chanona,2020; Ballestin & Fábregues, 2018), puesto que los códigos se fueron estableciendo de acuerdo con las recurrencias que emergían de los dispositivos. Los documentos se revisaron en varias ocasiones desde diferentes perspectivas, una vez que se hicieron las primeras triangulaciones, volvimos a revisar lo que ya se había revisado para ver si encontrábamos alguno de los nuevos códigos obtenidos en otros de los dispositivos.

La condensación consistió en tomar los códigos con mayor recurrencia e importancia para la investigación. Dado que la información recabada durante la investigación cualitativa es muy vasta, es preciso seguir un proceso sistematizado de codificación para hacer la información manejable y más fácil de comprender. Por esta razón, obtuvimos varios códigos que tuvimos que desechar por no estar relacionados directamente a las preguntas de investigación, pues no aportan nada para los fines de este estudio.

Para completar este proceso, fue necesario agrupar los códigos en categorías en una tabla, las cuales tuvieran una temática amplia que pudiera englobar a un grupo de códigos y que, a su vez, tuviera relación con las preguntas de investigación. Finalmente, insertamos los planos de significaciones correspondientes a los objetivos y preguntas de investigación para poder interpretar la información en la siguiente fase del proceso.

Durante esta fase, es necesario mantener el foco en los objetivos y las preguntas de investigación para no desviarnos de los propósitos del estudio. Así mismo, fue trascendental apoyarnos en los referentes teóricos para darnos claridad y guía en aquellos momentos en que nos sentíamos perdidos y no sabíamos qué buscar.

De acuerdo con Ballestín & Fábregues (2018):

“El análisis de datos supone la última fase de cualquier proyecto de investigación, en esta etapa tenemos que saber “poner orden al caos” y sistematizar los datos recogidos para presentarlos en diálogo y vinculación con los objetivos e interrogantes iniciales, así como con el marco teórico (referentes teóricos) que habíamos elaborado. Se trata de dar sentido a la información y cuerpo al informe que estamos realizando” (p.175).

En el cuadro 12 podemos observar la codificación preliminar correspondiente al primer ciclo de la investigación (ver cuadro 12).

**Cuadro 12.**

*Categorización y plano de significaciones preliminar (ciclo 1)*

<b>Categorización Preliminar (ciclo 1)</b>		
<b>Plano de significación</b>	<b>Código</b>	<b>Categoría</b>
<b>Prácticas sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praxis social</li> <li>• Convenciones sociales</li> <li>• Importancia</li> </ul>	<b>Actos sociales rutinizados</b>
<b>Elementos socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgos característicos de la cultura estadounidense</li> <li>• Aspectos no lingüísticos socioculturales</li> <li>• Indicadores sociales de un evento</li> </ul>	<b>Perspectivas Culturales</b>
<b>Producción oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de lenguaje y registro</li> <li>• Interacción</li> <li>• Elementos del intercambio comunicativo</li> <li>• Adecuaciones conversacionales</li> </ul>	<b>Interacciones de la comunicación oral</b>
<b>Generar la Producción oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de aprendizaje del alumno</li> <li>• Estrategias de enseñanza del docente</li> <li>• Dificultades del estudiante en la interacción comunicativa oral</li> </ul>	<b>Proceso Enseñanza-aprendizaje</b>

En ella se muestran las cuatro categorías preliminares obtenidas: perspectivas culturales, interacciones de la comunicación oral, actos sociales rutinizados y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las primeras tres categorías nos arrojan datos para resolver la pregunta de investigación número dos. La categoría cuatro nos da algunos códigos a considerar para darle solución a la pregunta número tres durante el segundo ciclo. Además, esta categoría incluye un código que nos arroja datos importantes que nos sirven de soporte complementario para la pregunta número uno que, aunque ya se respondió por medio del sondeo, sigue apareciendo en los códigos de los dispositivos empleados, por lo que podemos aprovechar dicha información.

#### **4.7.2 Segundo Ciclo**

El segundo ciclo de la investigación fue más corto en cuanto a la recolección y análisis de datos se refiere. Durante el primer ciclo nos dedicamos a explorar el campo, conocer a los participantes y el contexto, así como conocer y explorar las diversas técnicas y sus dispositivos de recolección de información. Incluso los objetivos de investigación aún estaban sufriendo ajustes puntuales menores.

Para el segundo ciclo, la investigación se encontraba encauzada, por lo que teníamos mucha mayor claridad en la forma de proceder en cuanto a las fichas pedagógicas que debíamos aplicar y la manera de desarrollarlas en el aula. Además, ya conocíamos las técnicas de recolección de datos y ya contábamos con varios dispositivos de recolección de información, por lo cual solo tuvimos que dar seguimiento y realizar pequeños ajustes a algunos de ellos, como sucedió con el diario de campo del alumno.

Durante el ciclo dos de la investigación, trabajamos con dos grupos de niveles avanzados, nivel 9 y nivel 11. En dichos grupos la docente investigadora era la docente titular. Ahí, aplicamos cuatro fichas pedagógicas pertenecientes a una misma lección: ‘en el restaurante’. Para entonces, ya teníamos una idea clara sobre la forma de presentar y desarrollar las actividades en cuanto a los contenidos, los procedimientos y los materiales. Las actividades comunicativas de las fichas fueron trianguladas por diversas técnicas que ya habían sido empleadas en el ciclo 1, como son el diario de campo del investigador y *journal*, el diario de campo del alumno, la observación participante y la entrevista grupal.

Además, durante el segundo ciclo se implementaron nuevas técnicas de recolección de información: autoevaluación, escalas de opinión y evaluación formativa que nos permitieron sustentar la propuesta didáctica que surgió de esta investigación, la cual presentamos en el capítulo 5.

#### 4.8 Triangulación

La triangulación es el uso de múltiples técnicas (tanto cuantitativas como cualitativas), fuentes de datos, teorías, metodologías, investigadores o entornos en el estudio de un fenómeno (Chanona, 2020; Okuda Benavidez & Gómez-Restrepo, 2005; Vallejo & Finol, 2009; Kimichi *et al*, 1991).

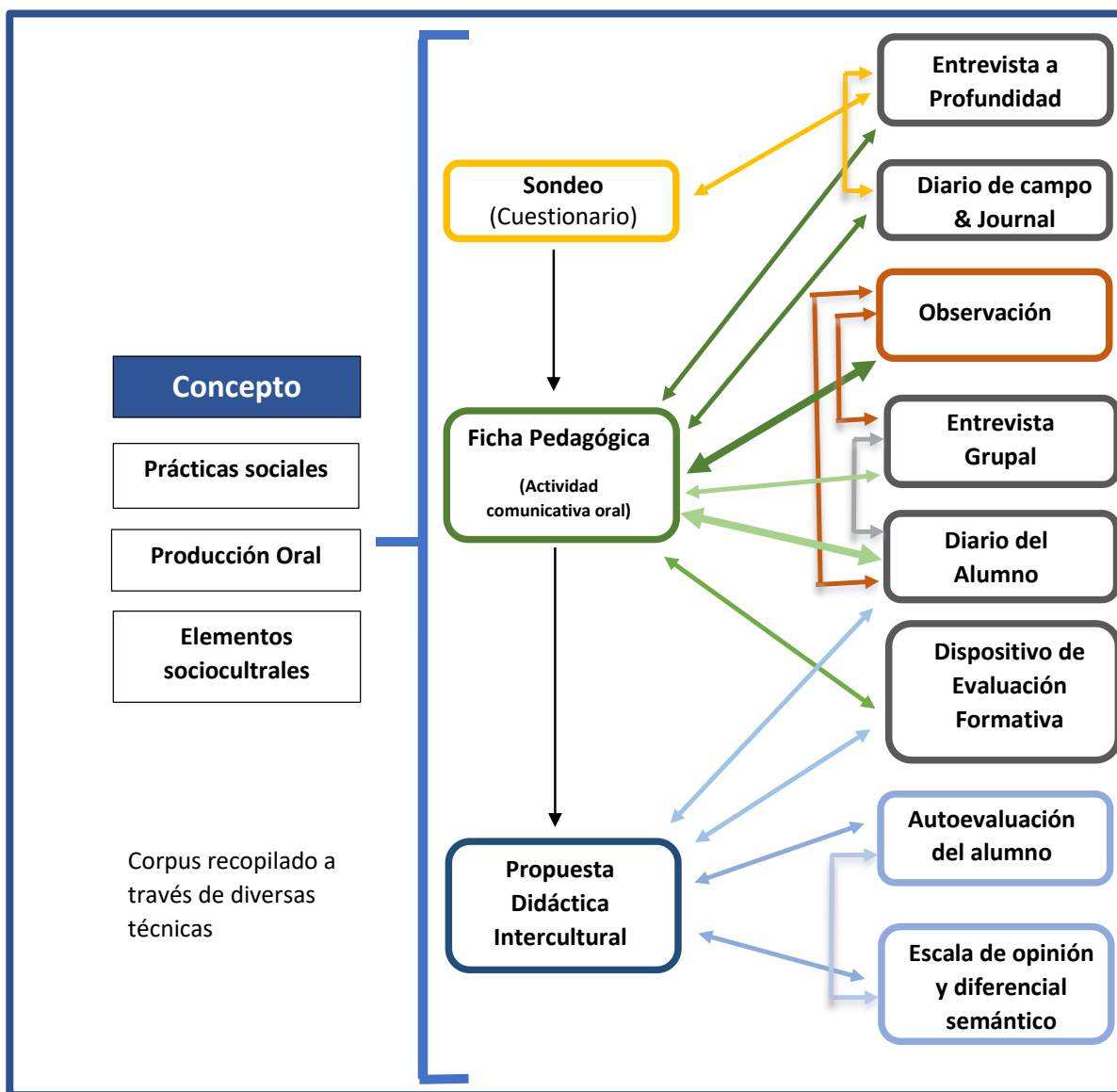
Debido a esto, en la investigación cualitativa, la triangulación implica el uso de múltiples estrategias para estudiar el mismo fenómeno, con el fin de evitar debilidades en cualquier estrategia y, en su lugar, combinar sus puntos fuertes. De tal manera que el uso de una sola estrategia (o técnica, según el autor) deja a los estudios vulnerables a sesgos y errores metodológicos (Okuda Benavidez & Gómez-Restrepo, 2005). Por ello, primero, hemos realizado una serie de dispositivos de recolección de datos, los cuales nos ayudan a recabar la información, seguidos de un proceso de condensación y categorización a través de los cuales la información se convierte en datos. Esto se realiza mediante la utilización de varias técnicas de investigación cualitativa.

Posteriormente, para la triangulación de datos en nuestra investigación, hemos empleado diversas técnicas: la técnica de diario de campo & *journal* del investigador, la observación, la entrevista grupal, la entrevista a profundidad, el diario del alumno, la evaluación formativa y el sondeo, las cuales se contrastan, por un lado, con las fichas pedagógicas (actividades comunicativas orales realizadas en clase), con el sondeo (cuestionario) y con la propuesta didáctica; y por el otro, también son contrastadas unas con otras, entre ellas mismas, como se observa en la figura 26 (ver figura 26). Las técnicas fueron contrastadas a través de sus diversos dispositivos de recolección de información. Es importante aclarar que no todas las fichas pedagógicas fueron trianguladas con todos los dispositivos aquí mostrados, sino que en algunas ocasiones utilizamos unos y en otras empleamos otros, según fuera conveniente.

El objetivo es variar los dispositivos para tener un espectro más amplio en la calidad de la información, a la vez que no viciamos ni casamos a los participantes con el mismo dispositivo, ya que la repetición puede hacer el proceso tedioso y causar que los alumnos contesten ‘a la ligera’, sesgando así la información recolectada. Incorporar una variedad amplia de técnicas y dispositivos nos permite tener mayor confiabilidad y validez, así como reducir la subjetividad por parte del investigador participante.

**Figura 26.**

*Triangulación de Datos*



#### **4.9 Codificación y Categorización Final**

La codificación y categorización final surgió del seguimiento de la codificación y categorización preliminar, la cual se llevó a cabo durante el primer ciclo. Los códigos se obtuvieron a través de las recurrencias emergentes en los diversos dispositivos de recolección de datos, se establecieron como códigos, toda vez que surgían a la hora de triangular la

información en las diversas técnicas de recolección de información, y se trataba de información pertinente a los planos de significación del estudio.

Durante el segundo ciclo de la investigación, continuamos recolectando datos de los distintos dispositivos. Además, con la implementación de nuevos dispositivos como fueron la autoevaluación y la escala de opinión, ambas del alumno, recuperamos información pertinente a la pregunta de investigación número tres, que se refiere a la propuesta didáctica. Con ello, fue necesaria la modificación de algunos códigos que ya teníamos establecidos en la categorización preliminar (ver cuadro 12).

De manera que fue necesario modificar algunos códigos. Dentro de la categoría ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’, eliminamos el código ‘dificultades del estudiante en la interacción comunicativa oral’ por no estar alineado a los objetivos de investigación. Finalmente, dentro de la misma categoría, creamos el código ‘elementos de la propuesta didáctica’ el cual comprende una serie de subcategorías referentes a la propuesta didáctica como son el material, el contenido, el conocimiento, entre otros (ver cuadro 13).

Con los nuevos códigos, realizamos una revalorización de los datos del primer ciclo, para efectuar ajustes pertinentes a los nuevos códigos. Además, llevamos a cabo la condensación y el análisis de los nuevos datos recopilados durante el segundo ciclo por medio de los dispositivos aplicados en el marco de las actividades comunicativas orales, como son los diarios del alumno, la autoevaluación del alumno y la escala de opinión del alumno, entre otros.

Las categorías y los planos de significación se confirmaron con los datos recopilados durante el segundo ciclo, por lo que no realizamos ninguna modificación en ellos. De esta manera, nuestro estudio culminó con 12 códigos generales, los cuales a su vez contienen subcódigos más particulares.

Para su análisis, los códigos se insertan en cuatro categorías globales: ‘actos sociales rutinizados’, ‘perspectivas culturales’, ‘interacciones de la comunicación oral’ y ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’; dichas categorías corresponden a los planos de significación de nuestra investigación: ‘prácticas sociales’, ‘elementos socioculturales’, ‘producción oral’ y ‘generar la producción oral, tal como se aprecia en el cuadro 13 (ver cuadro 13).



### Cuadro 13.

*Categorización y plano de significaciones final (ciclo 2)*

<b>Categorización Final</b>		
<b>Plano de significación</b>	<b>Código</b>	<b>Categoría</b>
<b>Prácticas sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Praxis social</li><li>• Convenciones sociales</li><li>• Importancia</li></ul>	<b>Actos sociales rutinizados</b>
<b>Elementos socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rasgos característicos de la cultura estadounidense</li><li>• Aspectos no lingüísticos socioculturales</li><li>• Indicadores sociales de un evento</li></ul>	<b>Perspectivas Culturales</b>
<b>Producción oral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nivel de lenguaje y registro</li><li>• Interacción</li><li>• Elementos del intercambio comunicativo</li><li>• Adecuaciones conversacionales</li></ul>	<b>Interacciones de la comunicación oral</b>
<b>Generar la Producción oral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estrategias de aprendizaje del alumno</li><li>• Estrategias de enseñanza del docente</li><li>• Elementos de la propuesta didáctica</li></ul>	<b>Proceso Enseñanza-aprendizaje</b>

#### 4.10 Limitantes del Estudio

A pesar de la planeación del proceso de investigación, el estudio presentó algunas limitantes, pues no todos los elementos están bajo nuestro control. La principal limitante para esta investigación fue el factor tiempo. Por un lado, teníamos que diseñar y aplicar actividades comunicativas orales sobre temáticas que no estaban en el programa de estudios de la UNACH, que como ya establecimos, no comprende el desarrollo de la competencia sociocultural, y que, además, los temas (prácticas sociales) fueron elegidos por los alumnos por medio del cuestionario.

Por otro lado, teníamos que diseñar actividades distintas, ya que durante el primer ciclo los grupos eran de distinto nivel (principiantes e intermedios-avanzados) por lo que no podíamos

aplicar la misma actividad para todos. Durante el segundo ciclo, esto no fue así, debido a que los grupos participantes eran de nivel avanzado.

Además, ajustar estas actividades en los grupos participantes donde la docente investigadora no era la docente titular no fue fácil, ya que los docentes participantes normalmente cuentan con programas muy ajustados en tiempo, y lograr que destinaran algunas clases para estas actividades no fue sencillo. Las actividades, las fichas didácticas y su material respectivo, se tuvieron que planear con mucho cuidado y anticipación, respetando siempre los tiempos establecidos, pues no podíamos exceder el tiempo acordado.

Además, conseguir la ‘participación activa’ de los docentes no fue tarea fácil. La mayoría de los docentes tienen la concepción de que al pedir su participación en el estudio se trataba únicamente de conceder el tiempo con el grupo al docente investigador, cuando lo que necesitábamos era que ellos también impartieran clases con nuestra metodología y material, conocer más sobre ellos y sus experiencias a la hora de llevar a cabo las actividades. Afortunadamente, logramos superar este obstáculo.

Por otro lado, otra limitante importante fue que el estudio trata de crear conciencia y conocer las diferencias socioculturales para llevar a cabo intercambios comunicativos efectivos por medio de prácticas sociales. Lograr esto tuvo un alto grado de complejidad debido a que varias de las temáticas de las prácticas sociales elegidas por los alumnos no las habían experimentado ni en su propia cultura madre, es decir, no contábamos con un marco de referencia de su propia cultura para poder comparar y contrastar. Razón por la cual, las actividades se tornaron más extensas de lo planeado, puesto que no contábamos con un referente del cual partir. Esto se debió al grupo etario al que pertenecen los participantes, 14-23 años, eligiendo temas sobre citas laborales, de negocios, entre otras, las cuales aún no se encuentran dentro de sus experiencias propias de vida.

Sin embargo, a través de la experiencia adquirida, hemos tomado algunas decisiones y planificado el abordaje de la situación desde una perspectiva más holística que considere partir desde la enseñanza del proceso en la propia cultura madre y luego transicionar hacia el aprendizaje de los procesos de la praxis social en la cultura meta, tal y como lo señala el enfoque intercultural.

#### **4.11 Recapitulación**

En el capítulo cuatro abordamos todo lo referente a cómo se conforma el estudio. Mencionamos que está realizado dentro del paradigma cualitativo de investigación con un diseño de investigación acción que consta de dos ciclos. El contexto es el Departamento de Lenguas de la UNACH, y los participantes fueron 8 grupos, en su mayoría de niveles avanzados (B2 y C1 de acuerdo con el MCERL), pero también participó un nivel principiante (A2). Además, discutimos la estrategia metodológica dentro de la cual mencionamos las diversas técnicas de recolección de información como fueron registros gráficos, sondeo, entrevistas, observación participante, entre otras. Posteriormente, hablamos sobre el procedimiento de recolección de la información durante los ciclos uno y dos, para dar paso a la codificación, categorización y triangulación final. Para finalizar, mencionamos las limitantes del estudio, dentro de las cuales el tiempo fue un factor primordial.

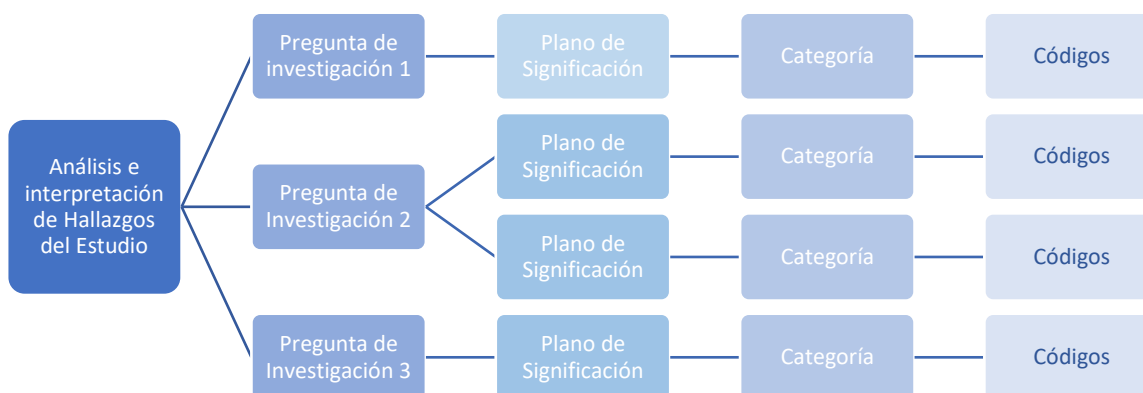
## Capítulo 5. Análisis e Interpretación de Hallazgos del Estudio

En este capítulo presentamos la discusión de los hallazgos del estudio obtenidos mediante la recopilación de datos durante el primer y segundo ciclo. Para dar credibilidad y confiabilidad al estudio, realizamos la triangulación de datos (ver 4.8) que nos permitiera verificar las coincidencias sobre los mismos puntos desde diferentes perspectivas.

Así mismo, realizamos la condensación (codificación) de datos los cuales fueron agrupados en categorías (más amplias), las cuales agrupan los códigos en temáticas que corresponden a los planos de significación del estudio, los cuales están vinculados a las preguntas de investigación. En nuestro estudio, cada pregunta de investigación corresponde a un plano de significación; con excepción de la pregunta número dos, la cual tiene dos planos de significación. Cada plano de significación comprende una categoría, dentro de la cual agrupamos diversos códigos, tal como se muestra en la figura 27 (ver figura 27).

**Figura 27.**

*Análisis e interpretación de los hallazgos del estudio*



### 5.1 Actos sociales rutinizados

Como punto de partida de la investigación consideramos que, para promover la producción oral del aprendiente, y de mejor calidad, era importante tomar en cuenta sus intereses particulares y situar las actividades comunicativas orales en el marco de estos intereses (ver 3.3.1 y 3.5). Por ‘mejor calidad’, enténdase que la producción oral del aprendiente no fuera correcta únicamente desde el aspecto propiamente lingüístico, sino que también

comprendiera aspectos socioculturales (ver 2.8 y 2.13). Por lo tanto, para conocer los intereses de los aprendientes procedimos a cuestionarlos. La primera pregunta de investigación, ‘¿Cuáles de las prácticas sociales de la cultura estadounidense son de interés para los aprendientes?’, se respondió mediante un sondeo aplicado a los alumnos participantes en la investigación. Se elaboró un cuestionario con temas y subtemas que los aprendientes podían elegir y ordenar en un ranking (ver 4.6.2). Nos importaba conocer las prácticas sociales de la cultura estadounidense que interesan a los aprendientes (ver 1.7), pues nos sirvieron de contexto dentro del cual se desarrollaron las actividades comunicativas orales (ver 1.9 y 2.6).

A continuación, presentamos los resultados que el sondeo arrojó. Las prácticas sociales de la cultura estadounidense que más interesan a los alumnos para utilizarlas como contexto para actividades comunicativas orales dentro del aula son: ‘tener una cita’, éste es el tema que obtuvo el primer lugar en la encuesta con 96% de los votos; el segundo lugar, ‘vida cotidiana’; el tercer lugar, ‘lugares públicos’; el cuarto lugar, ‘la universidad’; y, el quinto lugar, ‘lugares turísticos’ tal como se muestra en el cuadro 14 (ver cuadro 14).

Dentro del tema del primer lugar ‘tener una cita’, los tres primeros subtemas fueron: ‘tener una cita de entrevista laboral’, ‘tener una cita de negocios’, ‘tener una cita amistosa’ (ver gráfica 1). El segundo lugar con el 93% de los votos fue la categoría ‘vida cotidiana’, dentro de la cual las subcategorías más populares fueron ‘en el trabajo’, ‘en la calle’ y ‘en la escuela’ (ver gráfica 2). El tercer lugar, lo ocupa la categoría ‘lugares públicos’ con 90% de los votos, con las subcategorías ‘en el restaurante’, ‘en el supermercado’, ‘en la cafetería’ (ver gráfica 3). El cuarto lugar fue para la categoría ‘la universidad en Estados Unidos’, la cual obtuvo 84% de los votos ganando la ‘entrevista de admisión’, ‘entrevista para selección de una beca’ y ‘búsqueda de trabajo universitario’ (ver gráfica 4). Finalmente, la categoría que obtuvo el quinto lugar fue ‘Lugares turísticos’, la cual obtuvo un empate con 84% de los votos con la categoría 4, siendo los lugares más populares ‘las plazas cívicas y parques’, ‘los museos’ y ‘los monumentos’ (ver gráfica 5), (ver cuadro 6). Son muchas las prácticas sociales dentro las cuales podemos desarrollar actividades comunicativas orales, por lo que necesitábamos centrarnos en aquellas que son de interés y utilidad para los aprendientes (ver 1.7 y 1.9).

### Cuadro 14.

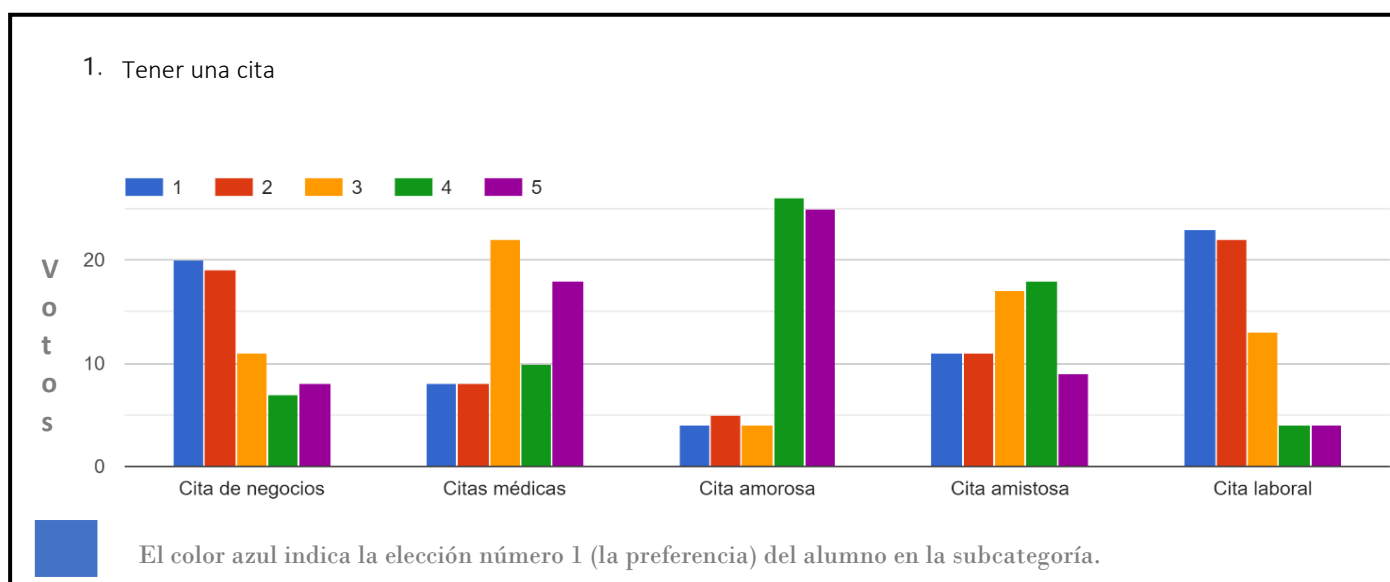
*Sondeo sobre contextos (praxis sociales) para la producción oral*

Lugar	Votos	Porcentaje	Categoría
1	66	96%	Tener una cita
2	64	93%	Vida cotidiana
3	62	90%	Lugares públicos
4	58	84%	La universidad
5	58	84%	Lugares turísticos
6	53	77%	Entretenimiento
7	52	75%	Instituciones
8	50	72%	Medios de transporte público
9	48	70%	Reuniones
10	42	61%	Ley y emergencias
11	42	61%	Festividades
12	40	58%	Eventos sociales
13	40	58%	Vida nocturna
14	28	41%	Actividades al aire libre
15	22	32%	Auto
16	14	20%	Labores del hogar
17	9	13%	Festividades Cívicas

Sondeo sobre los contextos que interesan a los alumnos del departamento de lenguas de la UNACH para realizar producciones orales, septiembre 2022.

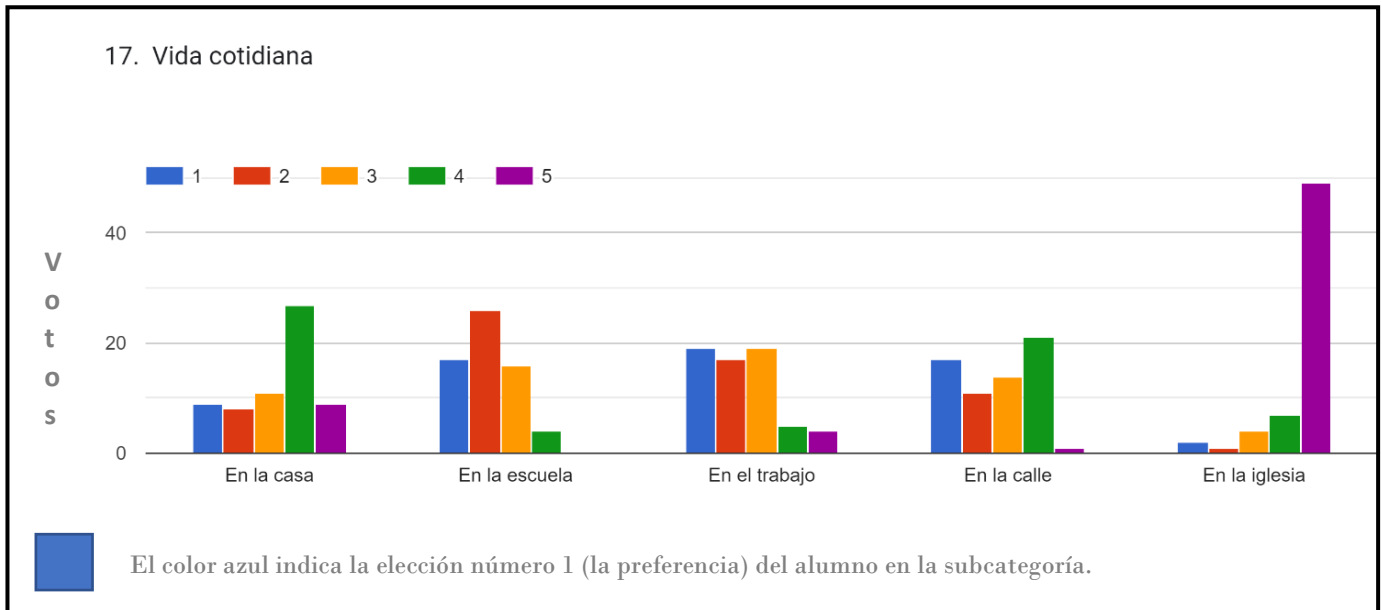
### Gráfica 1.

*Resultados del sondeo de la categoría 'hacer una cita'*



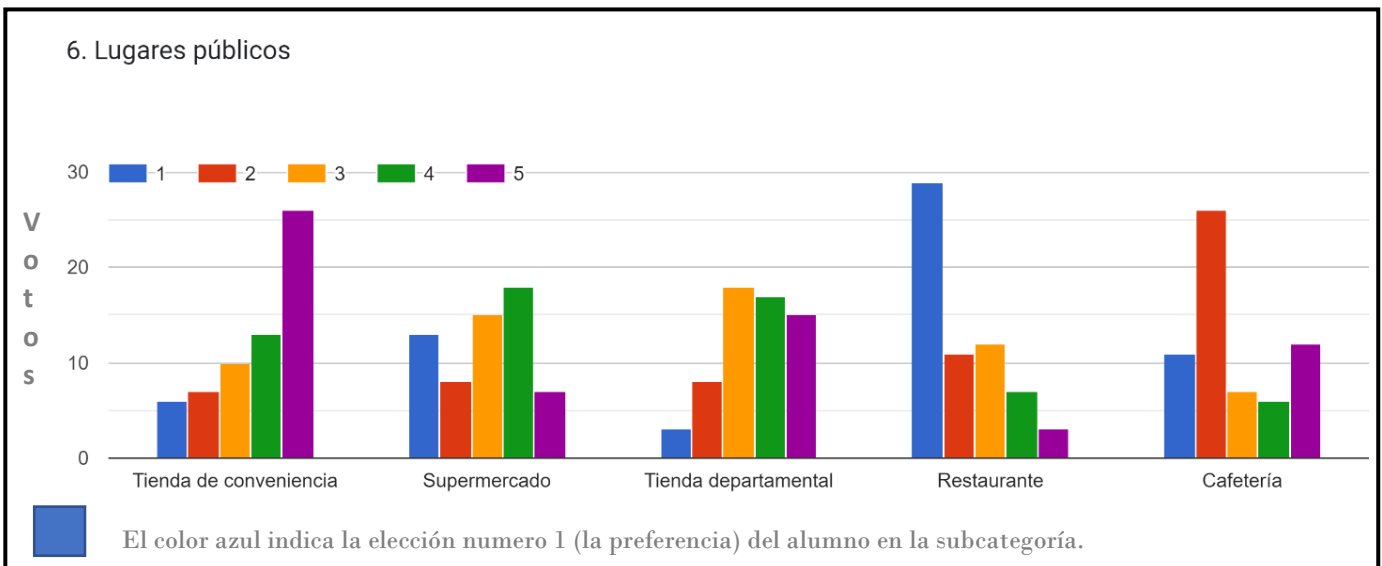
## Gráfica 2.

