

03070
4



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

LA CLASE DE INGLÉS. UNA VENTANA A LA ALTERIDAD

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

P R E S E N T A

MARIA TERESA MALLEN ESTEBARANZ

**ASESORA:
MTRA. MARILYN CHASAN KRINSKY**

MEXICO, D. F.

2003



I



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas •
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: María Teresita Haller

Esteban 277

FECHA: 18-11-02

FIRMA: Ma. Teresita Haller E

A mis padres

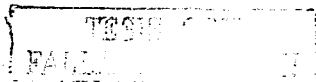
por su ejemplo de fortaleza, cariño y rectitud.

A mi padre, a mi abuelo y a mi tío Andrés quienes siguen
estando conmigo.

A toda mi familia, en especial a mi madre, a mi hermano y a
mi tía por saberlos siempre cerca.

A Bernardo, por ser siempre solidario y porque sin él yo no
sería quien soy.

A mis amigos, quienes compartieron tanto las alegrías como
las angustias que viví al hacer esta tesis.



A la Maestra Marilyn Chasan por compartir conmigo todo este proceso con dedicación e interés pero sobre todo con ilusión. Le agradezco especialmente el haberme sabido guiar, dejándome al mismo tiempo la libertad de ir encontrando mi propio camino.

A la Doctora Phyllis Ryan por introducirme al mundo de la investigación y por su colaboración en la realización de este trabajo.

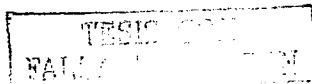
A la Dra. Marianne Akerberg, a la Mtra. Eva Campos y a la Mtra. Carmen Contijoch por el tiempo que dedicaron a la lectura de esta tesis y por sus valiosos comentarios para mejorarla.

A la Mtra. Aurora Marrón, a la Mtra. Alma Ortíz, a la Dra. María Eugenia Herrera, a la Mtra. Noelle Groult, a la Dra. Natalia Ignatieva y a la Mtra. Alice Bracho, por el apoyo que me brindaron para poder realizar este proyecto.

A Barbara Byer, a Sara Chávez y a Paty Cánovas, por la confianza que en mí han tenido, el ánimo que siempre me han dado, pero más que nada por su amistad.

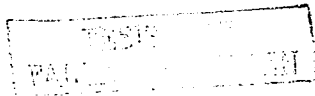
A todos aquellos que en algún momento contribuyeron para que este trabajo fuera posible: A Guillermina Gómez y a Guillermina Feher, por los videos, A Christine Shea por su gustosa colaboración, a Andrea, Mike y Chica por su oportuna ayuda en la biblioteca, a la Sra. Guillermina García por su amabilidad a lo largo de toda la maestría y muy especialmente a todos los alumnos que con tan buena disposición participaron en este proyecto.

A todos mis maestros y compañeros de la maestría, por hacer de ésta una experiencia enriquecedora. Con especial cariño a Cristina, Edite, Ludmila, Lolita, Paty y Vicky.

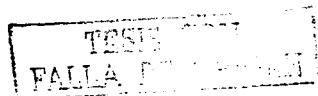


ÍNDICE

Lista de cuadros y figuras	vi
Sinópsis	vii
Convenciones de transcripción	ix
Capítulo 1: Introducción	1
1.1. Objetivos	2
1.2. Justificación	3
1.2.1. Preguntas de investigación	5
1.3. Definición del problema	5
Capítulo 2: Marco teórico	8
2.1. Lengua y cultura	8
2.1.1. Su desarrollo en la enseñanza	8
2.1.2. Investigaciones hechas en el CELE	15
2.1.3. El papel de la cultura en los objetivos del Departamento de Inglés y en el curso de Formación de Profesores del CELE	25
2.1.4. El modelo de la competencia comunicativa intercultural	28
2.1.5. La alteridad	39
2.2. Actitudes	43
2.2.1. Definición	43
2.2.2. Componentes	44
2.2.3. Características	45
2.2.4. Cambio de actitudes	45
2.2.5. Medición de actitudes	46
2.2.6. Actitudes y lenguaje	49
2.3. El video	54
2.3.1. Ventajas y desventajas	54
2.3.2. Selección	57
2.3.3. Características de los videos turísticos y los documentales	60
2.3.4. Objetividad y recepción del video	62
Capítulo 3: Metodología	65
3.1. Tipo de investigación: la investigación - acción	65
3.1.1. Características	66
3.1.2. Definiciones	67
3.2. Sujetos	69
3.3. Los videos utilizados	74
3.3.1. Selección	75
3.3.2. Contenido	77
3.3.2.1. <i>Postcard from Mexico</i>	77
3.3.2.2. <i>Mexico</i>	80
3.3.2.3. <i>Moving Day</i>	81
3.3.2.4. <i>Destination Montreal</i>	83