Resultados del sondeo de la categoría 'vida cotidiana'



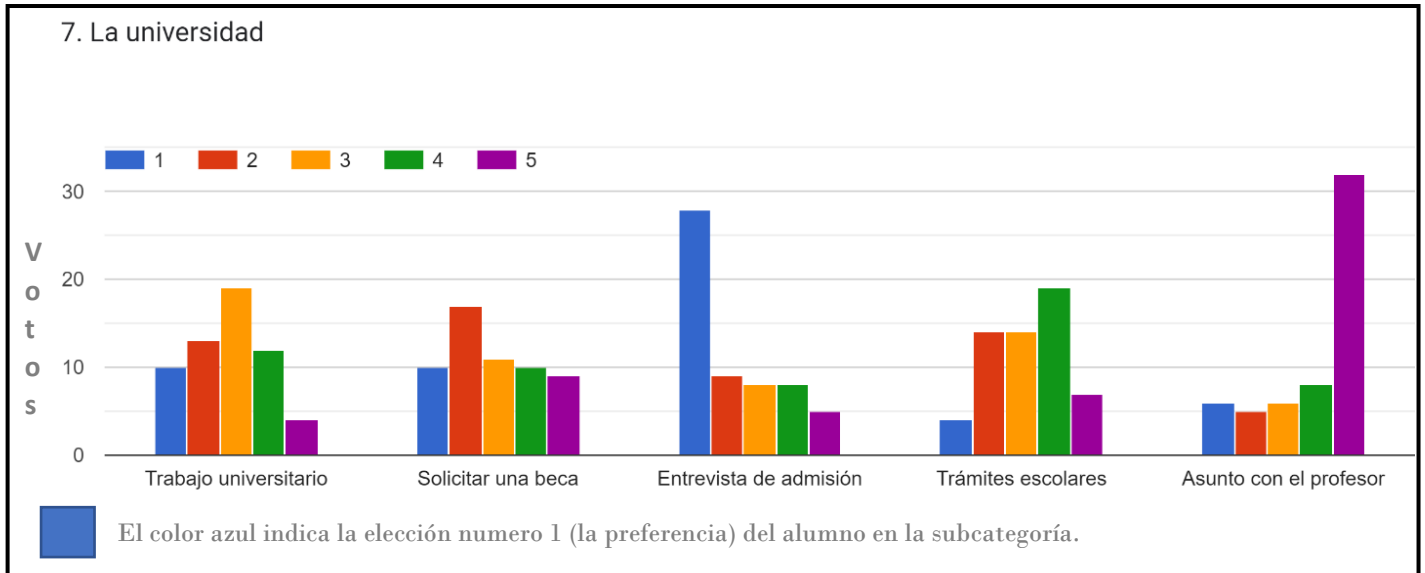
## Gráfica 3.

Resultados del sondeo de la categoría 'lugares públicos'



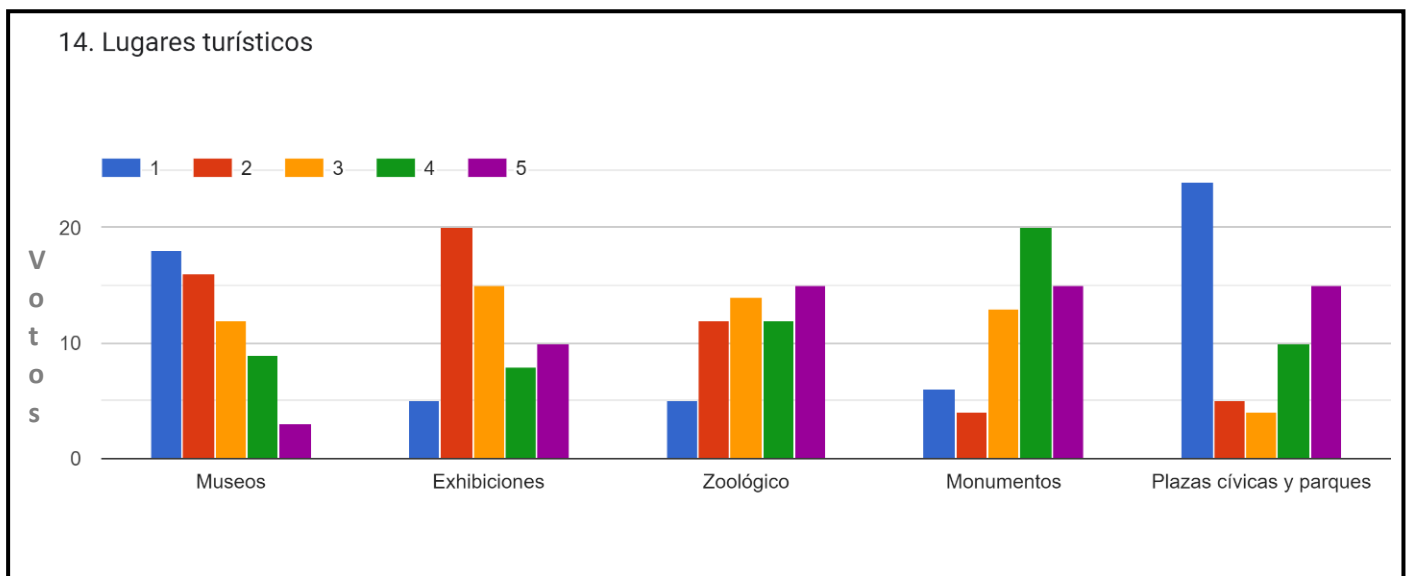
#### Gráfica 4.

Resultados del sondeo de la categoría 'en la universidad'.



#### Gráfica 5.

Resultados del sondeo de la categoría 'lugares turísticos'.





### 5.1.1 Praxis social

Como primer punto de la valoración de los datos, era necesario determinar que las actividades comunicativas orales se desarrollaran dentro del marco de una praxis social de la cultura estadounidense. Al llevar a cabo la revisión de los datos, encontramos recurrencias en los textos orales que muestran que la actividad comunicativa oral está basada en una praxis social estadounidense y que la praxis social se apega a los elementos de la cultura estadounidense que la conforman (ver 1.7).

En la revisión de las recurrencias, se denota la comprensión y aprendizaje de la forma de llevar a cabo la práctica en la cultura estadounidense (competencia), pues el alumno no la lleva a cabo de la manera en que lo haría en su propia cultura, sino que realiza las adecuaciones necesarias para actuar de manera apropiada y comunicarse de manera efectiva en la cultura meta (ver 1.9). De manera que, podemos establecer que los alumnos conocen y siguen la estructura procedimental del evento desde el inicio, el desarrollo y el cierre.

Para evidenciar esto, presentamos fragmentos de la transcripción del texto oral de la actividad comunicativa oral de la ficha 1, ‘agendar por teléfono una cita de entrevista laboral’ (ver fragmento 1.) Es importante aclarar que cuando insertamos fragmentos estos no siempre siguen un orden, pues hemos seleccionado únicamente los segmentos en donde se muestra lo que estamos señalando.

Por medio del discurso, el alumno denota comprensión de la estructura procedimental del evento, presentándose en un inicio ‘*This is*’, siguiendo con la introducción al objetivo de la llamada ‘*we got your resumé*’, continúa con el desarrollo ‘*schedule an appointment*’ (agendar la cita). Además, podemos apreciar la comprensión de la manera de hacer las cosas, en este caso agendar una cita, al preguntar si es un buen momento para hablar, y ofrecerle una fecha y hora que está abierta a negociación ‘*Could you make it*’. En el fragmento 2 (ver fragmento 2) encontramos la presentación de quien llama ‘*this is*’, decirle el motivo de la llamada ‘*got your resume/schedule an appointment*’ y preguntar por la hora de la cita ‘*could you make it*’.

Además, presentamos fragmentos de la parte inicial de una entrevista laboral (ver fragmento 3), en la cual podemos notar la comprensión procedimental de la entrevista, durante la cual se observa el saludo ‘*hi!*’, la presentación ‘*I’m Sandra*’, ‘*I’m Luis*’, seguido lo que conocemos como charla casual ‘*small talk*’, ‘*It was easy to... to find the location?*’, la cual es parte

importante al inicio de una entrevista laboral, ya que permite que, tanto el entrevistador como el entrevistado se relajen un poco antes de iniciar con temas más serios pertinentes al puesto laboral. Acto seguido, procede a realizar preguntas sobre generales sobre el candidato ‘*So tell me something about yourself*’, para conocer su personalidad, sus intereses, su esencia.

### **Fragmento 1. Agendar una cita de entrevista laboral por teléfono**

Paula: Hi, good afternoon. **This is** Paula calling with Telcel. Is this... **is this a good time to talk?**

Paula: We got your **resumé** and we are interested in you. So you got your **shortlisted**.

Paula: I´d like to **schedule an appointment?** **Could** you **make it** on Friday at 5:00 PM?

Nota. Fragmento de un intercambio comunicativo oral de la ficha 1.

### **Fragmento 2. Agendar una cita de entrevista laboral por teléfono**

Geraldina: Hello, good afternoon. **This is** Geraldina calling with Telcel.

Geraldina: So we got your **CV** and you have been **shortlisted**...

Geraldina: I would like to **schedule an appointment** with you. So...**Could you make it** on Friday 15th?

Geraldina: **What would be a good time** for you?

Geraldina: **I´ll email you the details** this afternoon.

Nota. Fragmento de un intercambio comunicativo oral de la ficha 1.

### **Fragmento 3. Cita de entrevista laboral**

Sandra: uhm...**hi, nice to meet you. I'm Sandra.**

Luis: yeah, **I'm Luis.** I´m gonna be the interviewer. Is... **It was easy to... to find the location?**

Sandra: Yeah, It was really easy, thank you.

Luis: Ok. **So tell me something about yourself.**

Sandra: Well, I´m a student, I´m 19 years old and... I work in the afternoons.

Nota. Fragmento de un intercambio comunicativo de la ficha 3.

En el fragmento 4 de la misma ficha, observamos como los aprendientes, pasada la parte inicial de la entrevista, preguntan sobre las temáticas pertinentes a la entrevista laboral, abordando los temas propios de la práctica en el orden correcto: 'education', seguido de 'experience', seguido de 'skills' (ver fragmento 4).

#### **Fragmento 4. Cita de entrevista laboral**

Alex: Can you talk about your **education**?

Guillermo: sure! I have a Bachelor of Arts in History [...]

Alex: You mentioned you have six years of **experience**; can you talk about that? **Where do you work** and **when**? **What was your job**?

Guillermo: I work for Microsoft as a... as a software assistant [...].

Alex: Can you talk about your **skills**?

Guillermo: I'm good at Microsoft Office [...]

Nota. Fragmento de un intercambio comunicativo oral de la ficha 3.

Continuando con la misma ficha, en el fragmento 5 presentamos la parte final de la entrevista, el cierre de la entrevista. Aquí observamos como el entrevistador hace preguntas referentes al futuro del candidato 'goals' y sobre dificultades y retos 'difficulties and challenges' en trabajos pasados, lo cual es común al final de la entrevista. Además, el entrevistador da la señal de que la entrevista ha llegado al final "last question". Por último, informa que han terminado 'that's all' y agradece 'thank you for coming'. Además, le dice que le llamarán, lo cual es parte del protocolo 'I'll call you' (ver fragmento 5).

#### **Fragmento 5. Cita de entrevista laboral**

Mafer: Can you tell me a little about your future **goals**?

Jocelyn: my future goals... uhm... I would like to work doing the things that I like [...]

Mafer: now, **last question**. What were some **difficulties and challenges** about your **past jobs**?

Jocelyn: in my past jobs... Uhm... I think working on teams [...] It was hard sometimes to get along with my coworkers without getting stressful [...]

Mafer: **that's all. Thank you for coming. And... I'll call you.**

Jocelyn: ok...**thank you!**

Nota. Fragmentos de un intercambio comunicativo oral de la ficha 3.

Ahora, vamos a centrarnos en mostrar los elementos que conforman las prácticas sociales (materiales, competencia y significado) (ver 1.7). Al tratarse de elementos de una práctica ‘social’, por ende ‘cultural’, notamos que los conceptos de diferentes autores, abordados desde diferentes perspectivas, se corresponden. El concepto de práctica social denominado por Haslanger (2018) y Shove *et al.* (2013) es lo que Moran (2001) conceptualiza como escenarios, dentro una temática amplia llamada ‘prácticas’. Continuando con este entrelazamiento de autores y conceptos, lo que Shove *et al.* (2013) llaman materiales se incluye en una categoría amplia de lo que Moran (2001) refiere como productos. El concepto de significado coincide con el de perspectivas.

De manera que, en los fragmentos 1 y 2 (ver fragmentos 1 y 2 arriba), identificamos un ‘material’ involucrado en la práctica social que es el ‘*currículum vitae*’ o ‘*resumé*’, el cual forma parte central en la práctica de la entrevista al contener los datos más relevantes del candidato. En el fragmento 2 (ver fragmento 2 arriba) también aparece el ‘email’, que es un material electrónico que funciona como canal (‘físico’) de comunicación (ver 2.1).

En ambos fragmentos (ver fragmentos 1 y 2 arriba) también se denota la ‘competencia’ (el conocimiento de la forma de hacer la práctica) al utilizar la palabra ‘*shortlisted*’ (seleccionado), lo cual implica conocimiento del proceso de contratación, de ambas partes; por un lado, el candidato tuvo que hacer un currículum, luego enviarlo y esperar a ser seleccionado para ser llamado a la entrevista. Por otro lado, el entrevistador, recibió varios currículums y realizó una preselección de candidatos, a quienes llamó para ser entrevistados.

En el fragmento 2, se demuestra la ‘competencia’ en la parte del cierre de la llamada telefónica, al informarle que le enviará un email con los datos (*I’ll email you the details*), que forma parte del proceso estandarizado de agendar una cita vía telefónica, pues no solo se agregan los datos de la cita, sino comúnmente se incluye un mapa o liga del mapa, así como la liga del sitio web de la empresa para que el candidato pueda conocer un poco sobre esta antes de llegar a la cita.

De igual manera, en los fragmentos 1 y 2 (ver fragmentos 1 y 2 arriba) observamos la ‘competencia’ sobre el proceso de negociación de la fecha y hora de la cita ‘*Could you make it [...]?*’, *What would be a good time for you?*’. Este punto está íntimamente ligado al ‘significado’ ya que, en la cultura estadounidense, el tiempo de los demás es muy importante

y es respetado, por lo que no asumen que el candidato está disponible a la hora que ellos propongan. En este sentido, el candidato siempre es visto como un capital humano, que tiene valor para la empresa y se le demuestra respeto y consideración. Así mismo, descubrimos otro indicio del ‘significado’ en el fragmento 1, que gira sobre la misma línea en la que el empleador pregunta si es buen momento para hablar ‘*is this a good time to talk?*’, lo cual implica respeto al tiempo de la otra persona, que pudiese estar ocupada y no poder atender la llamada en ese momento.

En el fragmento 6, se muestra la ‘competencia’ al iniciar la entrevista de admisión con el saludo al candidato ‘hi’, ‘good afternoon’ y la introducción a la entrevista ‘*I hope you’re having [...]*. Además, ahí mismo podemos apreciar el ‘significado’ de la práctica, pues en la cultura estadounidense, entrar a una universidad prestigiosa es motivo de orgullo, pues al ser muy demandadas son muy competitivas y es difícil entrar (ver fragmento 6).

#### **Fragmento 6. Cita entrevista de admisión a la universidad**

Interviewer: OK. **Hi**. How are you, Jose Antonio?

José Antonio: **Hi, good afternoon**.

Interviewer: **Good afternoon. I hope you are having a great day. As you know, this university is one of the best, and we need people who really have the effort to be here. So, tell me.** What are the reasons why you are here?

José Antonio: Okay, first I **hope to enter in this university because I think I have the best major and I need to learn**.

Nota. Fragmentos de un intercambio comunicativo oral de la ficha 4.

#### **5.1.2 Convenciones sociales**

Como mencionamos en el capítulo 1, las convenciones sociales están íntimamente relacionadas con las prácticas sociales, pues las primeras determinan a las segundas, por lo cual es difícil marcar una línea de separación entre ambas, pues es un factor que las rige (ver 1.6 y 1.7). Sin embargo, las hemos separado, porque las mismas prácticas sociales puede existir en varias culturas, pero el factor que las separa y distingue unas de otras son las convenciones sociales.

Así, el discurso de los participantes durante las actividades comunicativas orales demuestra que las prácticas se apegan a las convenciones sociales de la cultura estadounidense (ver 1.7). En el fragmento 7 observamos como el aprendiz se apegan a las convenciones sociales; esto es particularmente importante para nuestro estudio, porque el seguimiento de la convención social evitará problemas en su interacción con los nativos hablantes pues esperan un comportamiento y reglas de interacción específicos (ver 1.6), (ver fragmento 7).

### Fragmento 7. Cita de entrevista laboral

Ana: Hi!... I'm Ana. **Nice to finally meet you.**

Fabi; Hi! I'm Faby, **nice to meet you.**

Ana: mm... so... **how was the traffic?**

Fabi: it was... **hard...there was a lot of traffic,** but I got here, I'm fine.

Ana: ah..ok. It's nice to finally meet you... I **would like to start this interview by asking you... can you tell me a little bit about yourself?**

Fabi: **yeah! I have a Bachelor in Arts of History** [...]

Ana: yeah ok, oki doki.. that's good to hear. If you could **describe your self in three words,** what would they be?

Fabi: I ... I'm really **organized,**... I'm **really calm,**... but I'm **also social.**

Nota. Fragmento de un intercambio comunicativo oral de la ficha 3.

La convención social durante una entrevista laboral es hacer las primeras preguntas de 'small talk' (casuales) al candidato, en el fragmento 3 (ver fragmento 3 arriba), el entrevistador hace la típica pregunta sobre si fue fácil llegar al lugar de la entrevista '*It was easy to... to find the location?*'. En el fragmento 7 (ver fragmento 7 arriba), el entrevistador hace la pregunta con referencia al tráfico '*How was the traffic*'. En el fragmento 8 (ver fragmento 8), observamos diferentes extractos de varios participantes sobre preguntas casuales referentes al clima, el tráfico y la llegada a la locación.

Otra convención social es conocer de manera general al candidato, pero sin preguntar pormenores de su vida privada, de manera que él revele lo que considera adecuado referente al trabajo, lo cual podemos apreciar en el fragmento 3 '*So tell me something about yourself*'

y el fragmento 6 ‘*can you tell me a little bit about yourself?*’. En el fragmento 7 (ver fragmento 7 arriba), notamos el saludo y la introducción a la entrevista por parte del entrevistador.

En el fragmento 9, observamos la convención social de preguntar si el cliente tiene una reservación, ya que es común hacer reservaciones en restaurantes casuales, no solo en los más elegantes. Así mismo, el ‘*host*’ pregunta al cliente si desea comer en la barra de bebidas ‘*bar*’ del restaurante, lo cual es una práctica común cuando la persona va a comer sola, o cuando el lugar está muy lleno.

### **Fragmento 8. Preguntas causales ‘Small talk’ (cita entrevista laboral)**

Carlos: What do you think about the weather?

Daniel: Did you have any problem to come in here?

Sebas: What do you think about the weather?

Paula: How was traffic?

Soriano: uhm....It was easy to come here?... [...] I think it’s raining outside, right?

Fer: How it was the way ...to come here? I mean...I don’t know, did you find traffic to come here?

Nota. Fragmentos de varios intercambios comunicativos orales de la ficha 3.

### **Fragmento 9. En la recepción del restaurante**

Host: Hi! Do you have a reservation?

Eunice: Yes, I have a reservation.

Host: What is your name?

Eunice: My name is Eunice.

[...]

Host: Your table will be ready in a few minutes. Would you like to wait at the bar?

Eunice: yes, it’s ok.

Nota. Fragmentos de varios intercambios comunicativos orales de la ficha 7.

### 5.1.3 Importancia

Para conocer más de sus intereses sobre estas prácticas sociales decidimos realizar 9 entrevistas a profundidad con algunos de los participantes en el sondeo. Las entrevistas presentaron los siguientes datos importantes en dos direcciones. La primera, es la razón por la cual los aprendientes se encuentran estudiando inglés de manera particular (voluntaria) y no como parte de algún requisito curricular de su institución educativa (ver fragmento 10). A este respecto, los entrevistados refirieron querer tener un nivel de inglés avanzado y/o para obtener alguna certificación de Cambridge o TOEFL que avale su nivel avanzado de inglés, a corto o mediano plazo.

La segunda, se refiere a las razones detrás de las elecciones tan particulares de los temas ofrecidos en el cuestionario (ver fragmentos 11 y 12). Los alumnos reportaron en las entrevistas a profundidad que la razón de su elección de los temas y subtemas en el cuestionario fue porque están relacionadas con algunos de los propósitos que ellos tienen y los presento en orden de mayor a menor incidencia: trabajar o estudiar en los próximos años en USA, viajar de paseo para conocer el país y la cultura, tomar un semestre de intercambio como parte de los programas de intercambio de su universidad, interactuar con hablantes nativos del inglés en su propia ciudad, y finalmente aprender inglés para estudiar (o se encuentran estudiando actualmente) la licenciatura en la enseñanza del inglés, la cual les exige tener un nivel B2 al momento de graduarse, el cual tienen que comprobar por medio de un examen de certificación internacional.

Esto quiere decir que los contextos “tener una cita”, “asuntos de la vida cotidiana”, “lugares públicos”, “la universidad en Estados Unidos” y “lugares turísticos” son prácticas sociales dentro de las cuales ellos pudieran experimentar intercambios comunicativos orales en el supuesto de que viajen a los Estados Unidos por alguno de los propósitos mencionados o bien, en el supuesto de encontrarse con algún extranjero angloparlante en su propio país (ver 1.9). Otro aspecto relacionado a la importancia de las prácticas sociales es la aplicación que tiene el conocimiento de las prácticas sociales para la vida real de los estudiantes. Por medio de los diarios del alumno pudimos obtener los datos que presentamos en los siguientes fragmentos (ver fragmentos 11 y 12).



## Fragmento 10. Razones por las que los alumnos aprenden inglés

**Sandy:** *por mi trabajo, a veces me piden hablar en inglés [...] estoy interesada en irme de intercambio, de hecho, quiero hacer el examen TOEFL [...] planeo irme en 6º semestre de universidad si logro acreditar los niveles de inglés [...] solicitar una beca en la universidad de Alburquerque.*

**Juan:** *porque me gustaría solicitar mi movilidad en la UNACH [...] entre 5º y 6º semestre. También me interesa mucho el tema cultural, me interesa la mezcla de latinos en Estados Unidos. [...] escogí todos los temas (del cuestionario) pensando en irme a estudiar allá.*

**Caro:** *pues me gustaría irme a trabajar y hacer una vida allá, la verdad me gusta mucho. Tenía pensando hacer un intercambio a Estados Unidos, pero todavía lo estoy meditando mucho... [...]por lo económico.*

**Daniel:** *En un futuro tengo pensado irme a trabajar a Estados Unidos [...] tengo un familiar allá [...] bueno, lo que elegí en la encuesta es porque tiene que ver con la vida laboral y cotidiana de allá, de Estados Unidos.*

**Max:** *me imagino que pueden suceder situaciones inesperadas que requieran, no sé, tomar decisiones [...] (cuando uno está) en situaciones de viaje. Me gustaría llevar mis estudios fuera de México [...] residir en el extranjero, con mis estudios y todo lo que conlleva. [...]Estudios de posgrado en el extranjero.*

**Fab:** *lugares turísticos, que venga gente de otro lado [...] pensaba en que son los lugares que más frecuenta uno, vida cotidiana, lugares públicos [...], donde mucha gente coincide en esos lugares o para socializar, la comida, ir a cenar o una fiesta [...] cuando uno está viajando o cuando vienen extranjeros de visita.*

**Mary:** *quizás en un futuro me gustaría conocer diferentes lugares.*

**Dari:** *si viajo y voy a un lugar donde hablen inglés me serviría para poderme comunicar bien con ellos, al encontrarse con personas desconocidas que hablen inglés.*

Nota. Fragmento de entrevista a profundidad a los aprendientes

Los alumnos de nivel 10 refieren la utilidad de aprender la práctica social de la cita de entrevista laboral para su aplicación en un futuro, ya que varios de ellos tienen la intención de trabajar/vivir en Estados Unidos o en otro país, por lo que conocer cómo transcurre una entrevista laboral y cuál es su comportamiento esperado durante ella es de gran utilidad (ver fragmento 11). Así mismo, también refieren que estos conocimientos les servirán para aplicarlos en su propio país, ya que también comparamos y contrastamos con la misma práctica social en un contexto cultura mexicano.

En el fragmento 12, los aprendientes de la lengua inglesa expresan que es importante aprender esa práctica social porque es algo útil, que pondría en uso en el caso de viajar ya

sea de vacaciones, estudio o trabajo a Estados Unidos o a otro país. La utilidad de esta práctica es inmediata y bastante probable, ya que está relacionada con la actividad de supervivencia de ‘comer’, por lo que cuestiones relacionadas a este tema, son probables de suceder y poner en práctica en la vida real (ver fragmento 12).

### **Fragmento 11. Razones por las que los alumnos les interesa aprender una práctica social**

**Aprendiente 1:** *Me gusta aprender este tipo de temas y situaciones, ya que **nos es de bastante ayuda para tener conocimiento de cómo comportarnos** en estas entrevistas y darnos un guiño a lo que podemos vivir **para los que nos interesa trabajar o estudiar en el extranjero.***

**Aprendiente 2:** *En mi opinión fue **bastante útil**, pues en algún momento **me interesaría buscar trabajo en Estados Unidos**, además de que fue un **dato nuevo** para mí.*

**Aprendiente 3:** *En mi opinión me ayudó a conocer más y **prepararme para un futuro** [...] me parece importante, pues si necesito el trabajo no quiero que no me tomen en serio.*

**Aprendiente 4:** *Esto me **ayudará** a saber **cómo poder organizarme** para tener más posibilidades de **obtener el trabajo.***

**Aprendiente 5:** *Me **ayudará** en muchos aspectos tanto en otro país como aquí al presentarme a una entrevista de trabajo.*

**Aprendiente 6:** *Esto me **ayudará** en un futuro, ya que si **logro trabajar en otro país, puedo tener una idea de cómo se maneja y poder demostrar un buen aspecto** al momento de una entrevista laboral.*

Nota. Diarios del alumno Ficha 3, entrevista laboral (nivel 10).

En el fragmento 13, en lo expresado por los alumnos de nivel 3 notamos una diferencia en el enfoque de las razones que dieron sobre la importancia del conocimiento de las prácticas sociales. Mientras ellos también tienen la idea de viajar al extranjero en un futuro y tener conversaciones similares con algún extranjero, la utilidad más importante para ellos es la de practicar intercambios comunicativos orales en inglés. Esto es comprensible debido al bajo dominio de la lengua que ellos tienen. A ellos les preocupa la parte lingüística del intercambio comunicativo como es la pronunciación, la fluidez y la organización de las ideas para poder expresarse en la lengua extranjera. También se mencionó la confianza en sí mismos con expresiones como “perder el miedo” y “desenvolverse” (ver fragmento 13).

## **Fragmento 12. Importancia de conocer esta práctica social**

**Aprendiente 1:** *Sí es importante para mí, por **que puedo formalizarme con nuevas cosas o temas de la lengua inglés, facilitando nuevas cuestiones que en algún momento puedo poner en práctica.***

**Aprendiente 2:** *Sí por que algún día espero tener la oportunidad **de ir a EUA de vacaciones o a trabajar** y me serviría de vez en cuando si quiero ir a comer a un restaurante.*

**Aprendiente 3:** *Cuando necesite **hacer una reservación en un restaurante o algún otro lugar** y en caso contrario saber cómo atender para cuando me pidan una reservación.*

**Aprendiente 4:** *Sí es importante porque **son actividades que se realizan comúnmente**, y nos ayudan para saber cómo realizarlo en otro idioma.*

**Aprendiente 6:** *Yo no sé hacer recepción en español ni en inglés por lo cual para mi es **importante aprender a reservar en ambos idiomas** y así no cometer errores o pasar malos entendidos.*

**Aprendiente 7:** *En algún momento **puedo estar en esta situación** y puedo tener una idea de cómo reaccionar de la manera más educada de contestar.*

**Aprendiente 9:** *Es importante para mí por que **son cosas básicas de comunicación (necesito comer).***

**Aprendiente 10:** *No sé en qué momento tendría que hacer una reservación, por lo menos estaría preparado para eso **cuando este viajando en el extranjero o en mi propio país.***

**Aprendiente 11:** *Creo que es importante conocer de ambas culturas.*

**Aprendiente 12:** *Es importante, ya que en este proceso de aprendizaje va con **la finalidad e implementarlo en la vida cotidiana**, por lo tanto, si nosotros como aprendices de la lengua queremos **viajar al extranjero**, nos será muy útil para sentirnos identificados en la cultura del país.*

**Aprendiente 14:** *es importante aprender una práctica cultural **para poder fluir al hablar.***

### **Fragmento 13. Razones por las que al aprendiente le interesa conocer una práctica social**

**Aprendiente 9:** *practicar, lo que me ayuda a poco a poco perder el miedo que tengo a expresarme más y verme en esa situación hipotética de hablar en inglés con un nativo.*

**Aprendiente 1:** *me podría servir para irme desarrollando al momento de hablar con alguien nativo de inglés y poder tener fluidez y comprensión [...]nos pusimos en una situación común donde fácilmente podría pasar.*

**Aprendiente 2:** para cuando tenga que hablar con alguien nuevo en mi escuela que tal vez hable inglés, si algún día llego a convivir con un extranjero esto es de gran utilidad [...]para que yo pueda mantener una conversación.

**Aprendiente 4:** *Me parece que el practicar estas conversaciones en diferentes contextos amplían de una u otra forma la forma de crear oraciones y el cómo construyo conversaciones con alguien.*

**Aprendiente 5:** *para practicar mi pronunciación y para poder entablar una conversación en inglés.*

**Aprendiente 6:** *para poder hablar mejor y fluido y mejorar la pronunciación.*

Nota. Diarios del alumno de la ficha 3 y 4 (nivel 3)

## **5.2 Perspectivas Culturales**

La presente investigación se centra en la enseñanza de aspectos socioculturales de la lengua enfocados en la habilidad oral. Esta es una competencia poco reconocida en los programas de estudio y metodologías de enseñanza (ver 4.6.6), pero sumamente importante en la comunicación oral, pues es inmediata y el error o la incongruencia también es inmediato (ver 2.13). Por lo tanto, hicimos una revisión del corpus para determinar si las actividades comunicativas orales reflejan en ellas aspectos socioculturales que faciliten la interacción con hablantes de la comunidad del habla estadounidense (ver 2.2.1).

### **5.2.1 Rasgos Característicos de la Cultura Estadounidense**

Cada cultura tiene valores, creencias, tradiciones, costumbres, actitudes, experiencias universales, un tipo de relaciones interpersonales específico, ciertas condiciones de vida particulares, un estilo de vida cotidiana, entre otros factores, que la caracterizan (ver 1.3). Al hacer una revisión de los diferentes dispositivos de recolección de información pudimos determinar que las interacciones comunicativas orales de los aprendientes contienen

plasmadas en ellas rasgos característicos de la cultura estadounidense. Esto es muy significativo para nuestro estudio, porque es la parte central de nuestra investigación.

El objetivo del presente estudio no es únicamente generar la producción oral, sino lograr que en las interacciones orales se van plasmadas diversos elementos socioculturales, rasgos característicos de la cultura estadounidense (ver 3.3.2). Esto es un aspecto del que pocas instituciones educativas se preocupan, no solo de manera local o regional, esto sucede incluso a nivel internacional, donde la lengua inglesa, en su calidad de lengua franca (ver 2.3), se intenta estandarizar, como si careciera de un bagaje cultural y que pudiese aplicarse de igual manera en todos los contextos y en todas las situaciones, sin considerar los problemas que la falta del conocimiento y comprensión de la cultura meta pudieran ocasionar (ver 3.6).

Nosotros, en cambio, en la presente investigación tenemos el objetivo de nutrir esas interacciones orales de elementos de la cultura como son perspectivas, costumbres, creencias, formas de hacer las cosas, por mencionar algunos.

En el fragmento 14 podemos observar que el aprendiente ha comprendido el valor del servicio al cliente en Estados Unidos y la importancia de la satisfacción del cliente al mencionar amabilidad en el servicio, el que te cambien la comida si no estás satisfecho, que te den gratis el platillo, y otras cuestiones por el estilo. Esto denota una comprensión de la perspectiva cultural de la comunidad estadounidense, lo cual facilita al aprendiente la interacción comunicativa oral, pues el lenguaje está inmerso dentro de la praxis social y al conocer estos aspectos culturales, el aprendiente sabe cómo conducirse y qué esperar (ver 1.7 y 1.9), (ver fragmento 14).

De igual manera, en el fragmento 15 mostramos como el aprendiente ha comprendido las diferencias en estilo de negociación entre la cultura mexicana y la estadounidense. Estos estilos de negociación tienen que ver con las perspectivas de la cultura, sus valores y principios a la hora de hacer negocios (1.3.3), en la que los norteamericanos suelen ser más directos, sin rodeos y rápidos, mientras que en México la negociación es más pausada, y requiere de un acercamiento de tipo ‘amistoso’, donde la figura del negociador es importante, pues sobre el recae gran parte de la confianza en la negociación (ver fragmento 15).

## **Fragmento 14. Valor del servicio al cliente y satisfacción del cliente en USA**

**Aprendiente 1:** *Los **meseros son mas amables**. Servicio cálido y respetuosos. Si tienes un inconveniente tratan de solucionarlo lo mas pronto posible. Son **mas amables y serviciales** al cliente.*

**Aprendiente 2:** *El cliente siempre tiene la razón, suelen tratarte con mucho mas amabilidad. Son muy amables.*

**Aprendiente 3:** *El servicio al cliente en E.U.A., suelen ser **mas acogedor** y de un **ambiente familiar y amigable**, se preocupan por la estancia de los clientes como punto principal, a tal grado que si no te gusta el platillo, por complacerte, **no pagas e incluso te dan un postre como compensación**.*

**Aprendiente 4:** *Si te traen la comida mal. Como en USA que te dan la apertura de **expresar tu disgusto y te lo cambian**. En USA allá te dan **mas atención**, y todo con **mas ánimos** te hacen sentir **cómodo, feliz y bien atendido**.*

**Aprendiente 6:** *El staff en EUA por lo que aprendí hoy, estados unidos tiene uno de los **mejores servicios de calidad**. El staf es **considerado y le importa tu opinión**. Tiene la responsabilidad de mandar un **buen servicio** y **complacerte** en lo mejor que pueda, para eso actúa de forma amistosa o calida.*

**Aprendiente 7:** *En USA son mas **atentos con los clientes** en preguntar si son alérgicos.*

**Aprendiente 6:** *Esto me **ayudará en un futuro**, ya que si **logro trabajar en otro país, puedo tener una idea de cómo se maneja y poder demostrar un buen aspecto** al momento de una entrevista laboral.*

**Aprendiente 16:** *Los meseros brindan mas confianza al momento de atenderte sin importar edad u otra cosa. (USA).*

**Aprendiente 17:** *El servicio en USA es mejor de cierta manera ya que **no se ofenden** si les **señalas un error o que la comida no estuvo bien, son mas atentos y cordiales hacia los clientes**.*

Nota. Diarios del alumno de la ficha 7 (niveles 9 y11)

Además, en los dos dispositivos de evaluación formativa que se aplicaron a los participantes referentes a aspectos de la cultura estadounidense, demostraron una comprensión de estos rasgos característicos de la cultura estadounidense en dos áreas: la primera, acerca de las diferencias en la experiencia de llegar a un restaurante en USA y México; la segunda, sobre las diferencias socioculturales durante una entrevista laboral, pues importante verificar el progreso y la comprensión no solo del aspecto lingüístico, sino también del cultural que se está evaluando (ver 3.5).