3.3.3	Diseño de los ejercicios con video	84
3.3.3.1	La imagología y la teoría de la recepción	84
3.3.3.2	Ejercicios de discusión sobre los videos	87
3.4	Colecta de datos	93
3.4.1	Discusión sobre los videos	94
3.4.2	Composición sobre <i>Postcard from Mexico</i>	94
3.4.3	Entrevistas al finalizar el curso	95
3.4.4	Cuestionario sobre el video <i>Postcard from Mexico</i>	96
3.4.5	Cambios hechos con el grupo 902	96
3.5	Cuestiones de confiabilidad y validez	99
Capítulo 4:	Análisis de datos	102
4.1	Contribuciones del uso del video a desarrollar la curiosidad, la apertura y el respeto a la atención	104
4.1.1	Aportaciones a los maestros	104
4.1.2	Proceso que experimentaron los alumnos	122
4.2	Imágenes de los alumnos sobre el extranjero	135
4.2.1	Clive James, el reportero australiano	135
4.2.2	Montreal y sus habitantes	136
4.3	La visión que prevalece	144
Capítulo 5:	Conclusiones	151
Anexos:		
Anexo 1:	Resumen sobre los conceptos básicos de la competencia comunicativa intercultural	157
Anexo 2:	Objetivos culturales propuestos por Byram	158
Anexo 3:	Extractos de <i>Postcard from Mexico</i>	161
Anexo 4:	Cuestionario de comprensión auditiva de <i>Moving Day</i>	163
Anexo 5:	Cuestionario sobre Clive James y <i>Postcard from Mexico</i>	166
Anexo 6:	Análisis del cuestionario sobre Clive James	167
Anexo 7:	Preguntas formuladas a Caroline	170
Anexo 8:	Transcripción de la entrevista a Caroline	171
Bibliografía		189



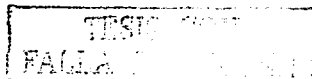
LISTA DE CUADROS Y FIGURAS

FIGURAS:

	PÁGINAS:
Figura 1: Filtros en la enseñanza de inglés (Ryan)	19
Figura 2: Componentes de la competencia comunicativa intercultural (Byram)	33
Figura 3: Elementos de una actitud (Rosenberg y Hovland)	44
Figura 4: Funciones y forma de uso del video (Nadal y Pérez)	57

CUADROS:

Cuadro 1: Composición del grupo 901	71
Cuadro 2: Composición del grupo 902	72
Cuadro 3: Técnicas etnográficas utilizadas para la recolección de datos	99
Cuadro 4: Aportaciones del uso del video para los maestros	112
Cuadro 5: Aspectos en los que los alumnos basan sus estereotipos	119
Cuadro 6: Manifestaciones de la diversidad y la alteridad en la clase de inglés	133
Cuadro 7: Proceso mediante el cual los alumnos desarrollan mayor apertura y respeto a la alteridad	134
Cuadro 8: Imagen de los alumnos sobre el reportero australiano	136
Cuadro 9: Imágenes que los alumnos se hacen sobre el extranjero	143
Cuadro 10: La visión que los alumnos recuerdan más fácilmente: Los documentales	150



SINÓPSIS

A partir de los años ochenta, la dimensión cultural ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, a pesar de que la necesidad de integrar aspectos culturales en las clases se reconoce en teoría, no resulta fácil hacerlo en la práctica. En esto intervienen diversos factores: la dificultad de definir los objetivos culturales, la escasa preparación de los maestros en este rubro, así como las actitudes negativas de algunos alumnos hacia las culturas extranjeras.