## **Fragmento 15. Estilo de Negociación en USA**

**Aprendiente 3:** *En México no son tan flexibles como en USA (en la negociación).*

**Aprendiente 4:** *En México se busca construir una relación de amistad, igual la negociación suele ser más lenta; por el contrario en USA las cosas y negociaciones son directas.*

**Aprendiente 5:** *Hay más profesionalidad de lado de USA y la información que solicitan sobre el individuo es específica, en cambio, en México se tiende a ser más casual como si se tuviera una relación de amigos.*

**Aprendiente 6:** *La manera en la que se negocia en Usa es muy diferente a la que estamos acostumbrados nosotros como mexicanos. Usualmente en nuestro país tendemos a irnos por las ramas y en USA es todo al grano.*

**Aprendiente 7:** *en México se hace de una manera más amistosa y en USA todo es siempre por contrato.*

**Aprendiente 8:** *En USA son más directos y seguros de qué y como quieren las cosas y más confidenciales.*

**Aprendiente 9:** *La perspectiva de saber separar lo laboral y la vida propia, y algo muy importante, que tus características superficiales no marcan y definen tu desempeño laboral, como en México.*

**Aprendiente 10:** *en México se suele ir con rodeos y cree en la palabra de la persona, en USA es indispensable en hacer contratos y llevarlos a cabo al pie de la letra, de no ser así incluso ir a la cárcel.*

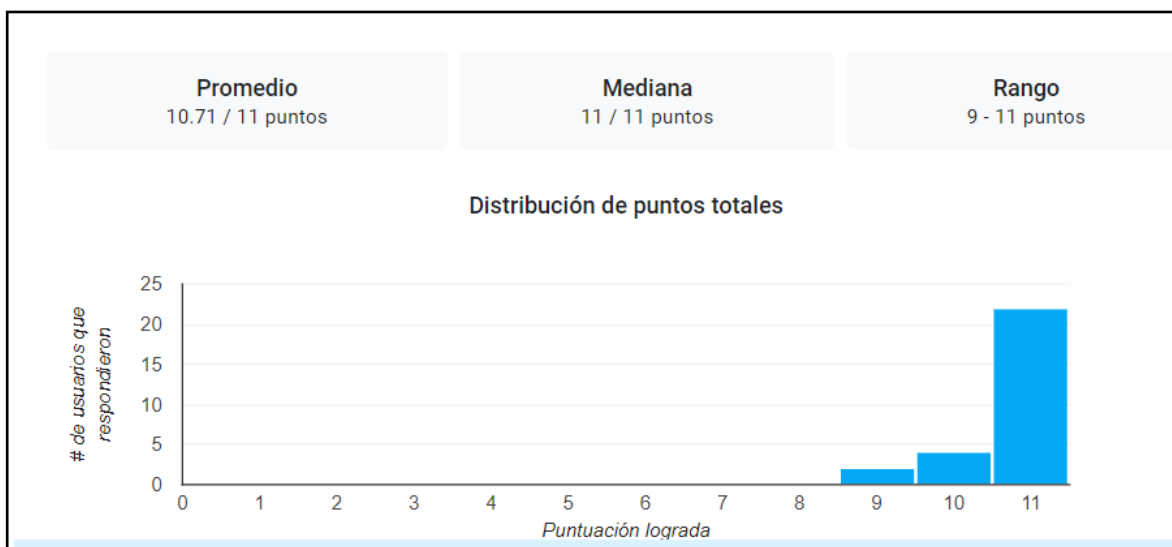
**Aprendiente 14:** *Las negociaciones en USA son más directas, no importa tanto establecer la relación entre el vendedor y el comprador, son rápidos y se basan en los contratos hechos, cosa que en México se van más por la confianza que le tienen al vendedor.*

Nota. Diarios del alumno de la ficha 4 (nivel 10)

La evaluación formativa referente a las diferencias que se pueden encontrar al llegar a la recepción de un restaurante en USA y México se aplicó a dos grupos, de niveles 9 y 11 de inglés, siendo un total de 28 participantes. La evaluación reveló una buena comprensión de estas diferencias, ya que el puntaje de calificación máxima era de 11 y los aprendientes sacaron calificaciones en el rango de 11-9, siendo 9 la calificación más baja (ver gráfica 6). Esta evaluación comprendía aspectos relacionados a la llegada a la recepción del restaurante, como son la recepción por parte del host, anotarse en la lista de espera, contar con una reservación, esperar y/o comer en la barra del restaurante, entre otros.

## Gráfica 6.

Resultados de la evaluación formativa 'recepción del restaurante en USA'



En cuanto a los rasgos característicos de la cultura estadounidense encontramos también los valores de igualdad de oportunidades y el rechazo a la discriminación laboral, los cuales se plasman en la comprensión de la prohibición e ilegalidad de preguntas que vulneren al candidato en estos aspectos (ver fragmento 17). Sin embargo, el aspecto de las preguntas lo hemos incluido en otra categoría por lo que lo tratamos con mayor detalle en el punto 5.2.3 (ver 5.2.3).

En el diario del alumno de la ficha 'At the restaurant' encontramos muestras de aprendizaje y comprensión de rasgos característicos de la cultura estadounidense en el restaurante como son las características físicas de tipo arquitectónico, así como características típicas en la comida, bebidas y en el servicio de los meseros del restaurante en USA. Estos 'productos' de la cultura forman parte importante de la cultura (ver 1.3.1), pues son aspectos tangibles que la identifican y la caracterizan, y esto permite resaltar las semejanzas entre culturas, pero sobre todo las diferencias.



## **Fragmento 16. Rasgos característicos de la cultura estadounidense en el restaurante**

**Aprendiente 1:** *Las porciones (de comida) son mas grandes, los platillos no tienen picante. Los pisos son de madera o con alfombra.*

**Aprendiente 2:** *En USA tienen salas de espera y en México no, las porciones de comida son mucho mas grandes que en México.*

**Aprendiente 4:** *La comida en Estados Unidos ya casi todo esta listo y congelado solamente para calentarlo o freírlo.*

**Aprendiente 6:** *Hay una pequeña recepción y una sala de espera. El estacionamiento es gratis y necesario. En EUA suelen hacer platos mas grandes.*

**Aprendiente 9:** *en USA tienen salas de espera grandes, porciones mas grandes, tienen menú vegano.*

**Aprendiente 10:** *En USA las porciones son muy grandes y cero picosas.*

**Aprendiente 11:** *El piso en Estados Unidos es común que sea de madera o alfombra. El tipo de estacionamiento, en Estados Unidos es gratis. Tienen muchas cosas refill en Estados Unidos, como el agua refrescos, té, etc.*

**Aprendiente 20:** *En Usa se suele tener refill de diferentes bebidas, sus platillos son mas grandes, acostumbran a comer pan.*

Nota. Diarios del alumno de la ficha 4 (niveles 9 y 11)

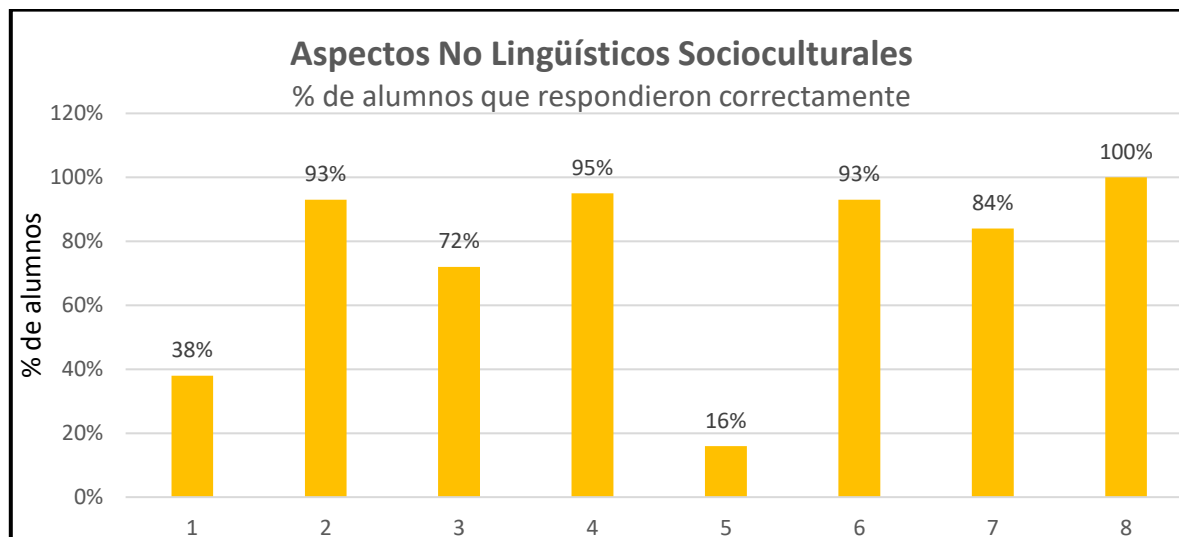
### **5.2.2 Aspectos no lingüísticos socioculturales**

Los aspectos no lingüísticos comprenden elementos socioculturales que no competen a lengua, como son normas de puntualidad, saludo, despedida, vestimenta, entre otros. Además, incluye ademanes, gestos, miradas, proxémica, kinésica, entre otros, que comúnmente acompañan a ciertas prácticas culturales, como el apretón de manos, o que son parte general de la cultura. El dispositivo de evaluación formativa sobre las diferencias culturales que existen durante una entrevista laboral en México y USA también incluía aspectos no lingüísticos socioculturales como son el tipo de vestimenta y accesorios apropiados, el uso de maquillaje y tipo de peinado, así como el uso de perfume. En esta sección tuvimos un promedio de 7.3 sobre 10. El diario del alumno nos permitió corroborar que ha habido un aprendizaje y que el alumno ha comprendido las diferencias culturales que existen entre su propia cultura y la cultura meta como se muestra en el fragmento 16 (ver fragmento 16). En la gráfica 7 mostramos el porcentaje de alumnos que respondió

correctamente las preguntas sobre los aspectos antes mencionados, las cuales incluían fotografías. Así, podemos observar que en la mayoría de las preguntas la mayoría de los alumnos lograron discernir entre lo apropiado e inapropiado para una entrevista laboral. Para nosotros esta es una evidencia de avance, pues existe un progreso (ver gráfica 7).

### Gráfica 7.

*Resultados de la evaluación formativa ‘Aspectos socioculturales de la entrevista laboral’*



Nota. Preguntas sobre Aspectos No Lingüísticos Socioculturales

Aunque los resultados son satisfactorios, y estos aspectos socioculturales son aparentemente ‘sencillos’ de comprender, en dicha evaluación, estos resultados también muestran que para algunos aprendientes resulta difícil discernir entre lo apropiado y lo inapropiado culturalmente en Estados Unidos, ya que las perspectivas en cuanto al uso de accesorios grandes, ropa colorida, los escotes del busto y el largo de la falda o vestido son distintas. Esto evidencia lo que plantea Vygotsky (1986) acerca de cómo las actividades están reguladas por esferas simbólico-comunicativas y que coincide con Wertsch (1998), al afirmar que el contexto cultural determina las acciones de las personas, pues son conceptos que tenemos arraigados en nuestro esquema mental-social-cultural. La pregunta 5, la cual muestra el puntaje más bajo, mostraba la imagen de un collar grande, el cual no es culturalmente apropiado para una entrevista en USA, como se muestra en la gráfica 7, solo el 16% de los aprendientes logró notarlo. Así, podemos establecer que los alumnos comprenden estos aspectos de manera teórica pues así lo refirieron durante la lección, pero también lo

plasmaron en su diario del alumno (ver fragmento 16 arriba); sin embargo, al mostrarles imágenes en la evaluación formativa, algunos de los aprendientes no lograban identificar lo ‘inapropiado’ en las fotografías (ver gráfica 7 arriba). Por lo cual, podemos establecer que el aprendiente es capaz de comprender las diferencias, pero varios de ellos presentan algunas dificultades para identificarlas de manera práctica por medio de visuales.

### **Fragmento 17. Aspectos no lingüísticos socioculturales en la entrevista laboral**

**Aprendiente 2:** *Entendí el tema en su totalidad, como debe ser la vestimenta, la puntualidad.*

**Aprendiente 3:** *Entendí que se recomienda vestir con **ropa considerada formal (traje falda a la altura de la rodilla, etc.)** y no **ropa considerada casual o muy llamativa.***

**Aprendiente 4:** *Aprendí que es importante **llegar a tiempo pues es la primera impresión** que das, así mismo no llegar mucho tiempo antes de la entrevista, ni mucho menos después. El saber como vestirse correctamente favorece a la buena imagen que puedes llegar a dar, aún más en una entrevista. Que tu camisa **tenga mangas**, en el caso de las mujeres que la **falda no sea muy corta ni exceso de maquillaje**, ni **mucho menos escotes**, en el caso de los hombres de preferencia vestir de traje y bien peinados.*

**Aprendiente 5:** *Aprendí que en muchas situaciones es importante la **puntualidad**, también el como llego a presentarme a una entrevista de trabajo. El usar una **vestimenta formal** y un habla con seguridad es símbolo de un buen empleado para una empresa. [...] el investigar la cultura de un sitio en el que estoy me permite **saber que esta mal visto en ese entorno social.***

**Aprendiente 6:** *Entendí que la **puntualidad tiene un papel importante** dentro de alguna entrevista y eso dice mucho de una persona. También **debemos ir vestidos de manera formal, respetando los requisitos de vestimenta.***

**Aprendiente 7:** *en mi caso, siendo mujer, debo cuidar ciertos aspectos de mi vestimenta como el escote, el largo de mi falda, y en general, el aspecto formal, es decir, no usar prendas o elementos muy llamativos, incluso en el maquillaje.*

Nota. Diarios del alumno de la ficha 3 (nivel 10)

Por otro lado, les fue más fácil comprender y discernir las diferencias en cuanto al uso del maquillaje, el cual tiende a ser mucho más colorido y recargado en México en comparación con la norma en USA para una entrevista laboral formal. Como mencionamos antes, estas sutilezas culturales son difíciles de aprehender con demostraciones, requieren de más tiempo de exposición y reflexión crítica como ya mencionamos (ver 3.1). Sin embargo, podemos afirmar que ha habido un avance significativo y que esta habilidad se está gestando.

En cuanto a los elementos no verbales como son saludos de mano, beso, abrazos, miradas, ademanes y gestos (ver 2.4.1, 2.4.2, 2.10 y 2.13), haciendo una revisión de los dispositivos de observación de las actividades orales que fueron cara a cara y no simulaciones por teléfono, así como la revisión de las grabaciones en video del corpus, observamos muy pocas recurrencias de estos elementos. Esto se debe a que las actividades de ‘role play’ o ‘simulación’ (ver 2.6) ocurrían en un salón de clase pequeño, y los alumnos permanecían sentados en las bancas, así que omitían los pasos de saludar y despedirse de mano. La proxémica no se respetaba como se haría en una situación real de comunicación, ya que las bancas de los alumnos estaban muy pegadas, los espacios eran reducidos y que, además, los alumnos querían estar cerca del teléfono con el cual se estaba grabando el audio, así que esto tampoco permitió que la actividad se desarrollara de manera ‘natural’ o realista en ese sentido (ver fotografías 9 y 10).

### **Fotografía 10.**

*Actividad comunicativa oral (ficha 3) nivel 10, ciclo 1*



Nota. Departamento de Lenguas, UNACH, inglés 11, octubre 2022

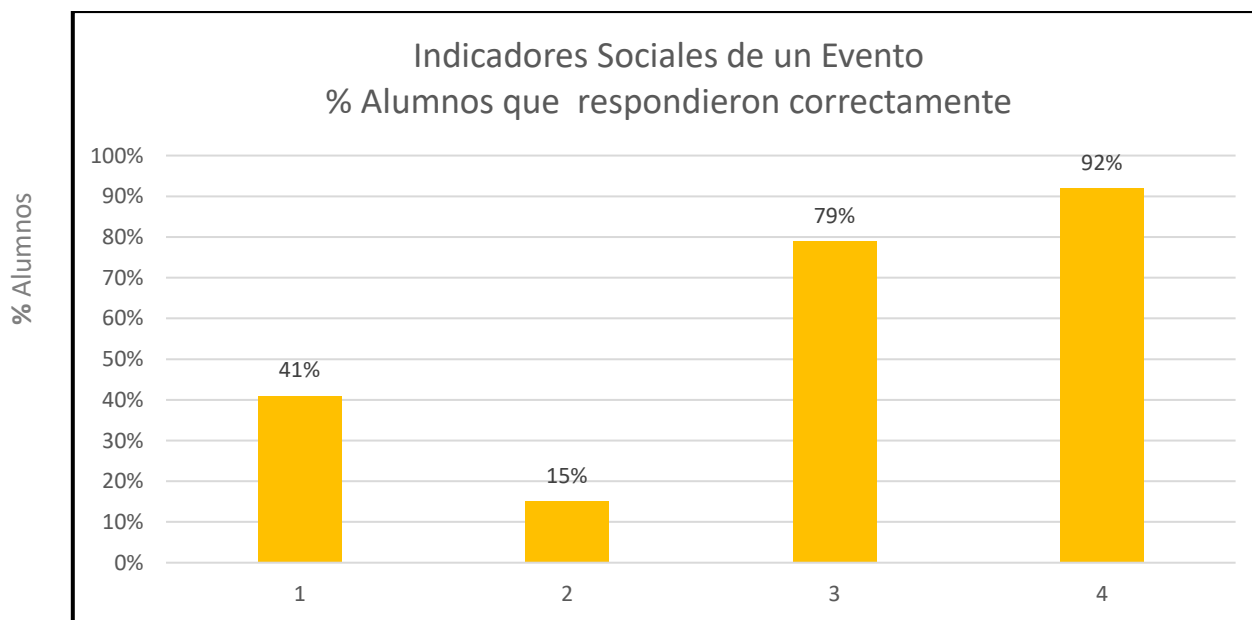
### 5.2.3 Indicadores sociales de un evento

Los indicadores sociales de un evento engloban elementos que demuestran la comprensión de los rituales de la cultura estadounidense involucrados en las prácticas sociales como son el tiempo (la hora de llegada y de retirada), el dar o aceptar regalos, qué y cómo comer, qué y cómo tomar, aceptar invitaciones o cosas, rechazar invitaciones o cosas, hablar de temas aceptables y no hablar sobre temas tabú o inapropiados, entre otros.

El segundo dispositivo de evaluación aplicado fue referente a las diferencias culturales que existen durante una entrevista laboral en México y USA, que incluía el tipo de preguntas que son apropiadas e inapropiadas durante una entrevista laboral en México y USA. El dispositivo de evaluación formativa reveló un avance por arriba del 50%, con un puntaje grupal promedio de 5.6 sobre 10. En la gráfica 8 se muestra el porcentaje de alumnos que respondió correctamente a la pregunta, las cuales fueron cuatro. Esta actividad consistía en presentar un juego de 4 preguntas, de las cuales el alumno debía elegir las dos preguntas inapropiadas. Algunos lograban identificar una pregunta, pero fallaban en identificar la segunda pregunta, por lo que obtenía la respuesta como incorrecta (ver gráfica 8).

#### Gráfica 8.

*Resultados de la evaluación formativa 'Aspectos socioculturales de la entrevista laboral'*



Preguntas sobre temas inapropiados en una entrevista laboral

A primera vista, quizá este resultado no sea muy alentador si lo vemos desde una perspectiva de evaluación tradicional, como es la sumativa; sin embargo, este es un dispositivo que mide el progreso, el avance, y al tener más del 50% el resultado de la evaluación es satisfactorio porque demuestra que existe un avance y se ha logrado una mejora. Ahora, es interesante mencionar que, en este tema en particular, es donde los aprendientes tuvieron mayor dificultad de ‘aprehender’ la información nueva y esto se debe a dos razones: la primera, se debe a que la práctica de la entrevista laboral es una experiencia que los aprendientes aún no han tenido en la vida real en su propia cultura, por lo que desconocían el proceso y las preguntas que se realizan en México como parte de la entrevista; la segunda, es debido a las grandes diferencias culturales sobre valores hacia la igualdad de oportunidades laborales que manejan temas de género y discriminación, y que pretenden evitar la discriminación por raza, género, edad y religión en USA (ver fragmento 18).

#### **Fragmento 18. Indicadores sociales en una entrevista laboral**

**Aprendiente 1:** *Entendí el objetivo del como son las entrevistas de trabajo en EUA y el tipo de preguntas y puntos que toman de ti al ser candidato.*

**Aprendiente 2:** *Entendí cuales son las preguntas ilegales, que no es relevante para el entrevistador.*

**Aprendiente 3:** *Sí comprendí el tema. Entendí que las preguntas siempre deben ser sobre el trabajo y profesionales, no personales.*

**Aprendiente 4:** *Entendí que hay cierto tipo de información que las empresas no están permitidas a preguntar o estar interesadas en saber, es importante pues proteges tu integridad como persona.*

**Aprendiente 5:** *Aprendí que es importante tener cuidado con lo que uno responde o pregunta dependiendo del rol que tome. Como trabajador en un futuro, me permite saber que no debo de decir.*

**Aprendiente 6:** *En el lado de las preguntas prohibidas, entendí que nunca van a preguntar cosas innecesarias en las entrevistas y si lo hacen no responder, excepto si es necesario.*

**Aprendiente 7:** *Comprendí el tema, pero hubieron ciertas preguntas que me costaron más en el aspecto de ¿qué no preguntar? En el ámbito de la información personal, fue el decidir ¿es esto demasiado personal? Así que mi dificultad fue en lo cultural.*

Nota. Diarios del alumno de la ficha 3 (nivel 10)

Este es un tema complejo, profundo y difícil de asimilar ‘a la primera’, por lo que no basta ‘solo con mostrarlo’. Este tipo de información requiere de ser asimilada y aprehendida, se necesita mayor tiempo de exposición y práctica, por lo que es natural que los alumnos olvidaran cierta información o tuvieran dificultad para discernir si en la otra cultura (C2) algo es ‘bien’ o ‘mal’ visto pues esa habilidad se adquiere en la convivencia, en las interacciones con las personas de la misma cultura, como sugieren Morán (2001), Vygotsky (1979) & Wertsch (1998) (ver 1.3.3 & 2.16). Sobre todo, adquirir información nueva, sumamente diferente que, además, no solamente tiene repercusiones culturales, sino también legales por tratarse de temas referentes a la discriminación e igualdad de oportunidades, y que están totalmente opuestos a las prácticas de nuestro país, es un intento de lo que llamamos conciencia cultural (Crawford-Lange & Lange, 1987) y, más tarde, conciencia cultural crítica (Byram & Zarate, 1997) (ver 3.1 y 3.5).

En la ficha ‘Aspectos Socioculturales en el Restaurante’ encontramos incidencias que demuestran la comprensión de los indicadores sociales por parte de los aprendientes que se llevan a cabo durante la práctica de comer en un restaurante casual típico norteamericano. En el fragmento 19, los aprendientes mencionan la cantidad de la propina y los casos en los que es obligatoria, así como el tiempo ‘límite’ de estancia en el restaurante, la pregunta sobre las alergias de los comensales, la presentación del mesero(a), indicando su nombre y tratándolo(a) por su nombre, los cuales son aspectos importantes que forman parte del elemento ‘competencia’ de la práctica social (ver 1.7), así como de las normas de cortesía (ver 2.15), (ver fragmento 19).

Por lo tanto, después de la revisión y análisis del corpus de los diferentes dispositivos de recolección de información, así como de las grabaciones de audio y video, podemos establecer que en ellos se demuestra un progreso en la gestación de la competencia sociocultural (ver 2.13), la cual está íntimamente relacionada con la competencia sociolingüística, de la que también se muestran avances de su formación en el aspecto de la comprensión de las normas de cortesía y la forma de dirigirse a las personas (ver 2.11) como podemos observar en el fragmento 18 (ver fragmento 18 arriba).

## Fragmento 19. Indicadores sociales en el restaurante

**Aprendiente 7:** Preguntan por tu opinión, las **propinas son mayores que en México** y si van **más de 8 personas es obligatorio**. Hay **tiempo límite** para comer en USA es una hora máximo (para una pareja) (cuando hay mucha gente).

**Aprendiente 8:** El porcentaje de las **propinas son del 18%** mientras que en México comúnmente es del 10%. En México no es común que el “mesero” se presente, halagar destacar algo en el cliente, también es poco común (en México).

**Aprendiente 9:** Siempre **preguntan por si alguien tiene alergias**. La mayoría de las personas dejan **propina del 20%**.

**Aprendiente 10:** **Dan mas propina**. En USA la gente es mas cálida desde que llegas hay alguien esperándote, **se presenta quien te va atender** y esta atento.

**Aprendiente 11:** **El mesero se presenta**. En USA **se refieren al mesero por su nombre** y ellos tratan de ser amables. La **propina** Estados Unidos es **mas alta que en México**. Es normal dar comentarios del servicio en USA y no se ofenden.

**Aprendiente 12:** En una mesa de **8 personas**, dicha **propina se vuelve obligatoria**.

**Aprendiente 17:** En USA son mas atentos pero coloquiales, hace que tengas mayor confianza al ordenar ya que **te preguntan si eres alergico** a algún alimento o si cometen un error **no hay drama para reclamar**.

**Aprendiente 18:** Los **meseros suelen presentarse** y **decir sus nombres** para así llevar una comunicación mas amigable. En USA hasta **pueden llegar a entablar una conversación**.

**Aprendiente 20:** La propina en USA **el porcentaje es de 18% al 25% y suele ser obligatoria** dependiendo al numero de personas, además llegar a ser cuestionada por los meseros si es menor al porcentaje establecido. **Se suele mencionar el nombre del mesero**, en USA si, además de ser mas amigables.

Nota. Diarios del alumno de la ficha 7 (niveles 9 y 11)

### 5.3 Interacciones de la comunicación oral

Uno de los objetivos principales de la investigación, además de lograr plasmar elementos socioculturales en el discurso, era lograr que la que la producción oral del aprendiente se efectuara en forma de interacciones comunicativas orales y no simples repeticiones o diálogos memorizados por parte de los aprendientes (ver 2.3.1). El objetivo plasmado en las fichas pedagógicas (ver 4.6.6) de nuestras actividades comunicativas orales era obtener comunicación oral espontánea, auténtica, que resolviera una necesidad de comunicación



‘real’ (ver 2.6). Por lo que efectuamos la revisión de diferentes dispositivos de recopilación de información para descubrir cómo se desarrollaba la comunicación oral desde una perspectiva propiamente lingüística, y así poder establecer qué encontrábamos respecto al nivel de lenguaje y registro, la interacción, elementos relativos al intercambio comunicativo y adecuaciones durante la conversación.

### **5.3.1 Nivel de lenguaje y registro**

Además de conocer la praxis social, sus convenciones, su secuencia, es importante enfocarse en el aspecto propiamente lingüístico de la comunicación oral (ver 2.8), ya que emplear correctamente el nivel de lenguaje y registro adecuado según el contexto (ver 2.15) y la situación de comunicación, es primordial para que se dé una comunicación oral efectiva y apropiada (ver 2.2 y 2.3). Esto crea concordancia entre lo que se hace y lo que se dice, pero, sobre todo, cómo se dice según el propósito o intención de la comunicación, pues tiene que ver con la situación, a la cual Morán (2001) denomina eventos (ver 1.3.2) y con los participantes involucrados en dicha situación de comunicación, tal como lo menciona Dell Hymes (1986) (ver 2.11).

Al llevar a cabo la revisión y análisis del corpus, hemos encontrado recurrencias en el discurso de los participantes en el uso adecuado del registro (ver 2.15) tomando en cuenta la situación de comunicación y los hablantes involucrados en las actividades comunicativas orales como se puede ver en los segmentos de la conversación mostrados en los fragmentos 20, 21 y 22, que describimos a continuación (ver fragmentos 20,21 y 22).

En el fragmento 20, los interlocutores están en una llamada telefónica formal para agendar una cita para una entrevista laboral, por lo que el uso de estructuras formales y normas de cortesía son de suma importancia. En dichos segmentos observamos el uso de estructuras formales como ‘*could you*’ para hacer peticiones formales y muy amables, también se encontró el uso de la voz pasiva ‘*you have been shortlisted*’ la cual se utiliza también en situaciones formales; ‘*we are not able*’ es otra estructura que se emplea en situaciones de formalidad, en lugar de ‘*can*’. Además, vemos la forma cortés de saludar a un extraño con propiedad que es ‘*hello, good afternoon*’ y ‘*hi, good afternoon*’. Así, durante la revisión del corpus de las actividades de comunicación oral, se identificaron patrones recurrentes en los

diálogos de las mismas conversaciones que indican que los estudiantes comprenden cuándo es apropiado usar un registro formal y cómo hacerlo de manera apropiada.

En el fragmento 21, los interlocutores están en una entrevista de admisión a la universidad. Durante la entrevista encontramos señales del uso del registro adecuado para la situación y el rol de los hablantes ‘alumno candidato entrevistado-entrevistador de la universidad’. Podemos notar el saludo formal en el cual se nota mucha cortesía y propiedad ‘*hello, how are you*’, ‘*hello, good afternoon*’, ‘*thank you for asking*’. La pregunta que realiza el entrevistador ‘*Where do you hope to be in 10 years*’ tiene un registro formal ‘hope to be’ en lugar de ‘see your self’ que es mucho más estándar. La candidata responde con la estructura ‘*would like*’ la cual utilizamos en situaciones formales, así como la estructura ‘*won't be able to*’. En seguida encontramos la expresiones y léxico formales ‘in terms of’, ‘problematic’, ‘take this as an opportunity’, ‘certain prestige’, ‘develop my knowledge’, ‘indicator’ los cuales tienen un registro formal que comúnmente utilizamos en situaciones académicas o

#### Fragmento 20. Nivel de lenguaje y registro en ‘Agendar una Cita’

**SPK\_1: Hello, good afternoon.** This is Fernanda Lopez calling from, calling with Telcel. **Is this a good time to talk?**

**SPK\_2: Hi, Good afternoon,** yes sure. It's Luisa Ruiz.

**SPK\_1:** Uhm... we got your CV and we are interested in you. Uhh... We are happy to tell you that **you've been shortlisted** and we want and **we'd like to schedule** an appointment with you.

**SPK\_2:** Uhm... **Could you** schedule in another day?... it could be.. on Saturday.

**SPK\_1:** Uhm...Let me check. Sorry, but **we're not able** on Saturday. Uh, is it?

**SPK\_2: Could you repeat** the day, please ?

**SPK\_1:** OK. **Is it Friday at 6:00 a good time for you?**

**SPK\_2: Could you...** uhm...**could you replace** the time, I mean at 7:00 PM?

**SPK\_2:** And **could** you e-mail to me the details?

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 1 (nivel 10)

profesionales. La forma en la que la entrevistadora pide la información es de manera cortés usando el verbo modal ‘can’, ‘*Can you say your name, please?*’, ‘*I think that we can ask you a last question*’. Además, en la última expresión le anticipa al entrevistado, que están a punto de terminar, lo cual es muy cortés. En la revisión del corpus de las actividades comunicativas orales, se encontraron recurrencias consistentes en los diálogos de las mismas conversaciones que nos permiten establecer que los aprendientes comprenden cuando utilizar un registro formal y cómo utilizarlo.

#### **Fragmento 21. Nivel de lenguaje y registro en ‘Entrevista de Admisión a la Universidad’**

SPK\_1: **Hello, how are you?**

SPK\_2: **Hello, good afternoon. I'm fine. Thank you for asking.**

SPK\_1: **Can you say your name, please?**

SPK\_2: Yes, **my name is Geraldine Velasco.**

SPK\_1: Ok, **Where do you hope to be in 10 years?**

SPK\_2: Well, **I'd like to... to be** an amazing translator. I mean, **in terms of quality**, I mean. [...].

SPK\_2: I'm conscious about the **great problematic that is the contamination** because we don't have many time to... to live a prepared life. I mean, maybe in the future we **will not be able to** ...to breathe a clear air. We have too... too many options **to repair this In this situation**, so we need to... **to take this as an opportunity to** change our future because maybe there there's no future in for us.

SPK\_1: OK, I think that we can **ask you a last question**, It is: why Oxford university?

SPK\_2: Because it's ...it's a school with a with good uhm things, for example **it has a certain prestige** it's the best of the universities in this world and I think it's a... it's a great place to **develop my knowledge** it's **the indicator**.

SPK\_1: OK. Thank you for being here, I will let you know later what we respond to your application.

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 4 (nivel 10)

En los fragmentos 22 y 23 de la actividad comunicativa oral ‘*At the restaurant*’ y los fragmentos 24 y 25 de la actividad ‘*At the restaurant reception*’ pudimos identificar uso adecuado del nivel de lenguaje y registro apropiado para la situación de comunicación oral enmarcada en el restaurante. En los fragmentos 22 y 23, se muestra la actividad oral en la que uno de los participantes es el mesero y dos o hasta tres participantes son los comensales.

En la revisión del corpus de dichas fichas, encontramos recurrencias del léxico característico utilizado en actividades referentes al restaurante como la expresión ‘*can I start you off with*’ para ofrecer bebidas, además del uso de palabras coloquiales o familiares para referirse a los comensales, ya que el trato en el restaurante casual norteamericano es bastante familiar y amigable, por lo que el uso de términos como: ‘*guys, girls, ladies, boys*’, para referirse a los grupos de comensales es muy común. Pues para este tipo de restaurantes, la forma de dirigirse a los clientes es una mezcla de amabilidad, cortesía y trato familiar. Además, los participantes muestran el uso consistente de las estructuras adecuadas para ordenar comida como son: ‘*I’d (would) like*’, ‘*I’ll have*’, ‘*Can I have*’, ‘*would you*’, ‘*what would you*’. (Ver fragmentos 22, 23, 24 y 25).

#### **Fragmento 22. Nivel de lenguaje y registro en ‘En el restaurante’**

**Server:** Good afternoon, my name is Tiara I’m going to be your hostess. Can I start you guys off with drinks?

**SPK\_1:** Hi, good afternoon. Yeah. I’d like a pineapple juice, please.

**SPK\_2:** I'd like a orange juice, please.

**SPK\_3:** and I’d like an apple juice, please.

**Server:** what would you like for mains?

**SPK\_3:** I’d like... too lemonade, please.

**Server:** would you like some dessert?

**SPK\_3:** I’d like a paradise pie.

**Server:** would you like to leave a tip?

**SPK\_1:** sure!, yeah!

**Server:** How much?

**SPK\_2:** 20%!

**SPK\_3:** yeah, 20%.

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 8 (nivel 9)

Es importante aclarar que, para esta ficha, realizamos la misma actividad oral en dos ocasiones diferentes, ya que, en la primera ocasión, algunos aprendientes utilizaron la estructura ‘*I want*’ para ordenar, por lo que al hacer la revisión de los audios, decidimos reafirmar en el uso de la estructuras gramaticales apropiadas para ordenar y que los

### Fragmento 23. Nivel de lenguaje y registro en ‘En el restaurante’

**Server:** Hello, **my name is** Felicia and today I will be your server. **Can I start you guys off with drinks**?

**SPK\_2** Yeah, **I'd like** a strawberry lemonade.

**Server:** OK. And you?

**SPK\_3:** **I'd like...** too lemonade, **please**.

**Server:** OK, **What would you like for mains**, uh?

**SPK\_2:** I'd--- **I'd like**, uh, the classic rib eye.

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 8 (nivel 9)

### Fragmento 24. Nivel de lenguaje y registro en ‘En la recepción del restaurante’

**Host:** **Welcome! Good afternoon.** Do you have a reservation?

**Client:** No, I don't have a reservation.

**Host:** **How many** are in your **party**?

**Client:** **There are five of us.**

**Host:** Your table **will be ready** in 12 minutes. **Would you like to** wait at the bar?

**Client:** No, **I prefer** to wait here.

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 7 (nivel 9)

### Fragmento 25. Nivel de lenguaje y registro en ‘En la recepción del restaurante’

**Host:** Hi, **good afternoon.**

**Client:** **Good afternoon.**

**Host:** **Welcome to the Urban restaurant!** You have a reservation?

**Client:** ... Yes, we have the reservation.

**Host:** **Could you** give me your name please?

**Client:** Yes, for Daniel Escobar.

**Host:** Your table will be ready in 20 minutes.

**Client:** Ohh, it's OK. **I'll be waiting.**

**Host:** **Would you like** to wait at the bar?

**Client:** Yes, of course.

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 7 (nivel 10)

aprendientes lograran practicar una vez más, con lo que se logró observar una gran mejoría, lo cual indica que la repetición, la práctica, es sumamente importante en este tipo de actividades para que el aprendiente pueda afianzar estas estructuras. Así mismo, el uso de la cortesía es adecuado, pues aparecen las palabras *'please'*, *'thanks'*, el saludo *'hello'*, *'good afternoon'*, la presentación del mesero/a *'I will be, I'm going to be'*.

### **5.3.2 Interacción**

La interacción es un elemento clave en las actividades comunicativas orales de esta investigación pues nos interesaba que se diera un intercambio comunicativo 'real' en el cual los interlocutores reaccionaran de manera natural, espontánea, y que, además, cambiaran de rol hablante-oyente según fuera necesario (ver 2.3). Esto nos da un indicio de que la actividad comunicativa es lo más cercana a un evento real de comunicación donde el interlocutor no controla lo que el otro va a decir y tiene que reaccionar acorde a ello (ver 2.4). Sin embargo, enmarcados en el desarrollo de una praxis social particular (ver 1.7), el interlocutor tiene expectativas en cuanto al contenido, la secuencia y las formas de hacer y hablar que conforman la práctica y sus convenciones sociales (1.7), pues además pone en marcha sus estrategias de interacción (ver 2.5). Un punto clave de la interacción es la comprensión auditiva (input), pues sin ella es imposible reaccionar y poder interactuar si antes no se han desarrollado dichos procesos cognitivos en la mente de quien escucha (ver 2.3.3).

Al revisar el corpus de los audios de las actividades comunicativas orales encontramos recurrencias de que la comunicación oral es en efecto interactiva, pues el hablante-oyente cambiaba de rol de manera natural, obteniendo y ofreciendo información a la otra parte y reaccionando a ella de manera espontánea y coherente. Esto se hace aún más evidente, cuando hay algún imprevisto en la conversación, como cuando alguien no escucha algo, o no entiende, y el hablante tiene que repetir o clarificar la información. Como sucedió en el fragmento 26, en el cual hay algunos fallos en la comunicación y el hablante-oyente tiene que corregir o repetir la información (ver fragmento 26).

En el fragmento 26, el participante 2 no entendió o escuchó bien la pregunta y reacciona con 'excuse me?', a lo que el hablante le repite la pregunta. La espontaneidad de la interacción también queda en evidencia cuando el participante 1 comete errores en deletrear su nombre. Además, otro indicio de interacción es que al final el participante 2 se equivoca y el

## Fragmento 26. Interacción en la comunicación oral ‘Reservación del restaurante por teléfono’

**SPK\_1:** Hello.

**SPK\_2:** Good evening, It's Olive Garden Restaurant.

**SPK\_1:** Yes, **can I have a ...table for Saturday?**

**SPK\_2:** uhh... Excuse me?

**SPK\_1:** **Can I have a table for Saturday?**

**SPK\_2:** Saturday?... uh, we have only table for 6:00 PM. ... It's that right?

**SPK\_1:** Yeah, it's OK 6:00 PM.

**SPK\_2:** Ohh for **how many people?**

**SPK\_1:** Yeah, it's four people.

**SPK\_2:** Four people. Could you give me your name, please?

**SPK\_1:** Yeah. Andrea Sanchez.

**SPK\_2:** **Could you spell it?**

**SPK\_1:** Yeah, I-N-D-R-E-A S-A-N-C-H-E-C.

**SPK\_2:** OK. Thank you. Could you give me your phone number please?

**SPK\_1:** Yes, of course, 961-262-2241.

**SPK\_2:** OK, **your are set for Saturday at 6:00 PM and table for three persons.**

**SPK\_1:** No four people.

**SPK\_2:** Four people. Ohh OK.

**SPK\_1:** Yes, it's that.... that is correct.

**SPK\_2:** OK, let me confirm your reservation Saturday at 6:00 PM for four people.

**SPK\_1:** Yes, correct.

**SPK\_2:** Ohh, thank you.

**SPK\_1:** Thank you.

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 6 (nivel 10)

participante 1 tiene que corregirle en el número de personas ‘four’. En realidad, toda vez que el participante dice algo y el otro le contesta adecuadamente es un indicio claro de interacción, sin necesidad de ocurran errores, porque se está negociando un significado (ver 2.3.1); pero hacemos hincapié en esto para evidenciar que aunque los participantes seguían

una secuencia, no tenían un guion, es decir, no estaban leyendo o memorizando preguntas y respuestas, sino que las conversaciones fluían de manera ‘natural’ en el marco de la actividad comunicativa de ‘role-play’ o de ‘simulación’ (ver 2.6), según su nivel de inglés.

### **5.3.3 Elementos del intercambio comunicativo**

Al realizar la revisión y análisis del corpus descubrimos que las actividades comunicativas orales de los aprendientes están conformadas por elementos importantes de la comunicación oral, como son la situación, los participantes, el tono, las normas y el propósito de la comunicación, descritos por Dell Hymes (1986) (ver 2.11) pero que además de identificarlos, era necesario observar que se adecuaban al contexto de la praxis social en la cual se desarrollaba el intercambio comunicativo oral.

Uno de los principales elementos para llevar adecuadamente estos intercambios comunicativos orales es la secuencia u orden en la que se desarrolla el intercambio comunicativo y que tiene que ver con la competencia pragmática (ver 2.12), pues debe haber una organización coherente y lógica en la secuencia de interacciones, lo cual que está evidentemente interrelacionada con la naturaleza de la praxis social (ver 1.7 y 2.13) y sus normas o convenciones sociales (ver 1.6 y 2.16.4 ) ; En la revisión del corpus, pudimos observar que la secuencia de los intercambios comunicativos era en su mayoría correcta. En algunos casos notamos la omisión de algunos pasos, como una breve presentación a la hora de iniciar la entrevista, como se observa en el fragmento 20 (ver fragmento 20 arriba) la persona que entrevista, no dice su nombre, su cargo, ni una pequeña introducción de lo que será la entrevista; lo mismo ocurre con la despedida final con un ‘bye’ o ‘see you soon’ en la llamada telefónica en el fragmento 25 (ver fragmento 25 arriba), donde ninguno de los participantes ‘cierra’ la conversación con alguna de estas despedidas. Sin embargo, podemos establecer que, en la generalidad de la práctica, los aprendientes demuestran buena comprensión en la sucesión de pasos que conforman la práctica, aunque existan pequeñas omisiones en el proceso, en algunos casos, las cuales no interfieren en el desarrollo general de la práctica.

En cuanto al tono de los intercambios comunicativos orales (ver 2.11), pudimos encontrar que los aprendientes utilizaban un tono adecuado para situación, el contexto y el rol de los participantes, pues al tratarse de entrevistas, el tono de la conversación era formal, cordial y



amable, y en las actividades relacionadas al restaurante, el tono era servicial, de familiaridad y amabilidad, como se observa en los fragmentos 22 al 24 (ver fragmentos 22-24) en el punto 5.3.1 (ver 5.3.1).

Los participantes permanecen adecuadamente en su rol y cumplen con sus funciones dando la información que les corresponde, manteniendo la interacción a pesar de la existencia de algunas imprecisiones lingüísticas, tal como lo establece el modelo SPEAKING (Dell Hymes, 1986) (ver 2.11), demostrando así disposición e involucramiento por parte del aprendiente. Esto se observa en el fragmento 22, en el cual la mesera, al presentarse, confunde el término '*server*' con '*hostess*', y los participantes permanecen en sus respectivos roles sin interrumpir la fluidez de la comunicación (ver fragmento 22 arriba).

En cuanto al propósito del intercambio comunicativo (ver 2.11), pudimos observar que el intercambio comunicativo es exitoso puesto que el propósito de la comunicación se cumple: agendar una cita, hacer una reservación, llevar a cabo una entrevista, ordenar comida en un restaurante, llamar a un amigo enfermo, entre otras, son prácticas sociales que por medio del intercambio comunicativo oral se llevaron a cabo exitosamente. Eso es en el aspecto general del intercambio comunicativo. Sin embargo, en cuanto al propósito de un acto del habla específico (ver 2.2), aunque existan algunas imprecisiones en el discurso de los participantes, el propósito del mensaje se cumple, como lo que explicamos anteriormente sobre '*hostess*' y '*server*' en el fragmento 22, o el error de *spelling* en el fragmento 26 (ver fragmentos 22 y 26). Similarmente, presentamos en el fragmento 27, una conversación telefónica en la cual el participante llama a una amiga que está enferma, en el dialogo podemos observar algunas imprecisiones '*I'm feel sick*', '*is ...the flu?*', '*I try it*', a pesar de las cuales, el mensaje se logra entender, cumpliendo así su propósito (ver fragmento 27).

Después de hacer la revisión del corpus de algunos de los componentes que intervienen en los intercambios comunicativos orales (ver 2.2), hemos logrado identificarlos exitosamente en las actividades de comunicación oral por lo que podemos establecer que los aprendientes gestionan adecuadamente dichos componentes, y que, a pesar de cierta falta de precisión en algunos casos, los aprendientes logran superar estas dificultades logrando el intercambio comunicativo satisfactoriamente.

### 5.3.3 Adecuaciones conversacionales

El último punto de esta categoría que está enfocada en el aspecto lingüístico de las interacciones de la comunicación oral, son las adecuaciones conversacionales. Por adecuaciones conversacionales nos referimos a aquellas modificaciones, concesiones y cambios en la producción oral durante la interacción que ponemos en marcha para adaptarnos al contexto y a nuestro interlocutor en el transcurso del intercambio comunicativo.

#### Fragmento 27. Interacción en la comunicación oral ‘Telefonar a un amigo enfermo’

**SPK\_1:** Uh, hi, Katya. Uh, this is Daniel.

**SPK\_2:** Hi, Daniel. Uh.

**SPK\_1:** What's up? Uh, why weren't you in class today?

**SPK\_2:** Well, today I'm feel sick.

**SPK\_1:** Ohh really?

**SPK\_2:** Yes, I not so good.

**SPK\_1:** Ohh uh what's the matter?

**SPK\_2:** Where I uh, I have a headache, uhm I also have a sore throat.

**SPK\_1:** uh... Is ...the flu? Or...

**SPK\_2:** yes, I think that I have the flu because I have a fever too and a cough.

**SPK\_1:** OK, well when I get the flu I take a tea. Or uhm, well, if it is a headache, I take a aspirin, for me.

**SPK\_2:** ah...OK.

**SPK\_1:** Yes.

**SPK\_2:** Well, I try it and thanks for calling me.

**SPK\_1:** OK, see you! get better!

**SPK\_2:** See you, bye!

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 4 (nivel 3)

Esta capacidad es particularmente importante porque es muy frecuente y útil, no solo en la lengua materna, sino también en la lengua meta, ya que estamos expuestos a más errores y confusión. Estas adecuaciones incluyen cambiar el tono de voz, emplear otro vocabulario o explicarlo, cambiar la velocidad del habla, cambiar una frase compleja por una menos

compleja, repetir información, entender lo que el interlocutor quiere decir, aunque no lo haya dicho propiamente, interrumpir, no interrumpir, esperar el turno, tomar la palabra, entre otros.

Así, en una situación ‘ideal’ de comunicación oral, el hablante podría realizar enunciados perfectos y el oyente, comprenderlos sin ninguna dificultad, esto gracias a sus habilidades de producción oral (ver 2.3.1), así como de sus habilidades de comprensión auditiva (ver 2.3.2), pues están profundamente interrelacionadas, como ya hemos establecido (ver 2.3.3). Sin embargo, la realidad no siempre es así, y mucho menos cuando se trata de una segunda lengua, por lo que los participantes del acto comunicativo deben emplear estrategias tanto de expresión para adecuar el registro, el léxico y el estilo (ver 2.4.2), como de comprensión para poder ‘llenar huecos’ y poder realizar inferencias del contexto (ver 2.4.1), las cuales, a su vez, están interrelacionadas con las estrategias de interacción (ver 2.5), las cuales les permiten mantener el flujo de la conversación. Esto se relaciona con lo que propone Grice (1975) en su principio de implicatura, pues los interlocutores deben poner de su parte para lograr un objetivo de comunicación común (ver 2.12).

De hecho, ya hemos mencionado varios ejemplos de estas adecuaciones, pero desde otra perspectiva, mencionamos en ejemplos de confusión de términos en el fragmento 22, así como errores en la estructura gramatical en el fragmento 27 (ver fragmentos 22 y 27 arriba) en los cuales el oyente, intuye lo que el hablante quiere decir, a pesar de dichos errores. Así mismo, en el fragmento 27 observamos como los interlocutores siguen el hilo de la temática de la conversación, que es sobre la enfermedad, colaborando y respondiendo adecuadamente. Al final de la conversación, observamos como la persona enferma, corta la conversación agradeciendo ‘*thanks for calling me*’ indicando sutilmente que ya no quiere seguir conversando, lo cual entiende el amigo que llama y se despiden, demostrando así esta implicatura en la conversación.

En el fragmento 28, en la interacción oral de la actividad comunicativa ‘entrevista laboral’ observamos como el candidato tiene algunas dificultades para expresar sus ideas, por lo que le toma tiempo organizar y expresar sus ideas; a esto, el entrevistador quiere cooperar dándole la idea él mismo, incluso lo interrumpe, pero rectifica y le permite hablar, dejando así que se exprese. Así mismo, el candidato utiliza la expresión ‘*I have big experience*’ en lugar de ‘*a lot of*’ o ‘*extensive experience*’, por lo que el error gramatical es ignorado, y el significado

comprendido por parte del interlocutor, aunque el término 'big' es incorrecto, es cercano a 'a lot' por lo que el entrevistador infiere lo que el candidato en realidad quiere decir. Desde otro plano, el fonético, el mismo entrevistador comete el error de pronunciar *résumé* ("résumé" (noun): /'rei.zjə.meɪ/), como en el verbo *resume* ("resume" (verb): /rɪ'z(j)u:m/ o /rɪ'z(j)um/), el verbo *continuar*, pero esto no causó confusión en el candidato, ya que por el contexto de la entrevista, sabe que él se refiere a su *currículum vitae*.

### Fragmento 28. Interacción en la comunicación oral 'Entrevista laboral'

SPK\_1: Oh, hi.

SPK\_2: Hi.

SPK\_1: How are you?

SPK\_2: I am very, very fine to...to be here. So... is... a pleasure to meet you

SPK\_1: It's a pleasure to meet you, too. So...how was your day today? You are feeling fine? Feeling a little nervous?

SPK\_2: uh, Yes, a little nervous because.... Is a different interview. So ...is in the USA. **So yeah, I...**

SPK\_1: **Yeah, of course** (reafirma, exclamación de asentimiento, se calla y le regresa el turno)

SPK\_2: **I'm looking for this... for this position.**

SPK\_1: **A change of environment** (Complementa su respuesta) Yeah, it's all ...it's all... it's all good. So let's start with a little introduction of yourself, **uh tell me about yourself** ... uh, here says...that you have been working in administrative assistant...?.

SPK\_2: **Yes...** (interrumpe, pero cede la palabra y deja que el entrevistador termine)

SPK\_1: Secretary and Secretary, please tell me about.

SPK\_1: **yes, I have six years of experience**

SPK\_2: **alright!** (exclamación de asentimiento)

SPK\_1: **preparing business presentations**, assembling facility reports, maintaining the utmost confidentially because this is my BA and I have **a big experience** in in Microsoft Excel so. **So...Yeah**, this is my introduction.

SPK\_2: **Yeah**, this is **your resume**. Yeah, pretty good. So tell me, how did you hear about this, this position?

SPK\_1: I heard it because I saw it in... in... **in Internet.**

SPK\_2: **internet, yeah.** (reafirma)

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 3 (nivel 8), (las letras azules son acotaciones nuestras).

En el fragmento 28, hemos marcado algunas interjecciones o expresiones para asentir o reafirmar lo que el hablante dice, las cuales son una constatación de cooperación e implicatura en la conversación por parte de los aprendientes, pues esto mantiene la fluidez de la conversación y da indicios de que se está atento y comprendiendo el mensaje (ver fragmento 28 arriba).

Durante el análisis del corpus, hemos encontrado recurrencias de adecuaciones de los hablantes y los oyentes que son indicios de que los aprendientes logran hacer adecuaciones en su discurso, ya sea en su papel de hablantes o en su papel de oyentes, permitiendo así que la comunicación fluya de manera adecuada, gracias a sus contribuciones en diferentes planos lingüísticos en la interacción oral.

#### **5.4 Proceso enseñanza-aprendizaje**

El objetivo general de la investigación era lograr la producción oral del aprendiente, la cual estuviera plasmada de elementos socioculturales, enmarcada en una praxis social de la cultura estadounidense, pues como ya hemos establecido, la importancia del aspecto cultural de la lengua es algo sumamente necesario en los tiempos modernos en los que vivimos (ver 3.2). Esta habilidad de la lengua es la que más pone en ‘jaque’ a los aprendientes de lenguas, y una de las más solicitadas pues rara vez se le pregunta a una persona si entiende o lee inglés, sino que lo que interesa es saber si ‘habla’ inglés (ver 2.3). Al final, uno de los grandes propósitos de aprender una lengua es la de poder comunicar, poder expresar, y la manera más natural e inmediata de hacerlo es mediante la interacción oral.

En esta investigación el tema de la cultura como parte de la enseñanza de la lengua es central (ver 3.3.2). Se trata de sensibilizar a los aprendientes en la cultura (ver 3.3.4), partiendo desde su propia cultura, pasando hacia la cultura e la lengua que están aprendiendo (ver 3.3.3), partiendo desde las similitudes, pero enfocándose en el contraste, lo cual es la base del enfoque intercultural de enseñanza de lenguas (3.1).

Después de haber explorado durante dos ciclos con diferentes actividades comunicativas orales aproximándonos a la lengua-cultura desde una perspectiva intercultural (ver 3.6), es momento de determinar cuáles fueron los factores que ayudaron al desarrollo de dicha interculturalidad y de la producción oral que refleja elementos socioculturales, situada en la praxis social de la cultura estadounidense. Para ello, hemos hecho una revisión del corpus de

los dispositivos de autoevaluación, escala de opinión del alumno, así como de los diarios del alumno y el diario de campo & *journal* de la docente investigadora, lo cuales hemos triangulado para obtener los datos que nos ayudaron en el diseño de la propuesta didáctica, que a continuación presentamos.

#### **5.4.1 Estrategias de aprendizaje del Alumno**

Como parte central del aprendizaje, sobre todo en los enfoques y metodologías de enseñanza más recientes, está el alumno (ver 3.1). Es innegable que la participación ‘activa’ del alumno es necesaria para que se dé el aprendizaje, pues no importa cuánto el docente intente transmitir conocimiento con explicaciones y ejercicios prácticos, si el alumno está mental o incluso físicamente ausente. Por ello es primordial reconocer el gran papel que juega el alumno en el proceso de aprendizaje, en especial cuando no solo se le quiere enseñar la lengua sino también la cultura, este debe convertirse en una persona crítica con capacidades reflexivas (ver 3.3.4 y 3.3.5).

Es importante aclarar que cuando decimos estrategias, no nos referimos al sentido estricto de las estrategias propiamente establecidas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sino que nos referimos a las acciones o técnicas que el alumno realiza para facilitar su aprendizaje, de manera consciente o inconsciente. El propio alumno es el mejor indicado para decir cómo aprende, qué le gusta y qué le facilita el aprendizaje.

Encontramos recurrencias en los dispositivos de que a los aprendientes les facilita el aprendizaje la repetición, tener varios espacios y momentos para practicar la actividad oral, lo cual coincide con lo expuesto por Rábea (2010) (ver 3.4). Además, también mencionan que necesitan conocer el vocabulario involucrado en la actividad, concordando con las recomendaciones de Crawford-Lange & Lange (1987) (ver 3.5). Otro factor mencionado como facilitador del aprendizaje fue conocer la práctica en su cultura y en su lengua, el hecho de ya haber tenido la experiencia en la vida real en su lengua materna les genera confianza y les facilita el aprendizaje, por lo que el enfoque intercultural propone aprender las experiencias desde la propia cultura y transitar a la cultura meta (ver 1.8, 3.1 y 3.5). Además, cuando la actividad involucra vocabulario sencillo, no técnico o muy específico, esto también facilita su aprendizaje, pero de manera general, los alumnos coinciden en que es necesario conocer el vocabulario relacionado a la práctica, sobre todo si es vocabulario un poco más

específico, como en el caso del vocabulario de negocios. También encontramos recurrencias referentes a que la actividad era dinámica, divertida y además corta, por lo que el tema debe ser de interés para los aprendientes tal como mencionan Crawford-Lange & Lange (1987) (ver 3.5), Klippel (2010) y Perreneud (2004) (ver 1.7).

En los fragmentos 29 y 30 mostramos los testimonios que los aprendientes plasmaron en sus diarios a lo largo de la realización de las diferentes fichas pedagógicas de las actividades comunicativas orales (ver fragmentos 29 y 30).

### **Fragmento 29. Estrategias de aprendizaje del alumno**

**Aprendiente 4:** *Fue fácil por que es algo que se asemeja a México.*

**Aprendiente 5:** *Solo que debo practicar mas mi **vocabulario** y aprender **respuestas alternas para diferentes situaciones.***

**Aprendiente 7:** *En algún momento puedo estar en esta situación y ya tener una idea de como reaccionar de la manera mas educada de contestar, **facilita mas mi aprendizaje practicándolo.***

**Aprendiente 8:** *La actividad fue sencilla fácil de practicar **con los diálogos** (hoja guía) y se **interactúa** muy bien.*

**Aprendiente 10:** *fue fácil ya que **he tenido experiencia haciendo reservaciones en español y en inglés.***

**Aprendiente 11:** *sentí la actividad **bastante divertida** y nada difícil, pero sí me hizo plantearme estudiar **más vocabulario.***

**Aprendiente 12:** *Lo sentí fácil ya que **había hecho reservaciones antes** y además **la hoja de guía ayudó.***

**Aprendiente 13:** *Fue una actividad **divertida y valiosa.***

**Aprendiente 14:** *Lo sentí fácil al principio con mi primer papel que **sabia como responder**, en cambio al segundo que fue **más espontaneo.***

**Aprendiente 16:** *fue **fácil** pues es un **proceso bastante dinámico, corto, sencillo y apropiado.***

**Aprendiente 17:** *Estuvo bastante fácil, la **conversación era muy corta** y **no había un lenguaje muy técnico**, y por que **el proceso es muy similar en México.***

**Aprendiente 18:** *Lo sentí fácil ya que **en español he hecho reservaciones** y por que **el lenguaje que se utiliza en esta situación no es difícil.***

**Aprendiente 19:** *La actividad fue **sencilla y práctica.***

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 6 (niveles 9 y 11)

### Fragmento 30. Estrategias de aprendizaje del alumno

**Aprendiente 1:** Estudiando tanto la estructura, vocabulario y seguir practicando con este tipo de actividades.

**Aprendiente 2:** En la primera actividad me sentí segura ya que anteriormente **había escrito el diálogo** con mi compañero, en la segunda también me sentía segura y lo **vi mas fácil ya que fue mas corta**. Practicándolo más seguido, buscar los significados de palabras que no conozco, buscando nuevas palabras para **ampliar el vocabulario**.

**Aprendiente 3:** aprendiendo **nuevo vocabulario** y **practicando** conmigo misma.

**Aprendiente 4:** Conocer un poco **más de vocabulario** para poder abonar a la conversación y a lo que quiero decir.

**Aprendiente 5:** practicando la **pronunciación** y **haciendo más de estos ejercicios/actividades**.

**Aprendiente 6:** Escuchando atentamente lo que la otra persona me dijo y **practicar mi pronunciación**.

**Aprendiente 7:** **haciendo prácticas**.

**Aprendiente 9:** puedo mejorar **estudiando vocabulario**. **Practicar** me ayuda a poco a poco **perder el miedo que tengo a expresarme** mas y verme en esa **situación hipotética** de hablar en inglés con un nativo.

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 3 y 4 (nivel 3)

Por otro lado, al realizar una encuesta de opinión a 27 aprendientes de los niveles 9 y 11 sobre lo que les ayuda a mejorar su expresión oral, la encuesta reveló que lo que más les ayuda es 1) hacer actividades orales de *role-play* con 69% de los votos de los aprendientes, 2) ver videos con ejemplos de diálogos con 65% de los votos, 3) leer y repetir diálogos usando un guion escrito con 34% de los votos, 4) escuchar audios de ejemplos de diálogos con 30% de los votos y 5) escribir el diálogo antes y después decirlo con 27% de los votos (ver gráfica 9).

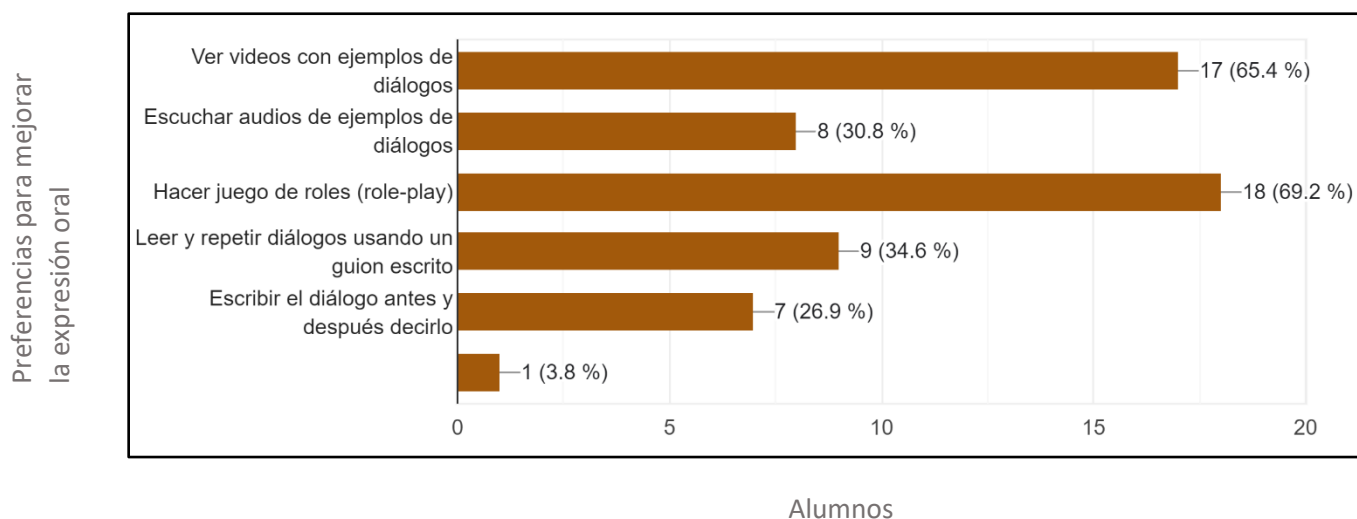
Estos resultados son consistentes con las autoevaluaciones aplicadas a los aprendientes después de haber realizado la ficha pedagógica de la actividad comunicativa ‘en el restaurante’. En la gráfica 10, se muestran los resultados de dicha autoevaluación, que preguntaba a los aprendientes qué facilitó su aprendizaje en dicha actividad, siendo el primer lugar la práctica de actividades orales con los compañeros, lo cual coincide con el primer lugar de la escala de opinión. El segundo lugar lo obtuvo los PPT de la lección. El tercer



lugar tuvo empate entre 4 aspectos que comprenden: ver videos de YouTube, la explicación de la maestra, tener sugerencias de diálogo y usar material de verdad; el cuarto lugar, escuchar mi propia grabación, y el quinto lugar lo obtuvo practicar la conversación primero en español y luego en inglés (ver gráfica 10).

### Gráfica 9.

*Resultados de la encuesta de opinión del aprendiente sobre mejorar la expresión oral*

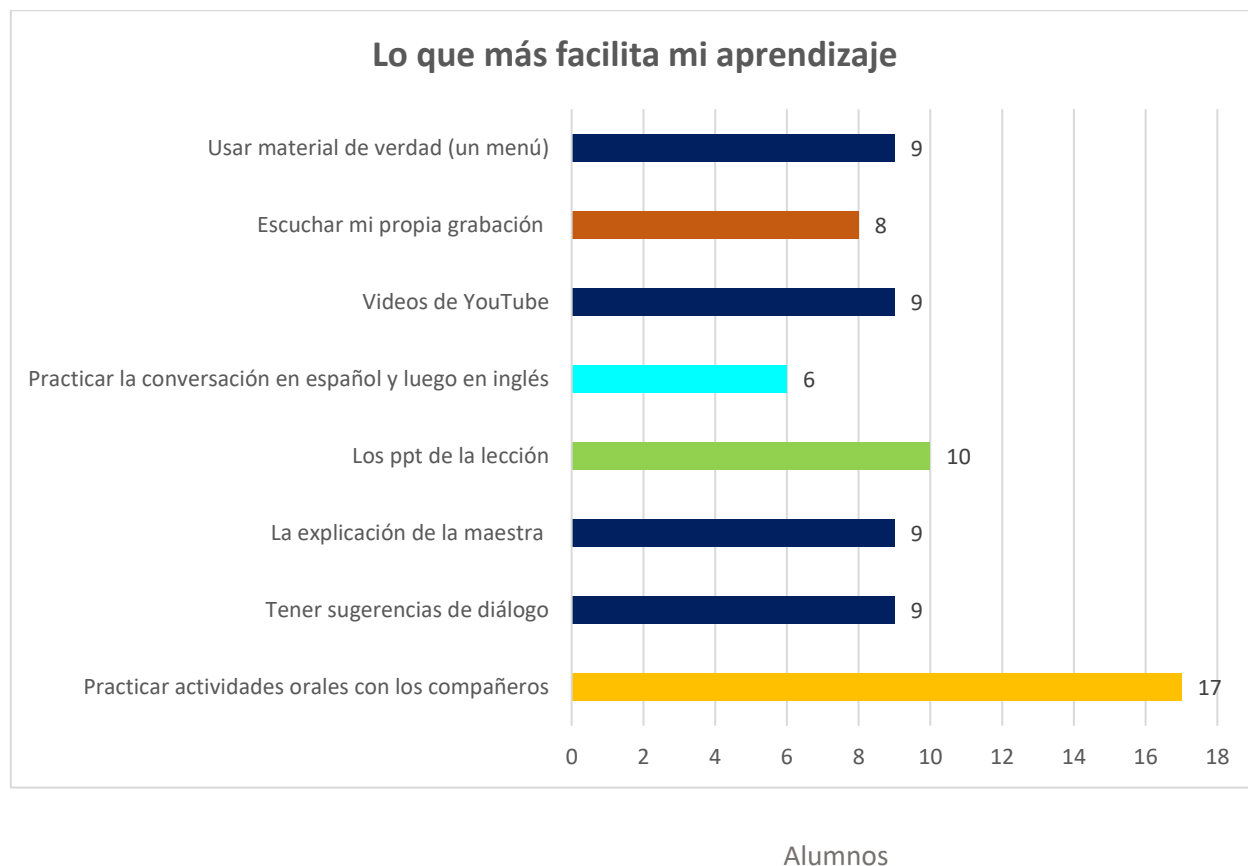


Así pues, los resultados de la autoevaluación de los aprendientes son consistentes con lo expuesto antes por ellos mismos, tanto en los diarios del alumno como en la encuesta de opinión. De tal manera que podemos establecer que la repetición y práctica constante es primordial para el aprendizaje del aprendiente, acompañada de videos que demuestren las interacciones comunicativas orales de la praxis social en cuestión, tal como sugiere Pflieger (2018) (ver 3.6). Además, tener material de apoyo escrito en forma de guiones y tarjetas de *role play* (*cue o role cards*) (ver 2.6) promueven el aprendizaje del aprendiente. El uso de material visual como los PPT favorecen el aprendizaje acompañado de una explicación ordenada y simplificada del docente, pues, aunque el enfoque es en la cultura, se deben enseñar las estructuras de la lengua de manera, pues es la ‘herramienta’ que empleará para ‘construir’ su discurso, es mucho más fácil para el alumno cuando la gramática está

contextualizada a la función de la lengua y la situación de comunicación que se está empleando en la praxis social (ver 3.5).

### Gráfica 10.

*Resultados de la autoevaluación del aprendiente sobre lo que más le ayudó a aprender*



#### 5.4.2 Estrategias de enseñanza del docente

En este apartado, nos dimos a la tarea de investigar qué acciones puede realizar la docente investigadora para facilitar el aprendizaje del aprendiente. Se trata de encontrar la manera en la que al aprendiente le resulta más fácil aprender por lo que el rol del docente en la enseñanza de lengua-cultura es el de guía (ver 3.5). En este sentido, aquí no presentamos estrategias de enseñanza en la acepción rigurosa de lo que son las estrategias didácticas o pedagógicas establecidas, sino que nos referimos a las acciones que el docente puede realizar en el aula de lenguas para facilitar el aprendizaje, las cuales son sugeridas por los aprendientes, pero

también nos referimos a lo que la propia docente investigadora observó que funcionaba durante las actividades comunicativas orales, basándonos en los resultados obtenidos en los dispositivos de recolección de datos.

Después de la revisión de los diarios del alumno, encontramos recurrencias en cuanto a lo que el docente puede hacer para facilitar el aprendizaje del alumno, dichas sugerencias coinciden con lo expresado en el punto anterior sobre lo que facilita el aprendizaje del aprendiente, lo cual se muestra en el fragmento 31 (ver fragmento 31).

### **Fragmento 31. Sugerencias a la enseñanza de la docente**

**Aprendiente 1:** *Poner un video sobre una plática de negocios.*

**Aprendiente 3:** *más prácticas así, mayor vocabulario nuevo y cotidiano.*

**Aprendiente 4:** *mi única sugerencia es que sería **formidable aprender más vocabulario** o alternativa a palabras para usarlas en esta área.*

**Aprendiente 7:** *enseñarnos **más términos.***

**Aprendiente 8:** *muy buena explicación, dar **más teoría y más prácticas.***

**Aprendiente 9:** *implementar **lectura a de contextos diferentes**, lecturas en casa para poder comentar en clase.*

**Aprendiente 10:** *poner **ejemplos prácticos** tal vez.*

**Aprendiente 11:** *tal vez **realizar actividades** relacionadas con el tema, como sortear ciertas situaciones y tratar de **actuarlas enfrente de la clase.***

**Aprendiente 12:** *dar **más vocabulario.***

**Aprendiente 15:** *mostrar **más ejemplos** de las situaciones.*

**Aprendiente 21:** *seguir con **este tipo de actividades.***

**Aprendiente 23:** *que  **siga con actividades dinámicas**, ayudan a facilitar el habla.*

**Aprendiente 24:** *agradecería que **siguiera con estas interacciones**, pues nos ayudan en la práctica de conversaciones.*

Nota. Actividad comunicativa oral de la ficha 3 (nivel 10)

Los aprendientes coinciden en que el docente debe ofrecer a los alumnos espacios para practicar en repetidas ocasiones las actividades comunicativas orales para facilitar su aprendizaje. Así mismo, identificamos que necesitan que se les presente una lista del vocabulario, y se les explique su significado y su uso, sería prudente que el maestro, además de una lista prefabricada, preguntara en el momento de la actividad qué otras palabras necesitan conocer y complementar así dicha lista. Otro punto solicitado por los aprendientes fue que el docente ofrezca ejemplos prácticos de las actividades que van a realizar, esto puede ser a través de videos y/o con breves representaciones al frente de la clase (ver fragmento 31 arriba).

En la escala de opinión que aplicamos a los alumnos (ver fragmento 32), estos reportaron las siguientes sugerencias para la docente investigadora, respecto a la actividad comunicativa oral '*At the restaurant*'. Coincidiendo con el dispositivo anterior, los aprendientes concuerdan en que quieren repetir las actividades comunicativas orales varias veces y que las actividades sean más largas, otra recurrencia importante fue la presentación de videos que ejemplifiquen los diálogos, y sobre todo que sean de hablantes nativos.

Así, podemos establecer que lo solicitado por los alumnos coincide con las aportaciones teóricas de los autores en la enseñanza de lengua y cultura: 1) solicitan que la docente ofrezca más oportunidades de practicar la comunicación oral en actividades interactivas tal como sugiere el Marco Común Europeo en las actividades de interacción (Consejo de Europa, 2001) (ver 3.6), dichas actividades deben ser más controladas al principio y más libres al final para que sean verdaderamente interactivas, como propone Rábea (2010) (ver 3.4), por lo la docente les debe apoyar con materiales didácticos que les ayuden a desarrollar dichas actividades (guías, material auténtico, entre otros.), tal como se llevó a cabo; 2) demandan que la docente les muestre videos como menciona Pflieger (2018), en los que la docente no solo los utiliza para enseñar la parte lingüística, sino también la cultural (ver 3.6). Los alumnos han solicitado que la docente proporcione ejemplos antes de las prácticas, lo cual es consistente con lo propuesto por Rábea (2010) en la fase de presentación de la información del proceso de enseñanza de la producción oral (ver 3.4) Además, los aprendientes solicitaron que la docente enseñe más vocabulario, a lo cual se debe añadir la función y estructura lingüística (ver 3.5).

## Fragmento 32. Sugerencias a la docente

**Aprendiente 1: Más videos**

**Aprendiente 2: Realizando prácticas más largas**

**Aprendiente 3: Estuvo excelente, más practicas orales estarían genial**

**Aprendiente 4: Haciendo del material más atractivo**

**Aprendiente 5: Creo que la lección estuvo completa, ya que cuánta con todo los elementos (explicación, actividad, feedback)**

**Aprendiente 6: Con audios y videos de un hablante nativo**

**Aprendiente 7: Practicando más mi pronunciación de ciertas palabras**

**Aprendiente 8: Con más vídeos**

**Aprendiente 9: Con más práctica**

**Aprendiente 10: Mas ejemplos**

**Aprendiente 11: Más frases/expresiones que comúnmente utiliza la gente**

**Aprendiente 12: Haciendo que los alumnos participen mas**

**Aprendiente 13: Practicando conversaciones ya escritas con mis compañeros**

**Aprendiente 14: Más vídeos sobre diálogos**

**Aprendiente 15: Para mi estuvo bien pero seria genial tener más ejemplo de videos de conversaciones**

**Aprendiente 16: Practicando y viendo y escuchando más ejemplo respecto al tema**

**Aprendiente 17: Con muchas más prácticas pero en general me gustó**

**Aprendientes 18: Más interacciones o simulaciones de estas situaciones en la hora de clase**

**Aprendiente 19: Todo esta muy bien aunque creo que podría ser una buena idea si se usara comida de verdad.**

**Aprendiente 20: Aprender un poco más de modismos.**

Nota. Dispositivo de opinión del alumno (niveles 9 y 11)

En el cuadro 16, se muestra el dispositivo de diario de campo y *journal* de la docente investigadora en el cual la docente remarca la necesidad de más tiempo para practicar más las actividades, lo cual es consistente con lo mencionado por los aprendientes en los otros

dispositivos (ver cuadro 16). Estas sugerencias del alumno más la experiencia de la docente investigadora, serán tomadas como base para la elaboración de la propuesta didáctica.

### Cuadro 16.

*Reflexiones y notas de campo de la docente investigadora del dispositivo 'diario de campo & journal'*

Diario de Campo del Investigador & Journal		
Fecha: 02/03/2023	Investigador: Tanía de la Torre Castelán	Ciclo: 2
Título: At the restaurant		
Evento/situación	Impresiones	
<p><b>'At the restaurant', Ficha 8</b></p> <p>Esta lección se dividió en 4 mini lecciones, la última es la práctica de ordenar en el restaurante. Los alumnos se muestran animados y participativos, se observan entusiasmados y contentos de hacer esta práctica. Les emociona tomar el papel de mesero o cliente y practicar.</p> <p>Algunos se mostraban nerviosos, de no saber cómo hacer esto.</p>	<p>El problema que veo con toda la lección, de las partes 1, 2, 3 y 4 <b>es el tiempo</b>. Realicé las lecciones lo más rápido que pude, sin embargo, el tiempo de 1 hora por lección es relativamente corto. Para la lección 4 <b>me hubiera gustado utilizar cuando menos 2 horas de lección completas porque siento que tuve que avanzar demasiado rápido</b>. En efecto la ficha estaba diseñada para una hora, y tuve que utilizar todavía 20 minutos más de la siguiente clase.</p> <p>Esto nos es porque yo hubiera planeado mal, <b>sino que me di cuenta de que era necesario realizar muchas más prácticas</b>.</p>	

#### 5.4.3 Elementos de la propuesta didáctica

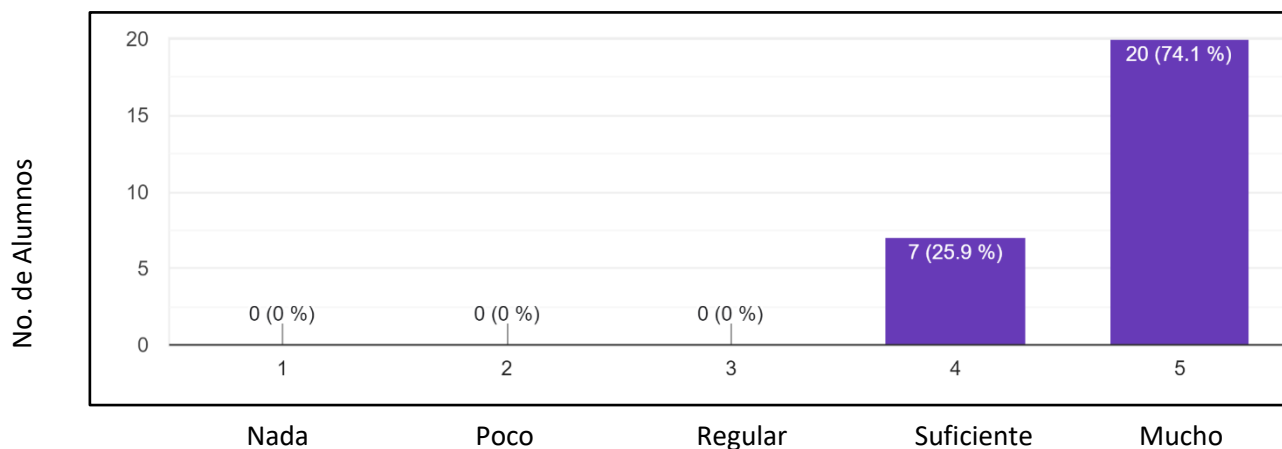
Como resultado de la investigación, debíamos realizar una propuesta didáctica enfocada en la producción oral plasmada de elementos socioculturales en el marco de una praxis social estadounidense. Basándonos en los dispositivos de observación, así como en el diario de la docente investigadora y *journal*, después de haber realizado 12 fichas pedagógicas y haberlas aplicado para la realización de actividades comunicativas orales, podemos establecer que la enseñanza de lengua cultura debe incluir los siguientes momentos de enseñanza: encontrar similitudes y contrastar las diferencias socioculturales entre C1 y C2, haciendo hincapié en las diferencias. Además, la propuesta debe incluir una sección de enseñanza del vocabulario, una sección de enseñanza las estructuras gramaticales involucradas en la praxis social y

contextualizadas en ella, la utilización de materiales didácticos de apoyo como son los videos de ‘YouTube’ y redes sociales de internet, además se deben implementar materiales visuales de apoyo, como son presentaciones de ‘Power Point’, que sean visualmente atractivas y que permitan el correcto desarrollo de la praxis social. Finalmente, la lección debe incluir un espacio para practicar las actividades comunicativas orales varias veces.

Los resultados de la autoevaluación de los aprendientes avalan el contenido considerado para la propuesta como se muestra en las gráficas 11 y 12. En la gráfica 11, el alumno muestra el grado de satisfacción de su propio aprendizaje, en el cual el 74% eligió el más alto grado de satisfacción ‘mucho’ y el 26% eligió el grado anterior ‘suficiente’, lo cual es un buen indicador de que las actividades se realizaron de manera adecuada, a lo que se debe sumar las sugerencias expresadas por los aprendientes.

### Gráfica 11.

*Resultados de la escala de satisfacción del alumno de su aprendizaje*

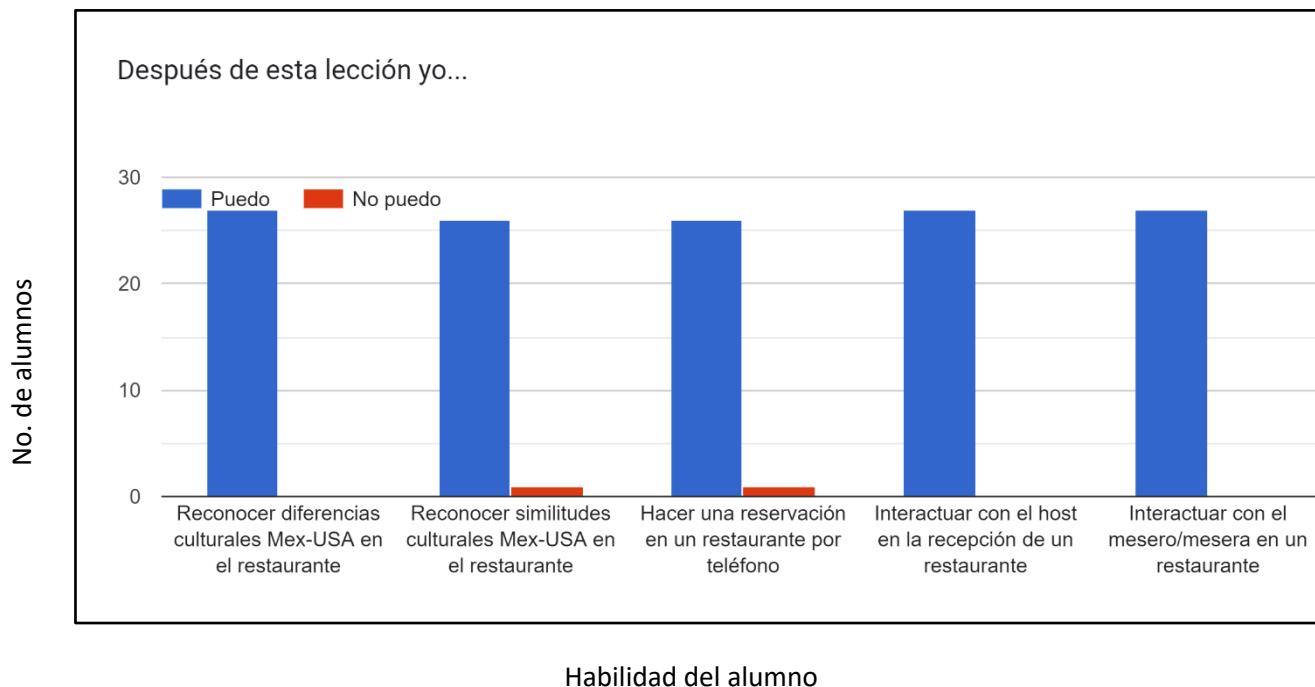


La gráfica 12, tomada de la autoevaluación del aprendiente, muestra lo que el aprendiente es capaz de hacer después de haber llevado a cabo las actividades comunicativas orales. En la autoevaluación, el alumno se declara capaz de reconocer diferencias culturales, así como similitudes, entre USA y México; esto quiere decir que se ha iniciado el desarrollo de la “sensibilidad cultural” propuesta por Bennett *et al.* (1996) (ver 3.3.4) o la “conciencia cultural crítica” desde la perspectiva de Byram & Zarate (1997) (ver 3.1), así como el

contenido “existencial” señalado por Pflieger (2018) (ver 3.3.5), los cuales son todos indicios de que hemos logrado promover la interculturalidad en los aprendientes (ver 3.1).

### Gráfica 12.

*Resultados de la autoevaluación del alumno*



Esto quiere decir que por medio de las actividades comunicativas orales hemos logrado desarrollar la “competencia cultural” que señala Allen (1985) (ver 3.3.3), ya que los aprendientes indican que son capaces de hacer una reservación por teléfono en un restaurante, interactuar con el host de un restaurante e interactuar con el mesero de un restaurante para comer. Esta gráfica muestra resultados extremadamente satisfactorios para nosotros, pues solo un alumno reportó no sentirse capaz de hacer dos cosas, la avasalladora mayoría reportó sentir capaz de poder realizar todo lo mencionado anteriormente, como se muestra en las barras de color azul.

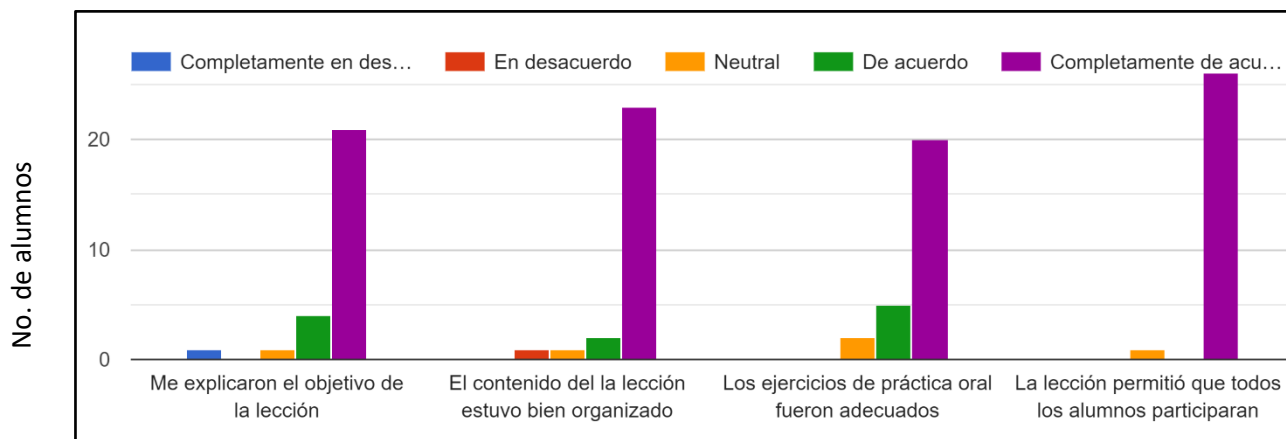
Así mismo, las escalas de opinión del alumno respecto al contenido y los materiales empleados en la lección de la ficha ‘*At the restaurant*’ demuestran que fueron los adecuados, pues en las barras en color morado se muestra la cantidad de alumnos ‘completamente de acuerdo’, el grado más alto de la escala (ver gráfica 13).



Después de realizar el análisis de los datos, las recurrencias en las opiniones y autoevaluaciones de los aprendientes demuestran que los materiales y contenidos en las fichas pedagógicas para las actividades comunicativas orales son adecuados para la promoción de la producción oral del aprendiente que refleje elementos socioculturales en el marco de una praxis social estadounidense (ver gráfica 14), por lo que a ello incorporaremos las sugerencias al docente otorgadas por los aprendientes, así como las estrategias de aprendizaje señaladas por los aprendientes.

### Gráfica 13.

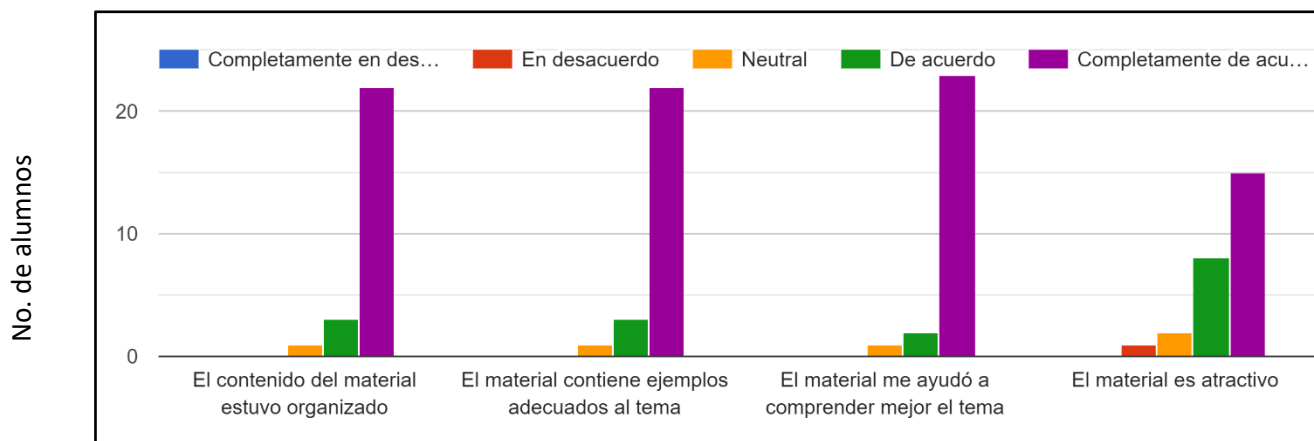
*Resultados de la escala de opinión de los aprendientes sobre el contenido de la lección*



Opiniones de los alumnos

### Gráfica 14.

*Resultados de la escala de opinión de los aprendientes sobre los materiales de enseñanza*



Opiniones de los alumnos

## 5.5 Recapitulación

En este capítulo realizamos el análisis y discusión de los hallazgos que obtuvimos por medio de la recopilación de los datos durante dos ciclos de acción. En este capítulo descubrimos qué las prácticas sociales estadounidenses que más interesan a los aprendientes son tener citas (entrevista laboral, de negocios, amistosa), aspectos de la vida cotidiana (en el trabajo, en la calle, en la escuela), actividades relacionadas con la Universidad en Estados Unidos (entrevista de admisión, entrevista para obtener una beca, búsqueda de trabajo universitario), actividades en lugares públicos (restaurante, supermercado y cafetería) y actividades en lugares turísticos (plaza cívicas y parques, museos y monumentos).

Además, en cuanto a la producción oral de los aprendientes, el análisis de los datos mostró recurrencias que indican que los aprendientes son capaces de emplear el registro de la lengua adecuado a la situación de comunicación. Además, ellos son capaces de llevar a cabo intercambios comunicativos orales interactivos. Así mismo quedó demostrado que los aprendientes participan actividades orales comunicativas que tienen un propósito 'real' y que son capaces de hacer adecuaciones lingüísticas. Por otro lado, se encontraron algunas fallas en algunas de las estructuras lingüísticas de los aprendientes, así como carencias de vocabulario.

En cuanto a los elementos socioculturales de la producción oral los aprendientes demostraron una comprensión de la praxis social y de los elementos que la conforman, de su secuencia y de las convenciones sociales que las rigen. El aprendiente comprende aspectos socioculturales de la cultura meta y es capaz de discernir entre aspectos socioculturales de C1 y C2. El aprendiente es capaz de reconocer y comprender algunos aspectos de las perspectivas de la cultura meta, tales como valores y principios.

En lo que respecta a la enseñanza de la cultura para la producción oral se observó que el enfoque intercultural es efectivo para lograr estos propósitos; además, se descubrió que los aprendientes necesitan practicar en varias ocasiones la misma actividad interactiva oral, que esté acompañada de ejemplos y videos de nativo hablantes que muestren el desarrollo y dialogo de la práctica.

## **Capítulo 6. Conclusiones**

En este capítulo presentamos las conclusiones de la investigación a las que hemos llegado después del análisis de datos y obtención de los hallazgos mediante la realización de dos ciclos de investigación, los cuales están integrados en el diseño de investigación-acción desde el paradigma cualitativo de investigación. Además, presentamos las respuestas a las preguntas de investigación sobre las cuales se desarrolla el presente estudio acerca de las prácticas sociales de la cultura estadounidense que interesan a los aprendientes de inglés del Departamento de Lenguas de la UNACH, la producción oral del aprendiente y los elementos socioculturales y de la praxis social estadounidense que se plasman en ella y la manera de promover la producción oral en el marco de la praxis social desde una perspectiva intercultural. Finalmente presentamos la propuesta didáctica que surge como resultado de los hallazgos encontrados en esta investigación.

### **6.1 Discusión final**

La enseñanza tradicionalista de inglés en el aula se ha enfocado generalmente en la adquisición de la habilidad lingüística (gramatical) de la lengua, aún a pesar de los avances en los enfoques, metodologías y métodos de enseñanza de lenguas; así, el docente tradicional de inglés sigue preocupado por la enseñanza de la gramática prescriptiva, descontextualizada, con una suerte de fórmulas insípidas en el aula de inglés, a veces por desconocimiento de otras formas de enseñanza, a veces por practicidad. Esto es, además de aburrido, ineficiente frente a las necesidades de interacción globales que existen hoy en día, pues debido a los altos niveles de ‘contacto’ de lenguas y culturas que hoy tenemos, ya sea en físico o digitales, se hace necesario abordar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural que permita conocer y reconocer la cultura madre; así como conocer e identificar similitudes y diferencias entre la C1 y C2. Hablar con estructuras gramaticalmente correctas no es suficiente, es necesario conocer la cultura del otro para poder desenvolverse en ella adecuadamente y manejar el mismo sistema no solo lingüístico, sino también cultural. Entonces es necesario que el aprendiente conozca y comprenda las formas de hacer y de pensar de la cultura de la lengua que está aprendiendo, pues esto promueve un mejor diálogo entre los hablantes.

Para lograrlo, en esta investigación decidimos avanzar en dos ejes de enseñanza de la lengua, el primero fue desde el aprendizaje de la cultura en el marco de la praxis social. Esto quiere

decir que era necesario conocer en mayor profundidad la práctica social descomponiéndola en los elementos que la conforman para tener una comprensión mucho más precisa, detallada y realista de esta. La investigación demuestra resultados positivos en este aspecto, si bien hay detalles que se le han escapado al aprendiente, son los menos y no han causado interferencia en la realización de práctica en general. La principal dificultad de este acercamiento a la cultura fue el desconocimiento y falta de experiencia personal de la praxis social incluso en la C1 del aprendiente, esto se debió a la edad de los participantes que va de los 14 a los 23 años, quienes aún son muy jóvenes y no han tenido algunas experiencias de vida. Por lo fue necesario hacer ajustes y explicar a detalle la praxis en C1 para luego explicarla en C2.

El otro eje fue el enfoque intercultural de enseñanza que promoviera el valor y reconocimiento de ambas culturas, tanto la propia como la meta, en un ambiente de igualdad y respeto por ambas. En este sentido la investigación también arrojó datos positivos ya que los aprendientes son capaces identificar estas semejanzas y diferencias entre la C1 y C2, además de haber aprendido la praxis desde su propia cultura. Aquí tuvo repercusiones el factor tiempo, pues como mencionamos antes, al desconocer el aprendiente la praxis en C1, mucho del tiempo de la lección se iba en explicar todos estos aspectos culturales, dejando poco tiempo para realizar las actividades comunicativas orales. Lo que ayudó a manejar el tiempo de manera favorable fue estructura la lección de manera ordenada en secciones definidas para que el contenido no fuera demasiado pesado para el aprendiente: diferencias en C1 y C2, la secuencia, el vocabulario y la estructura gramatical de la función de la lengua involucrada en la praxis social.

La investigación también demostró comprensión y reconocimiento de perspectivas culturales de la C2 como son valores y actitudes, lo cual es sumamente importante para desenvolverse adecuadamente con nativo hablantes de Norteamérica, sobre todo estar conscientes de aquellas perspectivas que difieren de su propia cultura para evitar malentendidos, confusión o choque cultural.

Al ser una investigación basada en la enseñanza del inglés, tanto la enseñanza de la praxis social como el desarrollo de la interculturalidad fueron enfocadas en una habilidad específica de la lengua: la expresión oral. El objetivo general era promover la producción de la habilidad oral, pero con características muy específicas. Por un lado, queríamos lograr que el

aprendiente tuviera conocimiento de aspectos socioculturales de la praxis estadounidense. En este sentido, el estudio demuestra que esto fue posible de lograr, ya que los aprendientes demostraron comprender las similitudes y lograron identificar las diferencias. No pretendemos afirmar que el resultado fue absolutamente satisfactorio, pero si podemos afirmar que la competencia sociocultural y sociolingüística se están gestando.

El otro aspecto de la producción oral que nos interesaba estudiar era que la actividad comunicativa oral fuera verdaderamente interactiva, a lo que la investigación arrojó resultados positivos demostrando que las actividades se daban de manera interactiva y espontánea (natural) cambiando de rol hablante-oye y que además los aprendientes eran capaces de realizar adecuaciones lingüísticas en diferentes planos de la lengua como son léxico y gramatical, debido a carencias lingüísticas o fallos de la comunicación. Así mismo, se encontraron algunos indicios de imprecisiones en algunas estructuras gramaticales, vocabulario e incluso pronunciación, por lo que es necesario prestar atención a la precisión en el aspecto propiamente lingüístico de la actividad oral. El problema con esto es que es una realidad que el docente no puede estar escuchando todas las conversaciones al mismo tiempo, por lo que se limita a escuchar y corregir algunas, pero no todas. Por lo que el docente debe dar recomendaciones y correcciones de lo que logra percibir de manera grupal.

Así, este trabajo de investigación nos ha permitido ser más conscientes y autorreflexivos de la propia práctica docente, pues es necesario establecer un balance entre lo que idealmente quisiéramos hacer en el aula y lo que realmente podemos hacer, en cuestiones de tiempo y otros recursos didácticos. Llevar a cabo esta investigación ha permitido realizar una autocrítica en la forma de enseñanza, la metodología, los contenidos, las actividades y los recursos que ofrecemos en nuestras clases. Al llevar a cabo esta experiencia, también logramos ofrecer espacios reflexivos a los aprendientes sobre su aprendizaje, para ser críticos de lo que sucedía en el aula con la docente y sus compañeros, pero también autocríticos de su aprendizaje. Esto es algo sumamente importante y que desafortunadamente es poco común en el salón de clases.

Al tener la oportunidad de centrar la enseñanza de lenguas en elementos culturales, tanto la enseñanza como el aprendizaje de inglés tiene mucho mayor sentido. A veces nos dejamos llevar por la cotidianidad de la enseñanza y se nos olvida para qué enseñamos *'I'd like'* o

*'could'*, por mencionar algún ejemplo, pues los hemos descontextualizado de la situación de comunicación 'real' en la que pudiéramos emplearlo. Inferimos que algo similar ocurre con el alumno puesto que no logra visualizar cuando va a aplicar en la vida real ese conocimiento puesto que se la ha enseñado fuera de contexto y sin implicaciones culturales reales. Por lo que es un conocimiento ajeno, que alumno no hace propio. Esto tiene que ver con también los intereses de los aprendientes, pues hemos establecido ya la importancia y las implicaciones de tocar temas de interés del aprendiente y de involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje, lo que es un punto que los docentes debemos considerar.

Como resultado de este proceso reflexivo a lo largo de la investigación, podemos establecer que enseñar lengua-cultura requiere de un proceso ordenado, que no puede ser dejado 'al azar', de manera improvisada, pues requiere planeación en cuanto a la selección del tema cultural y la manera de aproximarse a este, además se necesitan materiales y recursos didácticos de acompañamiento que permitan ilustrar estas cuestiones complejas del ser humano como son formas de hacer, pensar, cosmovisiones, perspectivas, las cuales dictan las praxis sociales cotidianas, tan banales y rutinarias con las cuales nos enfrentamos todos los días, desde las más simples hasta las más complejas.

Debido a ello, el presente trabajo de investigación ha generado como resultado la propuesta didáctica de una guía didáctica para que el docente de inglés pueda elaborar fichas didácticas para la promoción de producción oral del aprendiente que refleje contenido sociocultural enmarcada en una praxis social de la cultura estadounidense, la cual explicamos a detalle en otro punto (ver 6.3).

## **6.2 Conclusiones finales del estudio**

El objetivo general de la investigación era determinar la relación entre la enseñanza del inglés por medio de praxis sociales de la cultura estadounidense y la producción de intercambios comunicativos orales que demuestren algunos elementos socioculturales a través de actividades didácticas con perspectiva intercultural.

Después de la implementación de 12 fichas pedagógicas en el aula de lenguas para la realización de actividades comunicativas orales con perspectiva intercultural podemos determinar que la aproximación de la enseñanza del inglés por medio de praxis sociales

estadounidenses promueve la producción de intercambios comunicativos orales los cuales plasman en ellos elementos socioculturales de dicha cultura. Esto quiere decir que la perspectiva intercultural de enseñanza utilizando practicas sociales estadounidenses es efectiva para promover la producción de interacciones comunicativas orales, las cuales reflejan elementos socioculturales propios de la cultura estadounidense.

Al tratarse de una investigación de corte cualitativo, los resultados son específicos para la realidad de enseñanza dentro de la cual se enmarca la investigación y de ninguna manera supone generalizar los resultados que aquí se han obtenido. Sin embargo, dichos resultados pueden servir de guía o antecedente para proyectos de enseñanza en contextos similares, pues se ha llevado a cabo dentro de un proceso metodológico metódico propio de la investigación acción y pertinente a los objetivos específicos de la presente investigación. A continuación, respondemos las preguntas de investigación que sirvieron de guía para el estudio.

### **1. ¿Cuáles de las prácticas sociales de la cultura estadounidense son de interés para los aprendientes?**

El sondeo reveló que las prácticas sociales de la cultura estadounidense que más interesan a los aprendientes para realizar actividades comunicativas orales son ‘tener citas’ (cita de entrevista laboral, de negocios, amistosa), ‘aspectos de la vida cotidiana’ (en el trabajo, en la calle, en la escuela), ‘actividades relacionadas con la Universidad en Estados Unidos’ (entrevista de admisión, entrevista para obtener una beca, búsqueda de trabajo universitario), ‘actividades en lugares públicos’ (restaurante, supermercado y cafetería) y ‘actividades en lugares turísticos’ (plaza cívicas y parques, museos y monumentos).

Las razones por las que los aprendientes refieren que les interesan estas prácticas fue por estar relacionadas con algunos de los objetivos de vida que ellos tienen: trabajar o estudiar en los próximos años en USA, viajar de paseo para conocer el país y la cultura, tomar un semestre de intercambio como parte de los programas de intercambio de su universidad, interactuar con hablantes nativos del inglés en su propia ciudad, y finalmente aprender inglés como requisito de la licenciatura en la enseñanza del inglés, la cual algunos están estudiando o quieren estudiar.

Esto quiere decir que los contextos “tener una cita”, “asuntos de la vida cotidiana”, “lugares públicos”, “la universidad en Estados Unidos” y “lugares turísticos” son prácticas sociales dentro de las cuales ellos pudieran experimentar intercambios comunicativos orales en el supuesto de que viajen a los Estados Unidos debido a alguno de los propósitos mencionados, ya que son aspectos sumamente cotidianos y que tienen que ver con la etapa de la vida en la que se encuentran los aprendientes, o bien, en el supuesto de encontrarse con algún nativo hablante en México.

## **2. ¿Qué elementos socioculturales de la cultura estadounidense se plasman por medio de intercambios comunicativos orales en el marco de la praxis social?**

La investigación muestra que los elementos socioculturales que se plasman en las actividades comunicativas orales y de la praxis social estadounidense son valores como el servicio al cliente, la atención y satisfacción del cliente, el valor y respeto por el tiempo del otro, la actitud de ‘el tiempo es dinero’, la puntualidad, la actitud de ‘son solo negocios’, apertura para decir las cosas de manera directa, sin rodeos, la actitud de ‘no es nada personal’ sin que una crítica negativa se tome como algo personal en el restaurante, o también a la hora de negociar con un cliente en una cita de negocios, el estilo de negociación rápido y directo; las diferencias socioculturales que involucran el proceso de una entrevista laboral como son la vestimenta (el escote y el largo de la falda, el colorido y brillo de la ropa y accesorios), el tamaño de los accesorios, el uso de maquillaje ligero, no usar perfume, las preguntas prohibidas referentes a la discriminación por sexo, edad, raza o religión, la actitud de respeto a la privacidad y de no hablar de cuestiones personales durante la entrevista como el cónyuge o los hijos, y su vinculación con el valor y el derecho en la igualdad de oportunidades; las diferencias socioculturales a la hora de interactuar en la recepción de un restaurante como son anotarse en la lista de espera, la sala de espera, esperar en la barra el bar e incluso comer ahí; las diferencias socioculturales en cuanto al tiempo límite de estancia en un restaurante casual en un horario concurrido, la cantidad de la propina y su obligatoriedad a partir de 8 personas, normas de cortesía para saludar en la entrevista laboral, la de negocios y el en el restaurante, convenciones sociales relacionadas a la praxis social específica, el trato casual pero respetuoso de los meseros norteamericanos.



En lo que refiere a los elementos de comunicación no verbal, observamos muy pocas recurrencias de ademanes o saludos, ya que, por un lado, al ser una simulación, el aprendiente ‘obviaba’ algunos pasos, además de que el espacio físico no permita situarse en las distancias ‘ideales’. Otro factor influyente en la poca aparición de estos elementos fue el tener que estar cerca del dispositivo de grabación de audio (el teléfono celular), ya que limitaba el movimiento natural del aprendiente.

Al realizar un análisis sobre los elementos de la comunicación que conformaban las actividades comunicativas orales se descubrió que principales elementos para llevar adecuadamente estos intercambios comunicativos orales es la secuencia u orden en la que se desarrolla el intercambio comunicativo y que está conectada con la naturaleza de la praxis social y sus normas o convenciones sociales. En lo que respecta al tono de la comunicación encontramos que los aprendientes utilizaban un tono adecuado para situación, el contexto y el rol de los participantes, quienes permanecían en su rol y aportaban elementos necesarios de acuerdo con este, permitiendo la interacción y dando continuidad al acto comunicativo. Además, pudimos observar que el intercambio comunicativo es exitoso puesto que el propósito de la comunicación se cumplía, por lo que podemos establecer que los aprendientes gestionan adecuadamente dichos componentes, y que, a pesar de que existen algunas imprecisiones lingüísticas (gramaticales), los aprendientes logran superar estas dificultades logrando el intercambio comunicativo satisfactoriamente.

Al mismo tiempo, la investigación logró determinar que en las actividades comunicativas orales se daba la interacción y que los aprendientes son capaces de cambiar de rol hablante-oyente, según sea necesario. Así mismo, se encontró que los aprendientes son capaces de realizar adecuaciones lingüísticas y concesiones a los hablantes cuando existe una deficiencia en la estructura gramatical o una carencia de vocabulario, poniendo en marcha estrategias de expresión, de comprensión y de interacción para compensar dichas fallas, basándose en el contexto y las convenciones sociales de la práctica y el lenguaje. También se identificó que los aprendientes ejercían el principio de implicatura pues ponían de su parte para lograr el objetivo de comunicación por medio de preguntas para clarificar, repetir o de interjecciones para demostrar su interés o aprobación.

Varios de estos aspectos están interrelacionados con la competencia sociolingüística y la pragmática, en las cuales los aprendientes demostraron poder utilizar el registro adecuado dependiendo del grado de formalidad de la situación y comprender correctamente la intención de la comunicación.

### **3. ¿Cómo promover la producción oral en el aprendiente, enmarcada en la praxis social y que fomente la interculturalidad?**

El estudio muestra que para promover la producción oral de la aprendiente enmarcada en la praxis social y que fomente la interculturalidad la enseñanza de lengua cultura debe hacerse desde una perspectiva de enseñanza intercultural, por lo que nosotros proponemos los hacerlo desde los cinco saberes (*savoirs*) de Byram (1997). La enseñanza de la lengua cultura se da a partir del análisis y descomposición de la praxis social en sus elementos, de la cual se deben señalar materiales, competencias y significados. La praxis sirve como contexto de situación de comunicación y la enseñanza se debe guiar por los principios de la interculturalidad en la cual el valor de la C1 y C2 es el mismo, en un entorno de igualdad y respeto. La lección debe incluir los siguientes momentos de enseñanza: identificar las similitudes y contrastar las diferencias socioculturales entre C1 y C2, haciendo hincapié en las diferencias, aquí se brinda un espacio de reflexión para que el aprendiente asimile estas diferencias. Conjuntamente, recomendamos incluir en la propuesta una sección de enseñanza del vocabulario, así como una sección de enseñanza de la estructura gramatical más importante para la realización de la praxis social, y de la cual el aprendiente conozca menos. Además, está se debe presentar de manera contextualizada en la praxis social, señalando las funciones específicas de la lengua.

En la lección se sugiere emplear materiales didácticos de apoyo, en específico videos, pues son de gran ayuda para el aprendizaje del aprendiente (pueden ser de 'YouTube' y redes sociales de internet). Aunado a esto, recomendamos implementar materiales visuales de apoyo, como son presentaciones de 'Power Point', que sean visualmente atractivas y que faciliten el desarrollo exitoso de la praxis social. Por último, la lección debe incluir un espacio para practicar las actividades comunicativas orales varias veces, acompañadas de material

guía como *cue* o *role cards*, y materiales auténticos involucrados en la práctica. Entre más elementos ofrezca el docente al aprendiente, más fácil se le hará desarrollar la actividad.

Para ayudar al docente novel en la enseñanza de lengua cultura en el aula de inglés, hemos plasmado estos hallazgos en una guía dirigida al docente para la elaboración de fichas didácticas interculturales que le sirvan como material didáctico en una lección para promover la producción oral enmarcadas en la praxis social, desde una perspectiva Intercultural, la cual presentamos en el siguiente apartado (ver 6.3).

### **6.3 La propuesta didáctica intercultural**

La propuesta didáctica intercultural surge de la necesidad de los docentes de inglés de contar con un material de apoyo práctico y puntual para que los docentes poco experimentados en la enseñanza de lengua y cultura puedan crear su propio material didáctico intercultural. Por ello, como resultado de la presente investigación surge la propuesta de realizar una guía didáctica para el docente que le ayude a realizar fichas didácticas interculturales basadas en la praxis social para la promoción de la expresión oral. En la guía didáctica consideramos diferentes elementos de la enseñanza que la investigación demostró haber dado resultados satisfactorios, las sugerencias y estrategias señaladas por los alumnos (ver 4.6.5, 4.6.9 y 4.6.10), así como las bases de los referentes teóricos (3.5, 3.6 y 3.7).

La guía inicia con una introducción que explica al docente la naturaleza y propósito de la guía. Enseguida, se muestran los elementos o componentes de la enseñanza que ayudaran a la aproximación a la interculturalidad por medio del diseño de las fichas didácticas. Estos elementos son: perspectiva intercultural, elección del tema cultural, la praxis social y sus elementos, similitudes y diferencias de la praxis en C1 y C2, secuencia de la praxis social en C1 y C2, aspectos socioculturales, vocabulario y expresiones, gramática actividades comunicativas orales y recursos didácticos. Posteriormente se señalan algunas consideraciones sobre la manera de proceder con los elementos. En seguida se muestra un ejemplo de ficha didáctica y por último se muestran las referencias que contiene las fuentes sobre las cuales se respalda la investigación.

Aunque la propuesta esta presentada en un orden lógico, no es necesariamente secuencial puesto que no se trata de un procedimiento riguroso sino de sugerencias al docente de lo que

podría ayudarle en la realización de las fichas didácticas; sin embargo, el docente lector tiene la libertad de seguir dicho orden o saltarse algún componente o cambiarlo de orden, según le parezca mejor.

La guía tiene un formato amigable, con un lenguaje estándar, no técnico, ofrece imágenes, hojas de trabajo para el docente, contiene figuras de apoyo visual, ejemplos y notas de apoyo. Al final, se muestra una ficha didáctica intercultural completa y en ella se señalan las partes o componentes de la aproximación a la interculturalidad.

#### **6.4 Recomendaciones para estudios relacionados**

La presente investigación ha sido una experiencia sumamente enriquecedora, sobre todo porque no teníamos experiencia previa en la investigación por lo que el aprendizaje se dio en dos sentidos, uno a nivel de metodología de la investigación y el otro sobre los contenidos propios de la investigación. A los docentes o investigadores que quieran emprender una investigación similar a la nuestra, ya sea por el tema o por el contexto, les extendemos las siguientes recomendaciones:

- Considere detenidamente qué habilidad de la lengua va a investigar, ya que la habilidad de producción oral requiere de mayores consideraciones en cuanto a las cuestiones técnicas, puesto que se debe hacer un registro de audio y/o video de las actividades comunicativas orales, lo cual implica tener no solo el equipo necesario para realizar la grabación, sino también que el contexto del aula sea favorable y permita realizar grabaciones por el ruido, el eco o el espacio reducido. Nosotros pudimos resolver las necesidades técnicas con teléfonos inteligentes, por lo que involucramos a los aprendientes en la grabación de los audios, pues trabajaban en parejas o tríos y uno de ellos hacía la grabación por medio de la aplicación WhatsApp, la cual enviaban al grupo de la clase. Aunque esta fue una solución práctica, el grabar el audio por medio de un teléfono restringía la movilidad natural del aprendiente, lo cual tuvo repercusiones en la comunicación no verbal del aprendiente, la cuál fue mínima.
- Relacionado al punto anterior, cuando trabaje con audios/video, considere que la revisión del corpus será mucho más tardada, ya que, aunque no haga la transcripción de todos los audios, si tendrá que invertir tiempo en escucharlos, lo cual es un punto

por considerar, pues no es lo mismo leer un texto que escuchar un audio en cuestiones de tiempo.

- Organice sus audios en carpetas por actividad, fecha y grupo. Nombre los audios para un manejo y localización más eficiente. Lo mismo debe hacer con sus archivos de video y fotográficos.
- Utilice tantas aplicaciones y recursos tecnológicos como le sea posible. En esta investigación, utilizamos una aplicación para transcribir audios, Transkriptor, aun así, tuvimos que hacer la transcripción manual ya que la transcripción de la aplicación no es muy precisa, pero sirve de base para escuchar y corregir los textos de los audios, facilitando un poco el trabajo. Whatsapp para la grabación de audios. Así mismo, utilizamos las aplicaciones de Google Forms y Microsoft Forms para realizar el sondeo, las dos actividades evaluación formativa, la autoevaluación y la escala de opinión; estas aplicaciones además del conteo instantáneo, también gráfica los resultados facilitando el análisis. Así mismo, usamos Canva para el diseño de la propuesta didáctica.
- Considere la digitalización de sus dispositivos de recolección de datos. En esta investigación algunos de los dispositivos de recolección fueron digitales como el diario de campo y *journal* del docente, algunos de los diarios del alumno en Google Docs. Esta consideración tiene que ver con el contexto, la edad de sus aprendientes, el acceso a internet y el acceso a smartphones.
- Invite de manera formal a sus docentes colaboradores. Prepare una presentación breve que sea entendible y sencilla para ellos, involúcrelos en el proyecto e inspire confianza, sea amable con ellos. Sea ordenado y respete sus tiempos.
- Sería interesante poder pilotear la propuesta didáctica con algunos docentes del mismo contexto en el que se realizó la investigación para ver cómo la perciben los docentes y si arroja resultados positivos para ellos.

## **6.5 La Propuesta didáctica intercultural**

# Guía Didáctica

para el docente

Por Tania de la Torre Castelán

---

**Promoviendo la comunicación oral a través de fichas didácticas interculturales:**

una guía práctica para la elaboración de fichas didácticas enfocadas en la expresión oral y aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mayo 2023.





# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Tabla de Contenidos

Introducción.....	1
Aproximación a la interculturalidad.....	3
Perspectiva Intercultural.....	4
Elección del tema cultural.....	6
La praxis social y sus elementos.....	9
Similitudes y diferencias de la.....	12
praxis en C1 y C2	
Secuencia de la praxis social en.....	14
C1 y C2	
Aspectos socioculturales.....	17
Vocabulario y expresiones.....	20
Gramática.....	22
Actividades comunicativas orales.....	24
Recursos didácticos.....	27
Consideraciones.....	31
Ejemplo.....	33
Referencias.....	39





# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Introducción

---

En su largo recorrido, la enseñanza de lenguas ha atravesado por diferentes enfoques y metodologías de enseñanza, contando con una 'explosión' de propuestas didácticas, sobre todo en el siglo pasado.

La enseñanza tradicional de inglés centra su atención en el aspecto gramatical de la lengua, dejando de lado aspectos importantes como lo es el cultural. Esto hace necesario crear material de enseñanza que incluyan el componente cultural, pues la lengua no se puede extraer de la cultura a la que pertenece.

Aun así, cuando se enseñan aspectos culturales en el aula de lenguas, generalmente se centran en aspectos 'tangibles' de la cultura como costumbres, tradiciones y festividades importantes de la cultura que son visibles y, hasta cierto punto, relativamente fáciles de aprehender para el alumno.

Sin embargo, existen aspectos poco visibles, más profundos, intangibles, los

cuales son difíciles de advertir y por lo tanto de enseñar, sobre todo si no se cuenta con una metodología adecuada.

Estos aspectos socioculturales son los que nos interesan, aspectos relacionados con las convenciones sociales, los procedimientos para llevar a cabo una actividad determinada, las cosas o materiales que intervienen, su significado y su importancia.

Por tal motivo, esta guía para la elaboración de fichas didácticas interculturales, no se centra en el aspecto propiamente lingüístico, sino que gira alrededor de la praxis social norteamericana, la cual es evidentemente parte de la cultura, pero tocando temas de la cotidianidad, de la vida real, proporcionando así contextos de enseñanza sumamente prácticos y realistas, con los cuales el alumno podría enfrentarse en caso de tratar con un nativo hablante en Estados Unidos.

A pesar de que existen métodos de enseñanza muy buenos, los docentes



# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Introducción

---

coincidimos en que no hay un método el cual se ajuste a nuestras necesidades específicas de enseñanza, pues mientras unos métodos resultan muy útiles en un aspecto, cuentan con carencias en algún otro, o simplemente no se adaptan a nuestro contexto de enseñanza.

Por tal motivo, hemos decidido crear una guía didáctica que ayude al docente de inglés a crear fichas pedagógicas que se ajusten a sus necesidades específicas de enseñanza, basadas en sus propios objetivos y contextos de enseñanza, su grupo, la edad de sus alumnos, su nivel de inglés y sobre todo, los intereses de sus alumnos.

La presente guía didáctica es el resultado de una investigación realizada para obtener el grado de maestría en didáctica de las lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas.

La guía toma como eje cultural la praxis social norteamericana dentro del cual se enmarcan las actividades comunicativas orales. Esto es porque las

prácticas sociales son actividades cotidianas que los nativos hablantes de inglés realizan todos los días, por lo que es importante conocerlas y aprender a realizarlas, en lugar de centrarnos en festividades y costumbres que se realizan esporádicamente.

Aunque la guía se centra en la promoción de la expresión oral, también incluimos otras habilidades de la lengua debido a que, en la 'vida real', el alumno se enfrentará a prácticas sociales que involucran varias habilidades, sino todas, las habilidades de la lengua.

La presente guía no pretende cubrir todos los aspectos de enseñanza, ni mucho menos dar solución a todas las problemáticas que surgen en la enseñanza de la lengua-cultura, sino que puede servir de punto de partida, como una serie de recomendaciones para aquellos docentes con poca experiencia en la incorporación de cuestiones culturales en la enseñanza de inglés, por lo que el docente puede hacer las modificaciones que considere pertinente.



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Aproximación a la Interculturalidad



- La perspectiva intercultural
- Elección del tema cultural
- La praxis social y sus elementos



- Similitudes y diferencias de la praxis en C1 y C2
- Secuencia de la praxis social en C1 y C2
- Aspectos socioculturales

- Vocabulario y expresiones
- Gramática
- Actividades comunicativas orales
- Recursos didácticos





# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## La Perspectiva Intercultural



Durante la creación de la ficha didáctica, así como durante la aplicación de la ficha en clase, el docente debe considerar los siguientes fundamentos del enfoque intercultural.

### Ninguna cultura es mejor que otra

Partimos del conocimiento de la cultura propia (C1), dándole reconocimiento e importancia, de manera equilibrada, en igualdad con la cultura meta (C2), de manera respetuosa para ambas.

### La dimensión sociocultural

La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje. Son conocimientos compartidos acerca de códigos lingüísticos, sociales y culturales de la otra cultura (C2).

### Promueve la comunicación horizontal

En las interacciones comunicativas orales, los participantes tienen el mismo estatus, nadie es superior.

### Cultura y lengua materna

La cultura y la lengua materna del alumno se centra en una posición de igualdad ante la C2 y L2. Se promueve el uso de la L1 en el aula de inglés, especialmente para hablar de aspectos de C1 y C2.



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

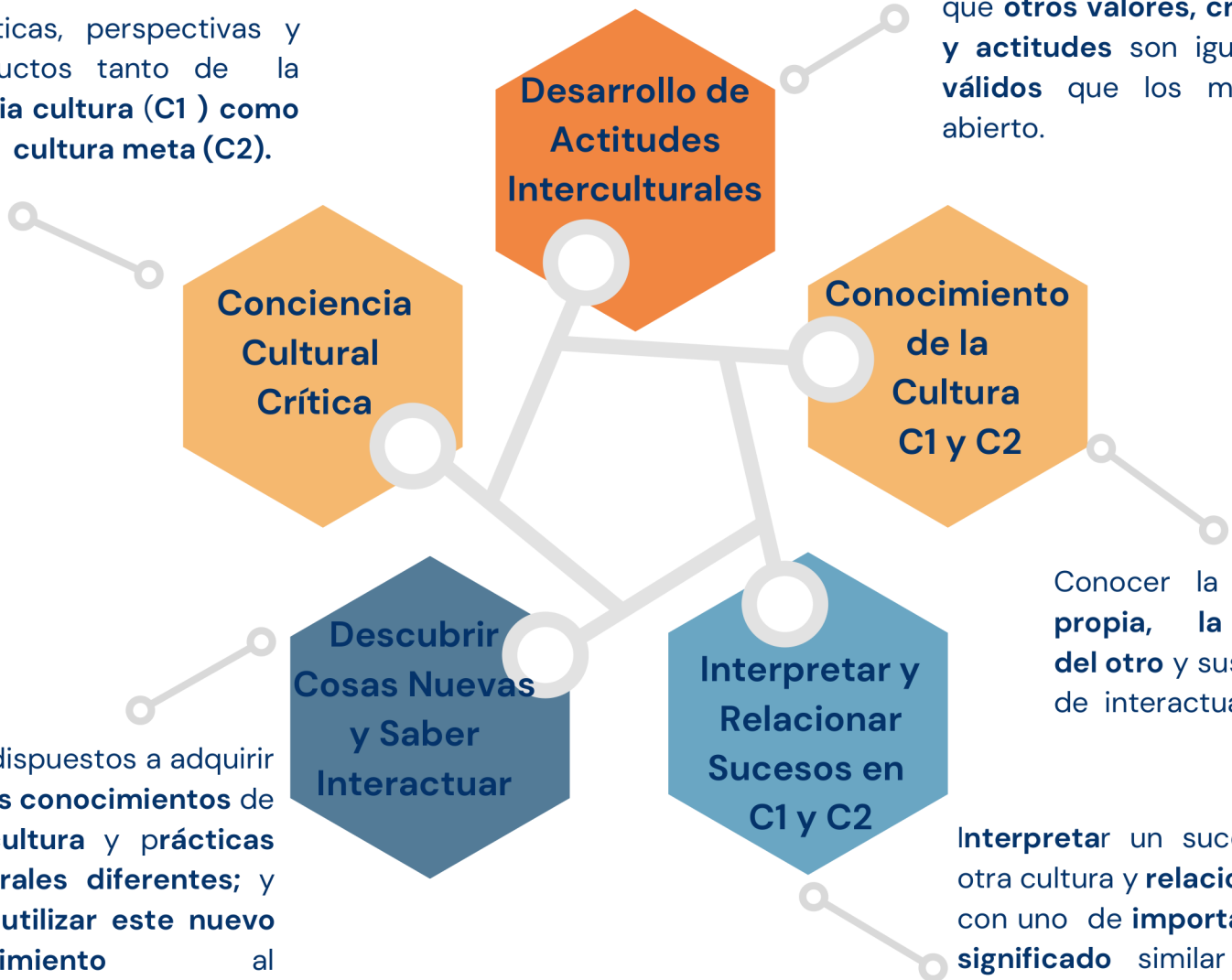
## La Perspectiva Intercultural



Se basa en 5 componentes (savoirs) del ciudadano intercultural

Ser imparciales para poder **evaluar críticamente** las prácticas, perspectivas y productos tanto de la **propia cultura (C1)** como de la **cultura meta (C2)**.

Abrir la mente, ser curioso, descentrarse y reconocer que **otros valores, creencias y actitudes** son igualmente **válidos** que los míos. Ser abierto.



Conocer la **cultura propia**, la **cultura del otro** y sus formas de interactuar.

**Interpretar** un suceso de otra cultura y **relacionarlo** con uno de **importancia y significado** similar en la cultura propia. Por ejemplo: Reyes Magos-Santa Claus.

Estar dispuestos a adquirir **nuevos conocimientos** de otra **cultura** y **prácticas culturales diferentes**; y saber **utilizar este nuevo conocimiento** al **interactuar** con ellos.

(Byram et al. 2002)

# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Elección del Tema Cultural

Sugerimos que el tema cultural sea una **praxis social de la cultura norteamericana** y que sean los alumnos quienes las **elijan**, por lo que el docente **debe preguntar al alumno qué praxis social le interesa**.

Debido a la inmensidad de praxis sociales que existen, ofrecemos una **lista de sugerencias** que pudieran interesar al alumno en forma de 'menú' en un **cuestionario**, sobre el cual pueden hacer su selección.

El **cuestionario** puede ser aplicado de **manera formal** (ya sea aplicárselo al grupo con fotocopias y hacer el conteo manual, o puede digitalizarlo en Google Forms o Microsoft Forms, para hacer el conteo más fácil).

Otra opción es hacer un **sondeo informal en el grupo**, proyectando el cuestionario y pidiendo al alumno que levante la mano únicamente en los 3 temas que más le interesan, haciendo el conteo manual en el momento.

El tema cultural lo elige el alumno

¿Qué Praxis Social interesa a los alumnos?

Involucrar a los alumnos

Aplicar el cuestionario o preguntar informalmente

Hacer el conteo del cuestionario

Elaborar la ficha sobre el tema preferido



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Elección del Tema Cultural



Al integrar al alumno en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje, éste se involucra más, participando de manera activa.

Además, se trata enseñarle a desenvolverse de manera autónoma **en situaciones o contextos que a él le interesan** y no los que se marcan e programas y métodos de enseñanza. Por lo que aquí presentamos el menú de opciones temáticas, las cuales son prácticas sociales, que pueden servir de contexto para la comunicación oral.

A continuación, mostramos como responder el cuestionario.

### Instrucciones:

Elige únicamente 3 opciones de las 17 temáticas generales, y palomealas.

En las 3 opciones palomeadas, haz un ranking del 1 al 5.

1= lo que **más** me interesa  
5=lo que **menos** me interesa

### Ejemplo:

#### Rankea las 3 elecciones

Selecciona 3

16. <input checked="" type="checkbox"/> Festividades	
Navidad	2
Año nuevo	1
Día de acción de gracias	4
Halloween	3
Día de san Patricio	5

Cuando practicas inglés oralmente, ¿En qué situaciones de la vida cotidiana (contextos) te gustaría saber usarlo?

1. <input type="checkbox"/> Tener Citas	2. <input type="checkbox"/> Festividades cívicas	3. <input type="checkbox"/> Transporte público
Citas de negocios	Día de independencia	En el tren
Citas médicas	Día del trabajo	En el aeropuerto
Citas amorosas	Día de los caídos	En el taxi
Cita amistosa	Día del presidente	En el autobús
Cita laboral	Día de Martin Luther King	En el metro

4. <input type="checkbox"/> Auto	5. <input type="checkbox"/> Ley y emergencias	6. <input type="checkbox"/> Lugares públicos
Comprar un auto	Infracción de tránsito	Tienda de conveniencia
Reparar un auto	Encuentro con policía	Supermercado
En un choque	Reglas básicas de manejo	Tienda departamental
Vender un auto	Llamar al 911	Restaurante
Trámites de autos	Cita en la corte	Cafetería

7. <input type="checkbox"/> La universidad	8. <input type="checkbox"/> Labores del hogar	9. <input type="checkbox"/> Entretenimiento
Trabajo universitario	Limpieza de primavera	Concierto musical
Solicitar una beca	Apalea la nieve	Obra de teatro
Entrevista de admisión	Lavar el carro	Cine
Trámites escolares	Limpiar la casa	Opera
Asunto con el profesor	Cortar el pasto	Evento deportivo

10. <input type="checkbox"/> Reuniones	11. <input type="checkbox"/> Actividades al aire libre	12. <input type="checkbox"/> Instituciones
Fiesta de cumpleaños	Ir de pesca	En migración
Carne asada	Ir de campamento	En aduana
Fiesta de cajuela (tailgate party)	Senderismo (hiking)	En el banco
Juntar comidas (Potluck)	Escalar (rock climbing)	En la escuela
Visita en casa	Ciclismo de montaña	Oficina de gobierno

13. <input type="checkbox"/> Eventos sociales	14. <input type="checkbox"/> Lugares turísticos	15. <input type="checkbox"/> Vida nocturna
Boda	Museos	Bar
Baby shower	Exhibiciones	Antro
Fiesta de compromiso	Zoológico	Show música en vivo
Fiesta de graduación	Monumentos (landmarks)	Casino
Funeral	Plazas cívicas y parques	Show de entretenimiento

16. <input type="checkbox"/> Festividades	17. <input type="checkbox"/> Vida Cotidiana
Navidad	En la casa
Año nuevo	En la escuela
Día de acción de gracias	En el trabajo
Halloween	En la calle
Día de san Patricio	En la iglesia

(Adaptado de Brooks (1986))



# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## La Praxis Social y sus Elementos

Una vez seleccionados los 3 temas preferidos por los estudiantes del grupo, podemos iniciar la planificación de la ficha didáctica. Por querer potenciar la habilidad oral, recomendamos utilizar únicamente prácticas que requieren de la interacción comunicativa oral, descartando aquellas que se hacen en solitario o que no requieren de la interacción oral.

Las prácticas sociales son patrones de conducta aprendida que se encuentran regulados por esquemas culturales. Esto quiere decir que todo lo que hacemos, lo hacemos dentro de ciertas normas y expectativas de nuestra cultura.

Por ejemplo, para asistir a una fiesta de cumpleaños en Chiapas, se espera que llegues al rededor de una hora más tarde de la hora de la invitación. Si te citan a las 5:00pm, llegas a las 6:00pm. Esto es la norma social y nadie se escandaliza por ello. El anfitrión de la fiesta ofrecerá comida y bebidas, habrá música, incluso podría ser música en vivo. Se espera que el invitado llegue con un pequeño regalo, pero si no, no hay problema.

La secuencia de la fiesta en Chiapas lleva un orden en particular, se convive con botanas (platillos) y bebidas alcohólicas (cerveza y/o licores), después se sirve el plato principal.

Posteriormente, se parte el pastel, el cual va acompañado del canto 'Las Mañanitas'. En algunas zonas de Chiapas incluso hacemos un paso antes, que es la 'coronación' del cumpleaños, al que se le pone una corona de flores (reales o de papel) en la cabeza, acompañada de un verso en rima, generalmente chusco.

Por medio de este ejemplo pretendemos ejemplificar que realizamos las prácticas de nuestra cultura y pocas veces nos detenemos a pensar cómo lo hacemos o por qué, o el significado que esa práctica tiene.

Esto es precisamente lo que queremos lograr con estas actividades comunicativas orales, un nivel de reflexión y conocimiento de la práctica en nuestra propia cultura, para después analizar y comprender la misma práctica en la cultura meta.





# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

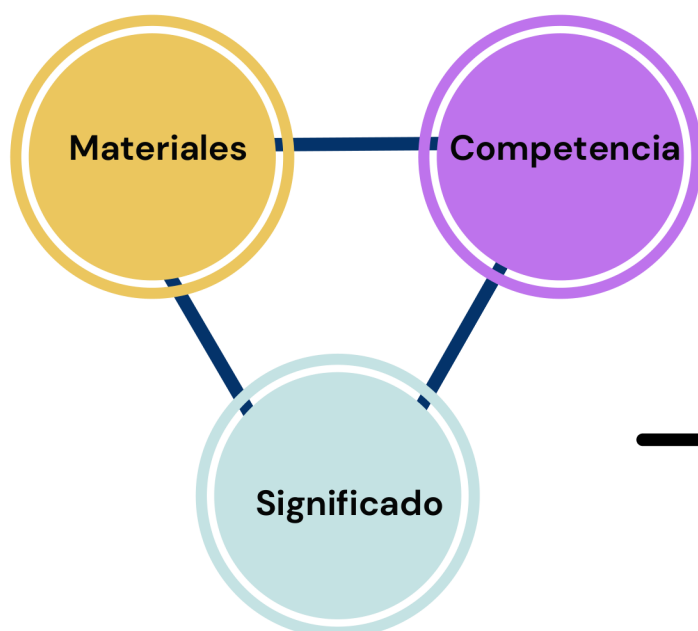
## La Praxis Social y sus Elementos

Para lograr esta reflexión y comprensión de la práctica, es importante conocer a mayor profundidad la práctica elegida, por lo que es necesario conocer sus elementos, tanto de la cultura propia como la cultura meta.

Las prácticas sociales surgen de la combinación de tres elementos que cuando se juntan dan lugar a la práctica. Estos elementos son: el material, la competencia y el significado.

El material son los objetos materiales (o digitales) que intervienen en la realización de la práctica. La competencia es el conocimiento necesario para poder llevar la práctica a cabo; es decir, saber realizar la práctica, el proceso, los pasos, las convenciones sociales, entre otras cosas. Y por último, el significado, es la importancia y el sentido de la realización de la práctica. Veamos los elementos en el ejemplo de la fiesta de cumpleaños en la figura abajo.

### Elementos de la praxis social



### Ejemplo: fiesta de cumpleaños



(Haslanger, 2018; Shove et al. 2012)



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## La Praxis Social y sus Elementos

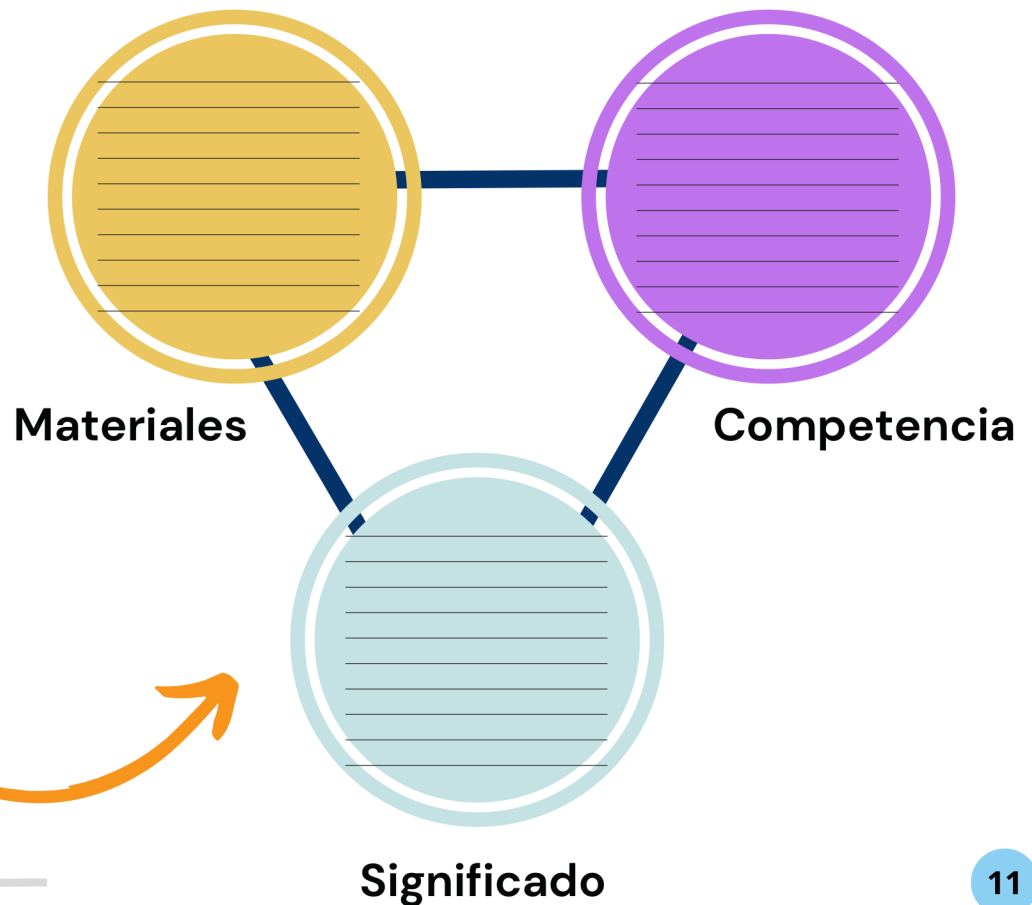
En el caso de ordenar comida en un restaurante, el menú es un material básico para el desarrollo de la práctica oral, lo mismo sucede con un curriculum vitae en una entrevista laboral.

Aquí presentamos un formato para que identifique y determine los materiales indispensables para la realización de la práctica, pues los va incorporar en la actividad oral.

### La praxis social:

### Elementos de la praxis social en C1

Escriba en la línea la praxis social que elijieron sus alumnos en el cuestionario, desde su propia cultura C1, identifique sus elementos y escríbalos. De los materiales que surgieron, decida cuales son los más importantes para realizar la práctica, de manera que los estudiantes puedan realizar el intercambio comunicativo oral.





# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.



## Similitudes y Diferencias de la Praxis en C1 y C2

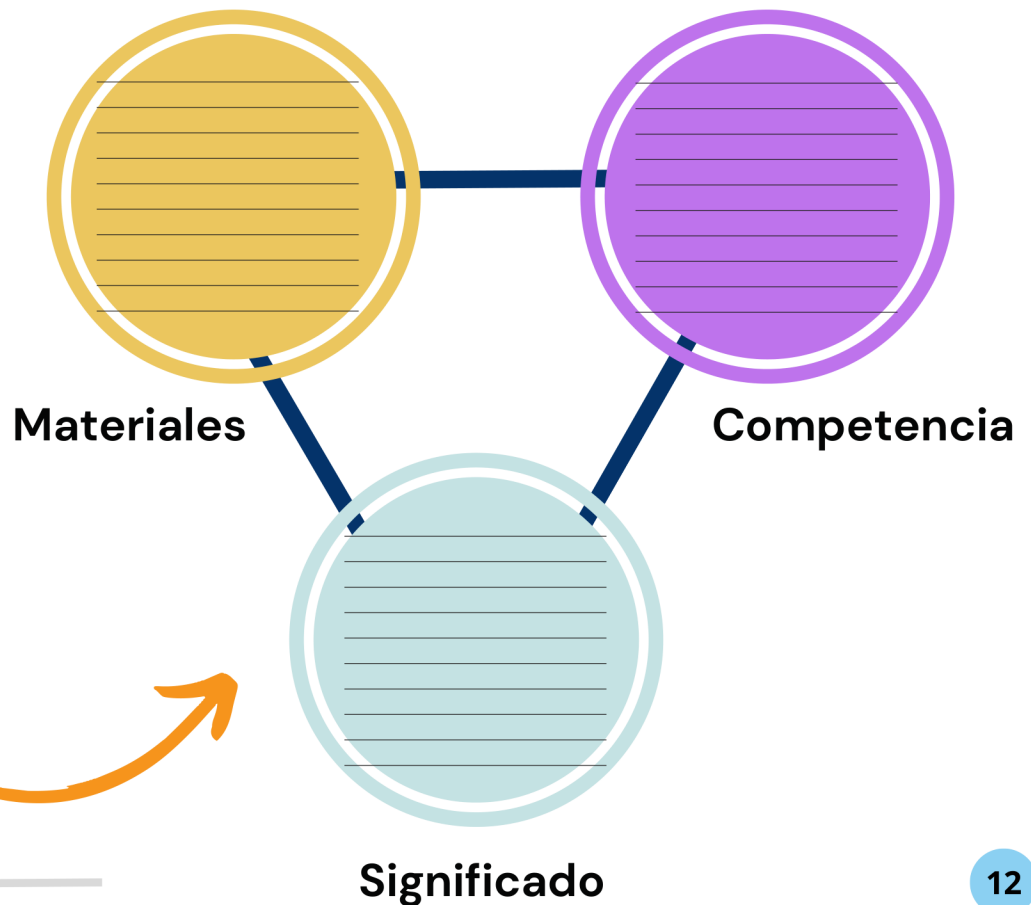
Una vez que hemos obtenido la praxis social y sus elementos en la cultura propia, es momento de determinar los elementos de la praxis en la cultura meta.

Ya que hemos identificado los elementos en ambas prácticas, es necesario contrastarlas y encontrar similitudes y diferencias entre ambas.

La praxis social: \_\_\_\_\_

### Elementos de la praxis social en C2

Escriba en la línea la praxis social que eligieron sus alumnos en el cuestionario, identifique sus elementos desde la cultura meta C2 y escríbalos. De los materiales que surgieron, decida cuales son los más importantes para realizar la práctica, de manera que los estudiantes puedan realizar el intercambio comunicativo oral.





# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

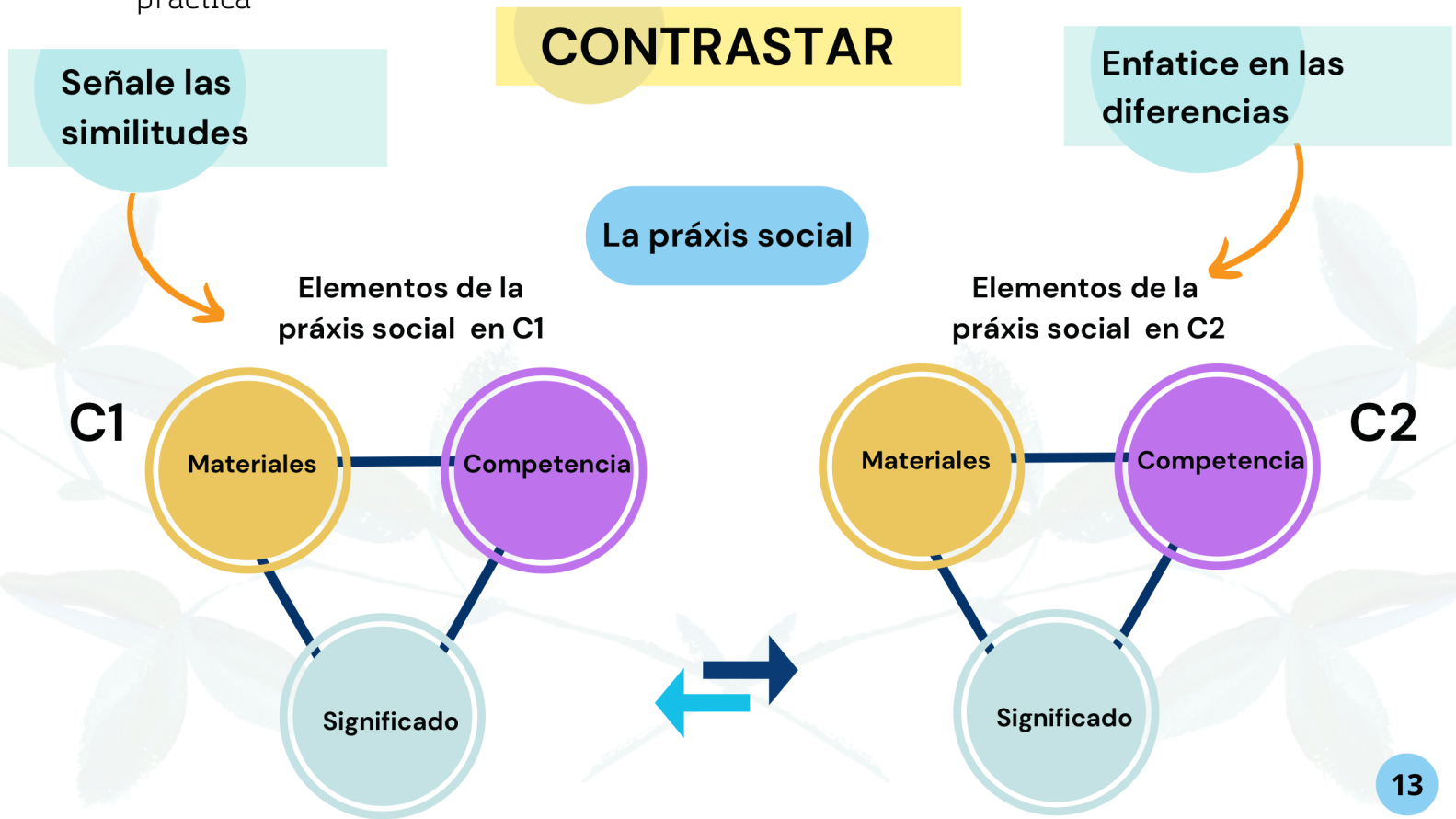


## Similitudes y Diferencias de la Praxis en C1 y C2

Es importante mostrar al alumno las similitudes y diferencias entre las prácticas en C1 y C2, pero sobre todo hacer énfasis en las diferencias, ya que son estas las que le podrían causar problemas al realizar la práctica, pues está acostumbrado a otra cosa.

Es importante señalar que en ocasiones los alumnos no conocen la práctica

social ni en la propia cultura debido a que no han tenido la oportunidad de experimentarla, como es el caso de entrevistas laborales por la edad, y porque aún se encuentran estudiando. Cuando este sea el caso, el docente debe emplear más tiempo dando a conocer la práctica en C1, para luego poder pasar a C2. Aunque si la práctica ya es conocida, esto es más breve.



# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Secuencia de la Praxis Social en C1 y C2



Después de haber determinado las similitudes y diferencias de la práctica social en la propia cultura y en la cultura meta, es momento de establecer la secuencia en la que sucede la práctica. Esto quiere decir enumerar los pasos de manera consecutiva, tanto en C1 como en C2, para verificar que exista correspondencia en los pasos, o determinar si existen pasos de 'mas' o de 'menos' en alguna de las culturas.

Volviendo al ejemplo de la práctica social de la fiesta de cumpleaños, en Chiapas tenemos 'la coronación', la cual es un paso que no existe en la mayoría de los estados de México. De hecho la tradición estricta dicta que se haga la noche antes (la víspera) del cumpleaños, pero, por cuestiones de tiempo y practicidad, muchos la realizan el día de la fiesta de cumpleaños.

Por lo tanto, es necesario verificar los pasos similares y enfatizar en los pasos diferentes. Algunas secuencias son las mismas en ambas culturas, pero si tienen

diferencias que el docente debe resaltarlas. Para ilustrarlo mejor, ofrecemos un ejemplo de la secuencia de una práctica y el formato para que lo utilice en las páginas siguientes.

Recuerde verificar con el alumno si ya ha experimentado la práctica en C1, ya que, de no ser así, desconoce los procedimientos y convenciones sociales que la caracterizan, por lo tendrá que explicar al alumno la praxis social con mayor detalle desde C1 para luego transicionar a C2 y recalcar las diferencias.

Conocer la secuencia en la que transcurre un evento da mayor seguridad al alumno, porque sabe qué esperar. Además, cada paso, nos indica el tipo de acto comunicativo, los patrones de interacción y la función de la lengua necesaria para la situación específica en la que nos encontramos, como puede ser invitar, aceptar, rechazar, preguntar, persuadir, etc., lo cual debemos detallar en la parte lingüística del procedimiento.



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Secuencia de la Praxis Social en C1 y C2



Ejemplo:

### Fiesta de cumpleaños

#### Secuencia de la praxis social en C1



#### Secuencia de la praxis social en C2

- 1 Llegar 1 hora más tarde de la invitación
- 2 Botanas y bebidas (varios platillos)
- 3 Plato principal
- 4 'Coronación' al cumpleañosero **X**
- 5 Cantar 'Las Mañanitas'
- 6 Partir el pastel

- 1 Llegada puntual, a la hora indicada
- 2 Botanas y bebidas (sencillas /snacks)
- 3 Plato principal
- 4 **X**
- 5 Cantar 'Happy Birthday'
- 6 Partir el pastel



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## SECUENCIA DE LA PRÁXIS SOCIAL EN C1 Y C2



Escriba la praxis social

Praxis social: \_\_\_\_\_

Escriba la secuencia de la práctica en C1 y C2

Marque las diferencias con una **X**, cuando no existe el paso, con una **←** donde hay algunas diferencias.

Secuencia de la praxis social en C1

Secuencia de la praxis social en C2



1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____

# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Aspectos Socioculturales

El paso siguiente, después de determinar la serie de acciones para realizar la práctica, es conocer un poco más los aspectos socioculturales de práctica con la que nos estamos familiarizando.

La competencia sociocultural se trata de tener la capacidad de reconocer las diferencias y el valor de otras formas de hacer y pensar las cosas, otras formas de expresar experiencias.

Así, cuando el alumno conoce diferentes situaciones sociales y culturales de C2, y sabe cómo utilizar el lenguaje de manera apropiada en esa situación, esto le permite comunicarse efectivamente con los demás y adaptarse a diferentes contextos comunicativos.

Los aspectos socioculturales comprenden aspectos de la cultura que tiene que ver con la vida cotidiana de las personas e incluyen conocimiento de aspectos de la vida diaria y todo lo que sucede alrededor de ella, como la comida, la bebida, los horarios, la vestimenta,

la manera en que nos comportamos en la mesa, qué hacemos en vacaciones, la duración, las fechas; horarios de trabajo, prácticas laborales, pasatiempos y actividades recreativas como el deporte, hábitos de lectura y consumo de medios.

También incluye las condiciones de vida, las cuales pueden incluir el nivel de vida (que puede variar dependiendo de la región, el estatus social y la cultura), las características y calidad de las viviendas, las políticas y acuerdos sobre asistencia social.

Así mismo, abarca las relaciones interpersonales humanas que implican dinámicas de poder y solidaridad, como las que tienen que ver la estructura social, el género, los lazos familiares, las brechas generacionales, situaciones laborales, autoridad, administración, raza y comunidad. También incluye relaciones entre grupos políticos y religiosos.

Otro aspecto importante para considerar son los valores, creencias y



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Aspectos Socioculturales

actitudes que la gente tiene con respecto a cosas como clase social, profesiones, riqueza, culturas regionales, seguridad, instituciones, tradición y cambio social; historia, minorías, identidad nacional países extranjeros y política, así como varias formas de arte, religión y el sentido del humor.

Finalmente, es importante conocer el lenguaje corporal de la cultura meta, así como la proxémica, ya que estos varían de cultura a cultura, teniendo diferentes significados.

Ya que hemos establecido lo que son los aspectos socioculturales, es necesario que usted reflexione sobre las diferencias socioculturales que existen en la práctica social elegida entre C1 y C2, ya que son estas diferencias sobre las cuales debe hacer énfasis a la hora de enseñar la práctica a sus alumnos. Enfatique en aquellos aspectos que son locales o regionales y no suceden en todo el país. Así, ejemplificamos aspectos socioculturales de la práctica de la fiesta de cumpleaños en C1 y C2 a continuación.

### Aspectos socioculturales

### Fiesta de cumpleaños

- Hora de llegada
- La 'mordida' al pastel
- Canción de cumpleaños
- La felicitación
- La 'coronación'



puntual	1+ hora tarde
NO	Sí (más común en niños)
Happy Birthday	Las Mañanitas
abrazo (amigos cercanos y familia)	1 beso y abrazo
NO	Sí (Chiapas)



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

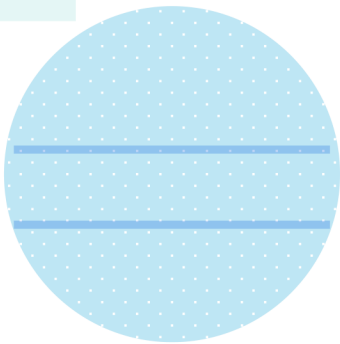
## Aspectos Socioculturales



Escriba los aspectos socioculturales

Escriba la práctica

Escriba en qué se diferencian



### Aspectos socioculturales



- 
- 
- 
- 
- 
- 


# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Vocabulario y Expresiones

Antes de comenzar con la actividad oral comunicativa, es necesario brindar al alumno un banco de palabras en L2 que son comunes y necesarias en la praxis social en C2.

También es necesario mostrar al alumno frases comunes que se utilizan durante la práctica, ya sean formales o informales. Durante la lección, se pueden incorporar a la lista nuevas palabras que el alumno desconoce para la práctica.

### Vocabulary

**blow the candles!**

**cut the cake**

**balloons**

**throw a (birthday) party**

**best wishes! congrats!**

**presents gifts**

### Ejemplo:

**Fiesta de cumpleaños**





# Guía Didáctica

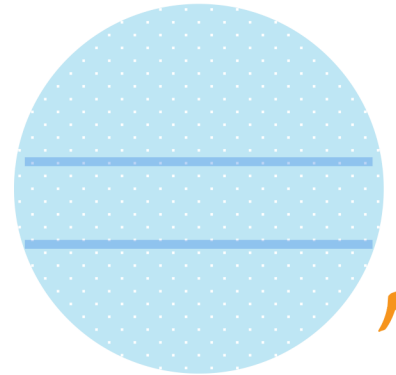
para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Vocabulario y Expresiones



### Vocabulary



Escriba la práctica

Indique al alumno el tipo de palabra (verbo, adjetivo, sustantivo, etc.)

Indique al alumno la flexión de la palabra (plural, pasado, participio, etc.)

Indique al alumno el registro de la palabra (formal, informal, etc.)

# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Gramática

El último punto a incorporar en la preparación del alumno para el desarrollo de la actividad oral comunicativa es enseñar el punto gramatical más importante que se emplea en el desarrollo la comunicación oral de la praxis social.

Probablemente, existan varios puntos gramaticales, pero elija únicamente uno,

preferentemente aquel del que menos sepan sus alumnos y que más aportará a la comunicación oral.

Enseñe la gramática de manera explícita, deductiva, con varios ejemplos situados en la praxis social. Explique la función y el registro de la estructura. Ofrezca al alumno ejercicios de práctica escrita y posteriormente oral.

Ejemplo:

### Fiesta de cumpleaños



**Función: ofrecer cosas a los invitados**

**Registro: casual, informal**

**Estructura gramatical: Presente Simple**

**Do you want some soda?**

**(Do) you want a beer?**

**(-- ) you want some water?**





# Guía Didáctica

para el docente

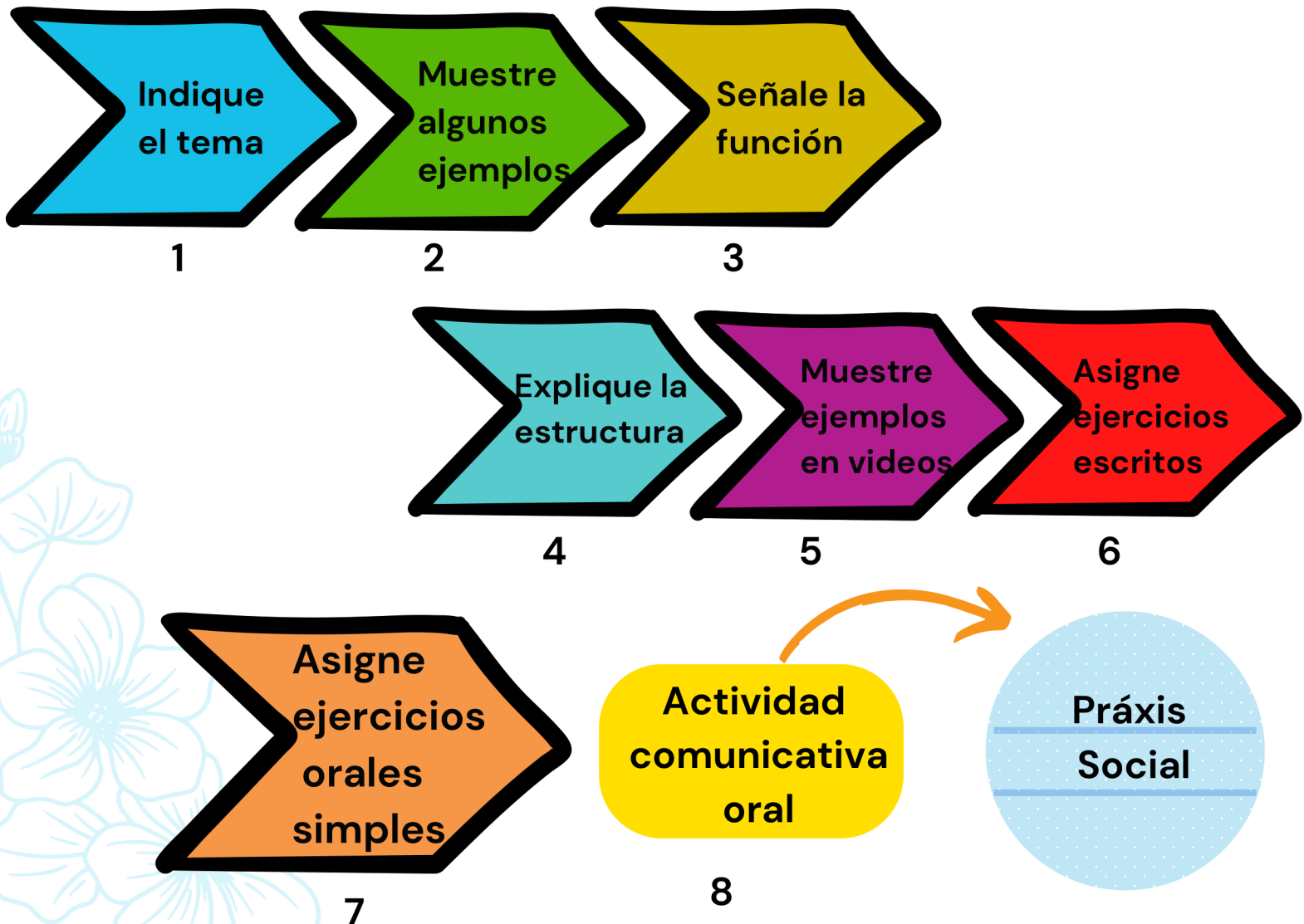
Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Gramática



Aquí presentamos la secuencia para enseñar la gramática de la praxis social.

Una vez culminada la secuencia para enseñar la gramática, puede asignar la actividad oral comunicativa enmarcada en la praxis social.





## Actividades Comunicativas Orales



Las actividades didácticas son actividades impartidas por el docente en el aula con el fin de crear aprendizaje en el alumno. Esta propuesta gira alrededor de las actividades comunicativas orales, como objetivo final. Por ello, es preciso establecer cómo son dichas actividades.

En esta propuesta recomendamos actividades comunicativas funcionales; es decir, aquellas en las que los alumnos deben superar la falta de información o resolver un problema, o sea, que tiene una función real de comunicación.

El objetivo es que los aprendientes trabajen en conjunto para llegar a una solución, lo cual requiere de la participación e involucramiento de ambos por medio de la interacción.

Así, las actividades comunicativas pueden ser de dos tipos: information gap (falta de información) u opinion gap (falta de opinión), de manera que la interacción

oral comunicativa tiene el propósito de completar esa información faltante.

Las actividades comunicativas que sugerimos para estos intercambios comunicativos orales son de dos tipos: role-play (juego de roles) y simulaciones.

Elegimos este tipo de actividades por su alto grado de interacción, puesto que es lo que sucede en un contexto real cuando intentamos obtener algo al hablar con alguien.

Ambas son muy similares ya que asemejan una parte de la realidad en el aula, por lo que pudieran confundirse, pero hay diferencias que las distinguen.



**Role-play.** Son escenas cortas, en la que los alumnos asumen un rol, pueden ser realistas o fantásticas. El role-play realista ha sido característico de la enseñanza situacional y puede llevarse a cabo alrededor de situaciones de la vida cotidiana o sobre problemáticas

# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Actividades Comunicativas Orales

específicas. Para estas actividades podemos emplear **cue cards** (tarjetas guías sobre lo que el actor debe decir, el contenido a detalle) y también **role cards** (describe el rol que asumirá la persona y sus características, dando libertad de expresión) para cuando ya se tiene mejor dominio de la lengua para el nivel del alumno.

También puede incluir apoyo de la estructura gramatical que al alumno va a utilizar en la actividad.



**Simulaciones.** Son actividades mucho más estructuradas y las conforman varios elementos en su contenido y su procedimiento. En este tipo de actividades, los alumnos obtienen un rol en el cual permanecen, pero además, necesitan contar con antecedentes del contexto y de materiales para poder trabajar con ambos antes y durante la simulación. Esto quiere decir que requiere de preparación y planificación del docente para poder proporcionar al

alumno los materiales necesarios para desarrollar la actividad correctamente. Ejemplos de estos materiales se muestran en las páginas 25 y 26.

Por lo tanto, recomendamos implementar **actividades comunicativas orales de role-play** para los niveles básicos (A1-A2 del MCERL), pues las interacciones son cortas y cuentan con una guía para el alumno.

Así, sugerimos **actividades comunicativas orales de simulación** con los niveles intermedios y avanzados (B1-C1 del MCERL), puesto que los temas son más complejos, profundos y requieren de contextualización y antecedentes.

En cualquiera de las actividades, ofrezca al alumno detalles específicos del contexto en el cual se desarrolla la práctica social, pues esta cambia según el contexto; pues, por mencionar un ejemplo, no es lo mismo comer en 'McDonald's' que en 'Red Lobster'. En la siguiente página mostramos ejemplos de cue cards y role cards.



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Actividades Comunicativas Orales

### Role Play 'Cue Cards'

Incluye apoyo lingüístico

#### Role: Server at Chili's

- Greet the customers
- Give them the menu
- Offer them drinks
- Ask them what they want to eat
- Ask if they want dessert
- Bring the check



#### Role: Server

What would you like **to drink**?  
What would you like **to eat**?  
Would you like **a** \_\_\_\_\_ ?  
Would you like **some** \_\_\_\_\_ ?

Describe el rol, es una guía detallada del contenido

### Role Play 'Role Cards'

Describe el rol del alumno con características, da libertad de expresión.

#### Role: Coca-Cola Company Recruiter

- You're the head of human resources department
- You need an engineer with 3 years of experience
- He/she must be ready to start work in 1 month
- You offer a company car and 2 days of home office.
- Interview the candidate



# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Recursos Didácticos

Con el fin de que el alumno comprenda con mayor facilidad los aspectos que contribuyen al desarrollo de la comunicación oral en el marco de la praxis social, el docente debe incorporar material de apoyo para la ficha didáctica, como son power points, imágenes, sitios web, videos, entre otros. Como regla general, sugerimos que trate de utilizar tanto material auténtico como le sea posible. En seguida le ofrecemos algunas especificaciones.

**Power Points.** Es recomendable utilizar presentaciones de apoyo elaboradas por el docente en las cuales puede utilizar apoyos visuales como imágenes, fotografías y videos, para ilustrar mejor las distintas partes del procedimiento de la praxis social, en especial las de aspectos socioculturales, vocabulario y la estructura gramatical.

**Videos.** El docente puede echar mano de los videos que se encuentran en YouTube o redes sociales. Los videos deben ser revisados por el docente y no ser demasiado largos (alrededor de 2-4 minutos), o en su defecto, mostrar solo

las partes clave a los alumnos. Es importante que muestre videos didácticos en los que ejemplifique el componente lingüístico (gramatical) de la lengua. Posteriormente, es aconsejable que muestre videos reales (no didácticos), es decir, material auténtico, que los nativohablantes suben a las redes sociales y sirven de ejemplos del uso de la lengua, pero además muestran cómo se lleva a cabo la praxis social en la cultura meta. Muestre varios videos, estos son de gran ayuda para el alumno. Pause el video, y repítalo según sea necesario.

Cuide que los videos sean de buena calidad, que el audio sea claro y que no tenga contenido inapropiado para la clase. Si busca videos sobre el aspecto lingüístico, escriba la función: offering food, offering drinks. Si busca videos sobre la praxis social escriba el tema: birthday party in USA. Cheque varios videos y seleccione los más adecuados para su grupo y su nivel de inglés.




# Guía Didáctica


## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Recursos Didácticos

 **Textos escritos.** Como parte de los materiales involucrados en la praxis social es posible que necesite incorporar textos escritos relativos a la práctica. Para el ejemplo de la fiesta de cumpleaños, un material podría ser la invitación, ya sea digital o en papel.

Incorpore los textos escritos de la praxis en la actividad comunicativa oral, pero no invierta tiempo creandolos usted, ni tampoco ponga los alumnos a trabajar en ellos, simplemente búselos en internet. Puede realizar adaptaciones muy simples, como recortar partes, o cambiar algunas palabras.

 **Material didáctico.** En ocasiones, como parte complementaria de la ficha, tendrá que crear material de apoyo para la actividad comunicativa oral, como instrucciones e información detallada de la actividad de role play o de simulación, así como un breve recordatorio de la estructura gramatical involucrada. Elabore material sencillo y fotocópielo para distribuir a sus alumnos.

### Ejemplos de Recursos didácticos:

#### US Negotiation Style



#### 2. Negotiations in the USA are Direct and Transparent

The communication culture in the USA tends to **be very direct**.

During negotiations, Americans tend to **say what they think**, to be **clear** about their **expectations** and to **deliver their opinions** directly.

**Great value** is placed on **speaking the truth**, even if you might not like it.

They don't communicate agreement or disagreement thru **gestures, expressions** or other forms of **body language**.

During negotiation, they may **talk over people, interrupt mid-sentence, openly challenge**, raise their voices and candidly state any **disagreements**. They perceive this as having passion and commitment.

Adaptado de: <https://www.commisceo-global.com/blog/what-is-the-business-negotiation-culture-in-the-usa>

PPT aspectos socioculturales

#### Education

Name of university

Location of university

Duration of the studies

Name of the degree

#### Work Experience

Past jobs

- Responsibilities/functions
- Difficulties/challenges
- achievements

Current job

- Responsibilities/functions
- Difficulties/challenges
- achievements

General questions related to the position

Reason for wanting this job

Reason for being the best candidate for this job

#### General questions

Future goals

Computer skills

Languages skills

Personality

non-job-related interests

Material Didáctico (guión de entrevista)

Adaptado de: <https://www.themuse.com/advice/interview-questions-and-answers>

# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Recursos Didácticos

### Material Didáctico (entrevista laboral)



### JOB POST

#### Administrative coordinator – Job Overview

#### Responsibilities for Administrative Coordinator

- Provide assistance to staff, managers, and senior-level officers as needed
- Create, prepare, and deliver reports to various departments
- Receive and forward communications to different staff and departments
- Organize meetings and meeting schedules for each department
- Perform clerical duties, such as filing, faxing, answering phone calls, and responding to emails
- Coordinate with human resources to handle payroll and personnel databases
- Work with accounting departments to process invoices, make payments, and track receipts
- Ensure conference rooms and other meeting spaces are prepared prior to use

#### Qualifications for Administrative Coordinator

- Bachelor's degree (preferred in administration)
- 1-3 years' experience in administrative positions
- Familiarity with office equipment, such as fax machines, copy machines, and phone systems
- Comfort using business email system, such as Microsoft Outlook
- Highly organized and able to create an organized and easy-to-follow system for others
- Ability to handle multiple tasks and duties simultaneously
- Independently motivated, with the ability to take on tasks and duties without immediate direction
- Strong communication skills

Este post fue tomado de un sitio web para buscar empleo y simplemente recortado para que no fuera demasiado extenso.



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Recursos Didácticos



**Hemline & Cleavage**

**Do not show skin**

On or above the knee length. Not shorter.

**Know your hemlines**

Mini — X

Knee-length — ✓

Midi — ✓

Maxi — ✓

PPT Aspectos Socioculturales (Vestimenta para entrevista)



Adaptado de: <https://infinite.styletheory.co/flattering-hemlines-for-body-types/>

**Recruitment Process**

- A company needs to hire an employee.
- A person (candidate) needs to find a job.

**Recruitment Process**

PPT Secuencia (entrevista laboral)



Adaptado de: <https://www.shrofile.com/blog/recruitment-process/>



# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Consideraciones

Utilice la L1 siempre que sea necesario, sobre todo para ilustrar diferencias socioculturales y secuencias.



Ofrezca al alumno varias oportunidades para practicar la actividad comunicativa oral de role play o de simulación.

Considere que algunas practicas están ligadas o forman parte de otras, en una secuencia de prácticas. Decida qué sucesiones de la práctica va a incorporar a la lección, pues esto hará la lección más amplia.



Tome en cuenta el tiempo. Enseñar la práctica social y sus aspectos socioculturales, más los aspectos de la lengua requiere de tiempo de enseñanza, además de práctica del alumno, por lo que debe planear bien la lección.



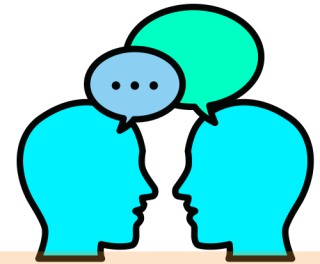


# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

## Consideraciones



La actividad comunicativa oral en el marco de la praxis social estará determinada por el nivel de inglés del grupo. Los grupos más avanzados pueden realizar actividades comunicativas orales más complejas.

Sea claro al contextualizar la praxis social. Enfatique en el hecho de que la praxis social varía según el contexto específico en el que ocurre. Por ejemplo, no es lo mismo una entrevista laboral para un puesto como profesional, que una para realizar un oficio.



El docente no tiene un papel central, sino de guía, de mediador. El objetivo del profesor-mediador es promover el diálogo intercultural entre los aprendientes.

A1

Los grupos principiantes tendrán actividades orales mucho más sencillas y basadas en guiones de role play. Sin embargo, aunque la producción oral del alumno sea básica, es importante que desde los primeros niveles, este se vaya familiarizando con la C2 y sus formas de hacer y entender las cosas.

C2

# Get the job!

## Job Interviews

### Conversation starter

- Have you had a job interview?
- What kind of questions do employers ask?

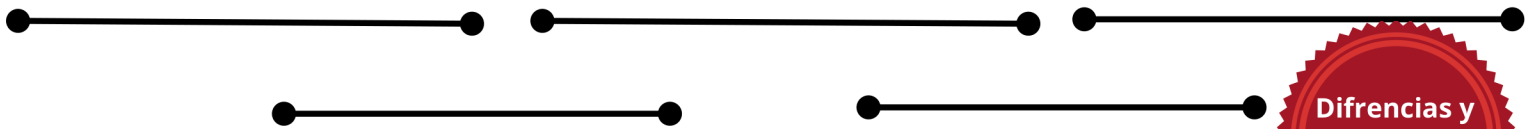


1 Read the questions, discuss them with a partner and answer them.



1. How similar is the hiring process in Mexico and The USA? What differences can you find?

2. Name the top 5 job search engines in Mexico. Which one is the best to you? Why?



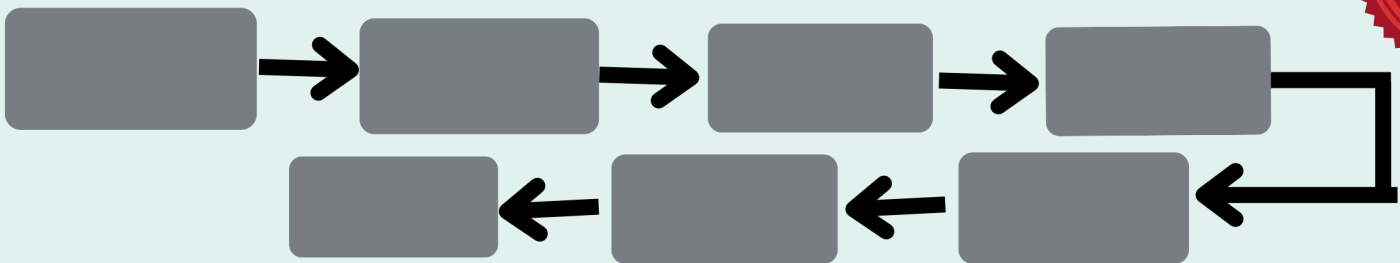
Diferencias y similitudes

3. Do you send **cover letters** in Mexico?

4. Which **documents** are typically needed during the hiring process in Mexico?  
Do you have to print /make copies of all the documents?

5. Complete the **sequence** of the interview process with the words below.

Secuencia



introductions | skills | greeting | small talk |  
education | good bye | work experience



## Conversation starter

- What do you wear for a job interview in Mexico?
- What colors and makeup are considered appropriate?



## 2 Read some recommendations from the job engine OCCMundial



There are some generalities about the dress code for job interviews between countries. However, Mexico is a little more permissive when it comes to showing some skin. Read the recommendations from OCCMundial.

- >>> If you love necklines, go ahead! But beware: take care that they are not too daring.
- >>> If you love short skirts, specialists recommend wearing them to the knee, or with a maximum of 2 fingers above it.
- >>> It is also recommended that if you wear a mini skirt you avoid combining them with necklines.

Choose one or the other but not both in the same outfit. If you want to show off your shoulders and back a little more and in your work there is a very casual atmosphere, the strapless neckline is ideal. You can combine this with pants and a blazer.



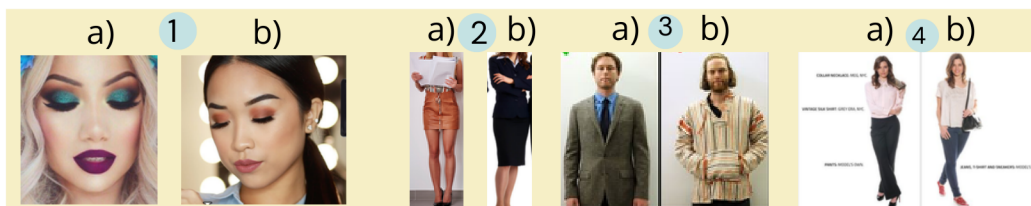
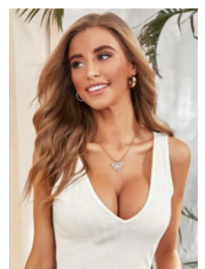
**Dress sharp!**

## 3 Now, watch the video "What Not To Wear To A Job Interview".



**Discuss it with a partner and answer this:**

- 1) What information did you already know?
- 2) What information was new or surprising to you?
- 3) What differences do you find between Mexico and USA?
- 4) Is wearing a cleavage acceptable for a job interview in Mexico?
- 5) Select the image that is appropriate for a job interview in the USA.



Besides the job application, in Mexico, we send 1 document to apply for a job: a resumé. In the USA, job candidates send 2 documents to get a job: a cover letter and a resumé.



4

Words in context: practice. Complete the text with the vocabulary words.

A \_\_\_\_\_ (1) is a one-page document written by the \_\_\_\_\_ (2) in response to a job \_\_\_\_\_ (3). Its purpose is to introduce one's self and state the motives for working in the company. It is an opportunity to talk about one's previous \_\_\_\_\_ (4), \_\_\_\_\_ (5) and \_\_\_\_\_ (6) for the position. It accompanies the \_\_\_\_\_ (7) as part of the job application, and creates interest in the recruiter to read your \_\_\_\_\_ (8).

The \_\_\_\_\_ (9) receives it and determines if the applicant meets the \_\_\_\_\_ (10).

Adaptado de: <https://novoresume.com/career-blog/how-to-write-a-cover-letter-guide>

## Vocabulary

- resumé
- employer requirements
- CV
- qualifications
- experience
- skills
- candidate
- post
- cover letter



## Cover Letter

October 6, 2022

John Billings  
Hiring Manager  
American Organization  
45 Beaver Meadow Rd.  
Tampa, FL 40333

Dear Mr. Billings,

As an experienced communications professional, I'm very interested in the American Organization's Director of Communications position.

I have a proven track record in almost all the competencies you're seeking. Here are a few highlights:

- Handled a wide range of creative services, collaborating with creative services peers, subordinates, and vendors to produce marketing and other print communications, as well as online communications and video projects.
- Exceptional writing and editing skills honed over the past 13 years in public relations and corporate communications; from press releases to newsletters to video scripts to websites and yes, guest columns.
- Developed and implemented communications strategies for reaching employees and other stakeholders.
- Provided communications counsel and expertise to executives and managers for issues management, benefits communications, and employee relations.

As a recent transplant to Miami, I still own a home in Tampa and would love to put my skills to work back in Tampa. While I really appreciate my current company, colleagues, and boss - I've discovered that living and working in Tampa is where I would rather be.

I will call in one week to follow up and find out if I can answer any questions or provide any work samples. Meanwhile, you can contact me at 442-333-8384 or via email at [samjenkins@gmail.com](mailto:samjenkins@gmail.com)

Sincerely,  
Sam Jenkins

Material

purpose

formal greeting

experience and achievements

formal good bye

Look at the following example of a resumé for the USA. What differences can you spot with a typical Mexican one? Check for some on the web if you like.



## 5 Read the resumé (CV) sections. Write down the CV sections.

**JESSICA CLAIRE**

✉ jessica.claire@live.com

☎ 415-278-2542

☎ 415-669-5989

📍 123 Main Street, San Francisco CA 94122

**PROFESSIONAL SUMMARY**

Accomplished Operations executive with a successful track record overseeing regional Marketing, IT, HR/training and property in company and franchise operations for a large chain of restaurants.

**SKILLS**

- Executive team leadership
- Multi-million pound P&L management expertise for South East region
- Client/Vendor relations
- Marketing/Product line development
- Staff/training policy development
- Process improvement

**WORK HISTORY**

**Verizon Wireless - District Manager**  
San Francisco, CA • 09/2009 - Current

- Directed recruitment/training/staff development initiatives to maximize productivity and revenue potential through development of a sales team.
- Successfully increased employee retention by created a positive work environment in 18 stores.
- Administered daily operations to ensure policies were adhered to and understood by sales staff.
- Cultivated strong business relationships with customers to drive business developments.
- Planned and executed floor merchandising initiatives in collaboration with merchandise management.
- Ensure store is prepared for internal audits through analysis/preparation of quality assurance and Inventory statistics.

**Walgreens, Inc - Operations manager**  
San Francisco, CA • 08/1997 - 09/2009

- Oversaw opening/closing operations for a \$4 million annual revenue store in compliance with current company policies/procedures.
- Managed operational costs by spearheading inventory control and leading shipping department activities as well as setting wage targets.
- Administered financial processes including accounts payable/accounts receivable, managing accounting office and updating customer service files.

**EDUCATION**

**San Francisco University**  
San Francisco, CA • 2009

*Master of Business Administration:*  
Operations Management Speech and Communication, Sociology and Psychology  
Operations Management Speech and Communication, Sociology and Psychology

2006  
*Certified Retail District Manager, Verizon Inc.:*

**CERTIFICATIONS**

Certified Retail District Manager, Verizon Inc., July 2009

**You should not include your picture in your CV.**

## CV Sections

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_

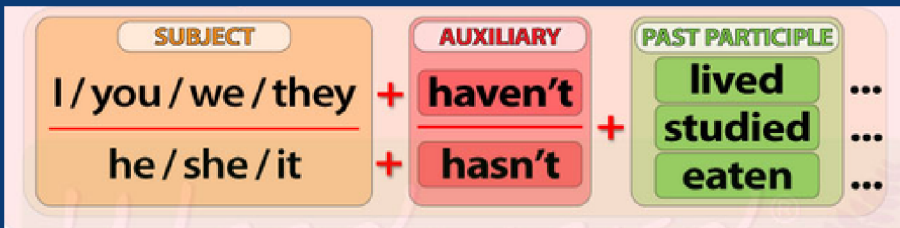


## Grammar Focus Present Perfect

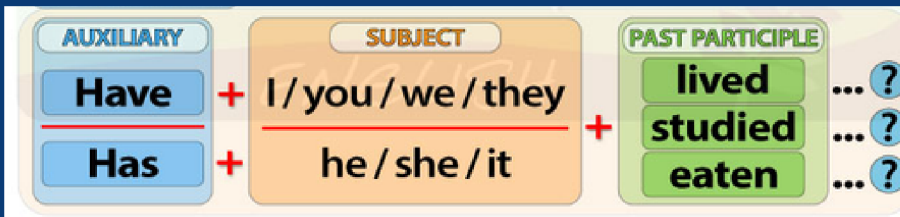
**Affirmative**



**Negative**



**Interrogative**



### Present Perfect

Used to :

- Talk about a job or work experience up to the present.  
Examples:
  - I **have worked** in HR.
  - I **have supervised** a team.
  - I **have been** in charge of a project.
- Ask about jobs or work experiences up to the present.
  - **Have you lived** abroad?
  - **Have you overseen** a team?

Source:  
Woodward Education



**6**

Write 10 interview questions in present perfect to ask to your partner.  
Practice, then switch roles.

Example:

**Have** you **had** a management position?

1) _____	6) _____
2) _____	7) _____
3) _____	8) _____
4) _____	9) _____
5) _____	10) _____

**Gramática**

## 7 Listen to the job interview. Write down the questions the interviewer makes.

**Interviewer:** So when \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_? (1)

**Tracy:** Well, I finished university in 2019 and I started to work since then.

**Interviewer:** And \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_? (2)

**Tracy:** No, I haven't had the opportunity, I would love that, but I've worked for Procter & Gamble in Canada.

**Interviewer:** I see. And \_\_\_\_\_? (3)

**Tracy:** Yes, I have. I've lived for a few months in Germany

**Interviewer:** Oh really? \_\_\_\_\_? (4)

**Tracy:** I was there to oversee the new team at the new branch.

### Gramática



### Interview sequence

1. Greeting (handshake, smile)
2. Small talk (arriving to the location, traffic, weather, how are you)
3. Candidate- talk about yourself – general information–job related qualities, personality characteristics (job related, NOT PERSONAL).
4. Interviewer starts with questions: education, skills, and work experience.
5. Good bye (candidate thanks, handshake)

Adaptado de: <https://www.paycor.com/resource-center/articles/5-stages-of-a-job-interview-process>

## 8 Simulation activity. In this oral activity you're going to pretend to be in a job interview in the USA. Work with a partner. Follow the steps above.

### Student A

- You'll be the **interviewer**.
- Look at the **candidate's resumé** and ask him/her questions.
- Ask the candidate about:
  - education
  - work experience
  - strengths and weaknesses
  - accomplishments
  - goals
- Ask him/her if he/she has any questions, and answer them.

### Student B

- You'll be the **candidate**.
- Look at the **job post** of the company and answer the questions of the interviewer.
- Ask the interviewer questions about:
  - medical insurance
  - home office
  - career advancement

Actividad comunicativa oral



# Guía Didáctica

## para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.

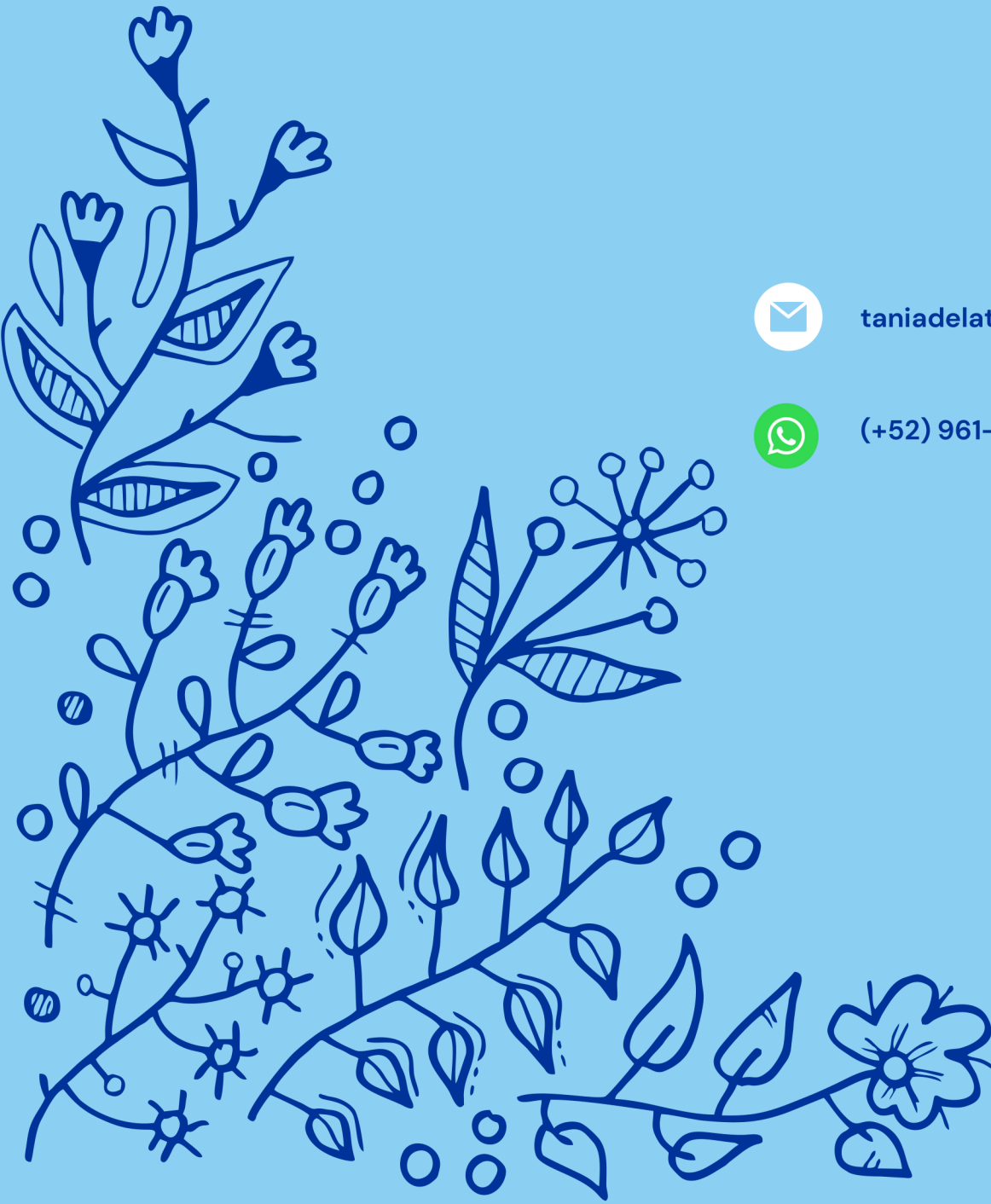
## Referencias

- Álvarez, S. (2022). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Nebrija*. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia-del-enfoque-intercultural-en-el-aula-de-lengua-extranjera.html>
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. En J. Merrill Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 123-128). Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communication Competence*. New York: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Dell Hymes, H. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. *Social anthropology and language*, 47-93.
- Haslanger, S. (2018). What is a social practice? *Royal institute of philosophy supplement*, 82, 231-247. <https://doi.org/10.1017/S1358246118000085>
- Klippel, F. (2010). *Keep talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2004). *Communicative language teaching*. Cambridge: University Press.
- Paricio Tato, M.S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para sus análisis. *Glosas didácticas*, 15. <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (1a. Ed.). Barcelona, Grao.
- Pfleger, Sabine (2018). La cultura y la interculturalidad. En Nolvía Ana Cortez, Kara McBride & Elisabeth Ruiz Esparza (eds.), *A enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas*, (pp. 45-63). México: Pearson. ISBN: 978-607-32-4551-7.

# Guía Didáctica

para el docente

Fichas didácticas interculturales para la expresión oral que refleje aspectos socioculturales, enmarcada en la praxis social norteamericana.



[taniadelatorre81@gmail.com](mailto:taniadelatorre81@gmail.com)



(+52) 961-268-3109

## Referencias

- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, S. (2022). *La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera*. Nebrija. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia-del-enfoque-intercultural-en-el-aula-de-lengua-extranjera.html>
- Andrade Carreño, A. (2015). Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens. *Acta sociológica*, volumen 67, 87-110. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2015.04.004>
- Araque Moreno, O. L., (2005). El lenguaje como configuración funcional de la identidad y la cultura. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (6), 113-127.
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-45.
- Ávila Jiménez, A. Á. (2018). Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias. *Proyectos investigativos en educación en ciencias: articulaciones desde enfoques histórico-epistemológicos, ambientales y socioculturales*, 125-147.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- Baguley, K. (2000). *Culture shock! Venezuela*. Graphic Arts Center Publishing Company.
- Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clases historia*. No. 343. <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>
- Barrientos Clavero, A. (2007). De la expresión oral a la interacción: integración y evolución de los contenidos del MCER. *En las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 de septiembre de 2006 (pp. 323-336). Universidad de La Rioja.
- Bausela, E. (2002). La docencia a través de la investigación acción. *Revista iberoamericana de educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Basagoiti, M., Bru, P. & Lorenzana, C. (2001). *Investigación-acción participativa*. Acsur-las segovias.
- Bennett, Janet, Milton Bennett, and Wendy W. Allen. (1996). Culture in the Second Language Classroom: A Conceptual Overview. *Presented at a conference on Culture as the Core:*



- Transforming the Language Curriculum, at the Center for Advanced Research on Language Acquisition*, University of Minnesota, May 2-3.
- Bennett, J., Bennett, M., y Allen, W. (1999). Developing intercultural competence in the language classroom. In Durocher, D. (2007). Teaching sensitivity to cultural difference in the first-year foreign language classroom. *Foreign Language Annals*; 40, 1; Academic Research Library. Pg.143
- Berlo, D. (1960). *The process of communication: an introduction to theory and practice*. Holt, Rinehart and Winston.
- Berg, B.L. (1989) *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Boas, F. (1911). La mente del hombre primitivo en F. Boas, *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Solar/Hachette.
- Boas, F. (1930). Observations on the growth of children. *Science*, 72(1854), 44-48.
- Bronckart, J.P. (2012). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Eds.). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 39-59). Ediciones Geise.
- Bourdieu, P. (1983). The field of cultural production, or: The economic world reversed. *Poetics*, 12(4-5), 311-356.
- Bourdieu, P. (2000). Making the economic habitus: Algerian workers revisited. *Ethnography*, 1(1), 17-41.
- Bourdieu, P. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Bravo, D. (2008). The implications of studying politeness in Spanish-speaking contexts: A discussion. *Pragmatics*. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA), 18(4), 577-603.
- Bravo, D. (2010). Pragmática socio-cultural. *Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, 19.
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. En J. Merrill Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 123-128). Cambridge University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge university press.

- Budden, J. (s.f.). *Realia. Teaching English* British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-secondary/activities/pre-intermediate-a2/realia>
- Byram, M. (1991). Integrated Model. *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, 60, 17.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communication Competence*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). “Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle” en M. Byram; G. Zarate y G. Neuner. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 7-36.
- Byram, Michael. (2006). Chapter 6. *Developing a Concept of Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. 10.21832/9781853599200-008.
- Cabrera-Mariscal, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.  
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Carnap, R. (1976). *Fundamentos de lógica y matemática*. Taller de Ediciones Josefina Betancor.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao.
- Cervantes, Centro Virtual (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Enfoque plurilingüe. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/cortesia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm)
- Chanona Pérez, O. G. (2020). *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Historia Herencia Mexicana Editorial.

- Chanona Pérez, O. G. (2021). La interacción intercultural: negociación sociodiscursiva entre hablantes de lenguas culturas diferentes. *Idiomática: Revista Universitaria De Lenguas*, (4). <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index.php/idiomatica/article/view/35>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cicourel, A. V. (1982). *El método y la medida en Sociología*. Editorial Nacional.
- Cole, M., & Wertsch, J. V. (1996). Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, (pp. 250-256).
- Crawford-Lange, L. M., & Lange, D. L. (1987). Integrating language and culture: How to do it. *Theory into Practice*, 26(4), 258-266.
- Cuche, D. 1997. Nouveaux regards sur la culture. L'évolution d'une notion en anthropologie. *Sciences Humaines*. Nov., n.º 77, págs. 20-27.
- De Europa, Consejo (2001). Consejo para la cooperación cultural. Comité de Educación.División de Lenguas Modernas. Cambridge University Press.
- De Europa, Consejo. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Diccionario del Español de México, (s.f.). Práctica. En Diccionario del español de México. Colegio de México, A.C Recuperado el 12 de agosto, 2021, de <https://dem.colmex.mx/Ver/pr%c3%a1ctica>
- Davidson, A. & Gordon, P. (1978). *Games and simulations in action*. Woburn press.
- Defleur, M.L., Kearney, P. y Plax, T.G. (1993). *Fundamentals of Human Communication*. Mayfield P.C.
- Dell Hymes, H. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. *Social anthropology and language*, 47-93.
- Dell Hymes, D. 1971. Competence and performance in linguistic theory. *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Dell Hymes H.(1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293
- Dell Hymes, H. (1983). Essays in the history of linguistic anthropology. *Essays in the History of Linguistic Anthropology*, 1-430.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata

- Enfield, N. J. (2013). Language, culture, and mind: trends and standards in the latest pendulum swing. Daniel Everett, Language: the cultural tool. London: Profile, 2012. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 19(1), 155-169.
- Erkoreka, A. (2005). Mal de ojo: una creencia supersticiosa remota, compleja y aún viva. *Munibe. Antropología-arkeología*, (57), 391-400.
- Escalante Hernández, R. (1962). *El Cuitlateco*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Estévez, M., & Fernández (2007). *El componente cultural en la clase de ELE*. Madrid: Edelsa.
- Everett, D. (2005). Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã: Another look at the design features of human language. *Current anthropology*, 46(4), 621-646.
- Fishman, J. A. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*.
- Galán Vélez, R. M. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 36(79), 31-46.
- Gandía, E. (2009). Usos de por y para: puesta en práctica de una actividad comunicativa. *Foro de profesores de E/LE, número5*, 1-6. <https://roderic.uv.es/handle/10550/64967>
- García, D. & Forero, S. (2019). *Desarrollo de la producción oral en inglés en los estudiantes del ciclo 3B de la jornada nocturna de la I.E.D República de Colombia*. Repositorio Institucional Universidad Libre. <https://hdl.handle.net/10901/17761>.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies*. Taylor and Francis.
- Geertz, C. (1989). El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre. En *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, pp. 43-59.
- Geertz, C. (2005). Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight. *Daedalus*, 134(4), 56–86. <http://www.jstor.org/stable/20028014>
- Giddens, A. Turner, J. et al (2004). *Sociología*. Alianza, Madrid.
- Giddens, A. Turner, J. et al (1990). *La teoría social hoy*. Alianza Universidad, Madrid.
- Gómez, M. (2008). *Estadística descriptiva*. San José: Editorial
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. Speech acts. En *Syntax and semantics*, volume 3. Ed. Cole y Morgan. Nueva York: Academic Press. 41-48
- Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 20-38.

- Grinnell, R.M., Unrau, Y.A. & Williams, M., (2005). The quantitative research approach. En R.M. Grinnell & A. Unrau (Eds.) *Social work: Research and evaluation*. Quantitative and qualitative approaches. Pp 61-73. Oxford University Press.
- Guasch, O. (2002). *Cuadernos metodológicos*. Observación participante. Madrid: CIS.
- Gumperz, J. & Dell Hymes 1964. The ethnography of communicatio". *American Antropologist* 66. 6. Parte 2
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press.
- Halliday, M. A. (1994). *El Lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica.
- Haslanger, S. (2018). What is a social practice? *Royal institute of philosophy supplement*, 82, 231-247. <https://doi.org/10.1017/S1358246118000085>
- Hawkins, M.R. (2004). *Language learning and teacher education, a sociocultural approach*. Multilingual matters LTD.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Herrera, M. A., & Vega, D. S. (2011). *Propuesta metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera "inglés" en el grado primero de la institución educativa ciudadela siglo XXI de Florencia* . Florencia-Caquetá : Publicaciones Universidad de la Amazonía.
- Iñiguez, L., & Vitores, A. (2008). Entrevista grupal. *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*, 1-7.
- Iglesias, I. 2003. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, núm. 54, p. 5-28.
- Isunza Bizuet, Alma. (2010). El papel de las convenciones sociales. Notas para el estudio de las organizaciones burocráticas. *Revista pueblos y fronteras digital*, 5(9), 128-154. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2010.9.162>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Keesing, R. (1993) Teorías de la cultura, a H. M. Velasco (Comp.): *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid, UNED, pp. 51-82.
- Klippel, F. (2010). *Keep talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge University Press.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.

- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. *Alteridades*, (1), 50-57.  
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/684/681>
- Lasswell, H. (1948). *The structure and function of communication in society*.  
<http://www.irfanerdogan.com/dergiweb2008/24/12.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Littlewood, W. (2004). *Communicative language teaching*. Cambridge: University Press.
- López Ojeda, E. (2007). La evaluación de la expresión oral y auditiva del español como L2. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 765-778). Universidad de La Rioja.
- Luria, A. R. (1973). *The working Brain*. Penguin Books.
- Maleztko, G. (1964). *Psicología de la comunicación colectiva*. CIESPAL.
- Malinowski, B. (1944). *Freedom and Civilization*. New York: Roy Publishers.
- Malinowski, B. (1991). Was ist Kultur?. En *Alternative Traditionen* (pp. 105-108). Vieweg Teubner Verlag, Wiesbaden.
- Marett, R. R. (1928). *Man in the Making: An Introduction to Anthropology* (No. 114). E. Benn.
- Marín, L. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación: cambios en el modelo de comunicación. *Hologramática*, ISSN 1668-5024, N°. 4, Vol. 1, pp. 15-33.
- McCarthy, M. McCarthen, J. & Sandiford, H. (2012). *Viewpoint 1*. Cambridge University Press (p.8-9).
- Mejía Navarrete, J. (2002). *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. UNMSM.
- Millán, A. (2013). El espejo y la identidad: la cultura como una experiencia transubjetiva. *Pozo de Letras*, 11(11).
- Morales Calderón, Álvaro. (2009). Fichas pedagógicas: propuesta metodológica para enseñar el idioma español y la cultura costarricense a estudiantes extranjeros. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 25-34. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-09.2>
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture*. Heinle & Heinle.
- Moscovici, M. (1961). Personalidad infantil y entorno rural. *Estudios rurales*, (1), 57-69.
- Moscovici, S. (1975). *Sociedad contra natura*. Siglo XXI.

- Murcia, N; Jaimes, S y Gómez, J. (2016) La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta moebio*, volumen 57, 257-274. <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- North, Douglas C. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Nostrand, H. L. (1978). The Emergent Model Applied to Contemporary France. *Contemporary French Civilization*, 2(2),277-294
- O'malley, J. y Valdez, P. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. USA: Longman.
- Ortez, E. Z. (2009). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *La Universidad*. Vol. 8.
- Otero Brabo, M. (1998). Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Lenguas en un Percurso Hacia la Competencia Comunitaria: ¿Dónde entra la Gramática? En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones
- Paricio Tato, M.S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para sus análisis. *Glosas didácticas*, 15. <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>.
- Penzo, W. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. ICE y Ediciones Octaedro
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao.
- Pfleger, S. (2014). Die Rolle des Lehrers im interkulturellen Unterricht Lateinamerikas. En K. Herzig, S. Pfleger, K. Pupp-Spinassé & S. Sadowski (eds.) *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis* (aleg-Bd. 4), (pp. 61-77). Tübingen: Stauffenburg-Verlag. ISBN 978-386057-879-7.
- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*. CELE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pfleger, Sabine (2018). La cultura y la interculturalidad. En Nolvía Ana Cortez, Kara McBride & Elisabeth Ruiz Esparza (eds.), *A enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas*, (pp. 45-63). México: Pearson. ISBN: 978-607-32-4551-7.

- Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*.11(21), 25-39  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360733601002>
- Pozo, J. I. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata.
- Prats, J. & Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. *Didacticae*, (1), 97-110.
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. In L. Roger y F. Corral (Coords.). *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros* (pp. 9-15).
- Radcliffe-Brown, A.R. (1949). Functionalism: a protest. *American Anthropologist*, 51: 320-323.  
<https://doi.org/10.1525/aa.1949.51.2.02a00220>
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de educación*.
- Riaño, S. M., & Ortiz, J. A. (2011). *Materiales auténticos (realia) complementado con el enfoque por tareas, como ayuda significativa para la enseñanza de la expresión oral inglesa en el aula de clase, aplicado en cuarto de primaria de la escuela María Antonia Ruiz*. Tulúa Valle: Publicaciones Unidad Central del Valle del Cauca
- Rizo García, M. (2004). Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Global Media Journal México*, 1(2), 0.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Sage.
- Rodríguez, M. E. (2011). De ballenas y Lévi-Strauss. *Elementos: Ciencia y Cultura*, 19(82), 51-58.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sanhueza Henríquez, S., Paukner Nogués, F, San Martín, V. & Friz Carrillo, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para



- la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702012000200008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200008&lng=en&tlng=es).
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace
- Sarguera, C. R. B., & Rebastillo, C. M. R. (2003). La estructura de la actividad propuesta por AN Leontiev pudiera ser psicológicamente inconsistente. *Revista Cubana de psicología*, 20(1), 80-87.
- Shannon, C. & Weaver, W. (1948). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL: Illinois UP.
- Schramm, W. (1949). *Mass communications*, Urbana. University of Illinois.
- Stern, H. H. (1983). Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum. En Robert G.Mead, Jr.(Ed.), *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning*. Reports of the North east Conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlebury,VT: Northeast Conference.
- Smith., A. B. (1995). *Comunicación y cultura*. Nueva Visión
- Solano, L. (2020). *La historia conceptual. Evolución en el significado del concepto cultura en el siglo XX en Occidente*. 7 de marzo 2020. [Archivo de Video] <https://youtu.be/38XnkJa5eVI>
- Stocking, G. (1968). Franz Boas y el concepto de cultura en perspectiva histórica. *Race, Culture, and Evolution: Essays in the History of Anthropology*, 195-233.
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn (Ed.)(1975) , el concepto de cultura: textos fundamentales, *Anagrama*, (pp. 29-46).
- Wissler, C. (1920). Opportunities for Coordination in Anthropological and Psychological Research. *American Anthropologist*, 1-12.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Vine Jara, A. & Ferreira Cabrera, A. (2012). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 139-160.

- Vygotsky, L. (1960). Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En Wertsch (1985), *Vygotsky y la formación social de la mente*. (pp. 75-92). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. (M. Cole, J.-S. Vera, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. The MIT Press.
- Watzlawick P., Helmick J.& Jackson D. (1985) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Herder.
- Wertsch, J. v. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Wissler, C. (1920). Opportunities for Coordination in Anthropological and Psychological Research. *American Anthropologist*, 1-12.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zúñiga, M. (1989). Educación bilingüe: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000814/081413so.pdf>