Esta tesis realizada en el campo de la investigación-acción, tiene como objetivo hacer una propuesta innovadora para que los profesores puedan trabajar algunos objetivos culturales en sus clases, principalmente aquellos que tienen que ver con las actitudes. Para ello nos basamos en el modelo de la competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram, quien define la alteridad como: "la disponibilidad para cuestionar lo que damos por hecho en nuestra propia cultura y de ser capaces de imaginar y de aceptar que existen creencias, significados y comportamientos distintos a los nuestros".

La investigación consistió en averiguar de qué manera puede el uso de videos turísticos y documentales en las clases avanzadas de inglés contribuir a que los alumnos desarrollen mayor curiosidad, apertura y respeto a la alteridad. Además de esta interrogante, exploramos también qué imagen se hacen los alumnos de la cultura extranjera y de los extranjeros a partir de los videos presentados.

Para encontrar respuestas a estas preguntas, diseñamos una serie de ejercicios de discusión y de reflexión -basados en la imagología y la teoría de la recepción- que giraban en torno a cuatro videos vistos por los alumnos. Dos de estos videos eran sobre la ciudad de Montreal y los otros dos sobre la ciudad de México. Mientras que los documentales presentaban una visión crítica y externa - México y Montreal vistos por reporteros de la BBC- los videos turísticos presentaban una visión interna (fueron hechos por gente del país de origen) e idealizada de cada una de estas dos ciudades. Este material se seleccionó con la finalidad de incluir las autorrepresentaciones y las heterorrepresentaciones tanto de la cultura materna (la mexicana en este caso) como de la cultura extranjera (de la ciudad de Montreal) y explorar cómo reaccionaban los alumnos ante las cuatro visiones presentadas.

Para la colecta de datos se utilizaron diferentes técnicas etnográficas: observaciones de clase, cuestionarios a los alumnos participantes, una charla que los estudiantes sostuvieron con una profesora canadiense invitada, así como una entrevista realizada con cada uno de los alumnos de manera individual al finalizar el curso.

Esta investigación permitió comprobar que los videos turísticos y documentales sobre ciudades, trabajados no de manera aislada sino en conjunto, son auxiliares didácticos que pueden enriquecer la clase de lenguas de manera notable. Pudimos constatar que a partir de ellos es posible trabajar con objetivos culturales-actitudinales que hagan que los alumnos vayan desarrollando la competencia comunicativa intercultural a la que se aspira en la actualidad. Las reflexiones y las discusiones de los alumnos nos permitieron acercarnos al proceso que ellos experimentan al trabajar con esta serie de cuatro videos y conocer algunas de las ideas tanto sobre la cultura extranjera como sobre la propia, que pasan por su mente al llevar a cabo las distintas actividades. También nos dio la posibilidad de conocer algunos de los elementos en los que basan sus estereotipos. Al realizar el análisis, notamos que el aspecto visual juega un papel fundamental en la imagen que los estudiantes se hacen tanto de la cultura extranjera como del reportero que presenta la información.

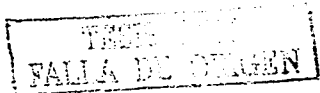
Con base en los datos obtenidos podemos concluir que los alumnos mostraron más disposición para suspender la incredulidad y los juicios que puedan tener sobre lo que ocurre en otras culturas, que para cuestionar las certezas que puedan tener sobre la suya.

A nivel de metodología, este trabajo nos permitió comprobar el gran valor que tienen las técnicas utilizadas, sobre todo la entrevista individual, tanto para el investigador como para los alumnos. Al primero le permite saber lo que ocurre desde la perspectiva de los propios participantes. A los segundos, los ayuda a reflexionar y a descubrir por sí mismos lo que han aprendido a través de esta experiencia.



CONVENCIONES PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS

(...)	Es continuación de un texto o el texto continúa
...	El hablante titubea
Negritas	El hablante enfatiza la(s) palabra(s).
<i>Cursivas</i>	El investigador destaca elementos importantes en el texto.
Georgia	Se usa este tipo de letra para indicar que son fragmentos orales (de clase, entrevistas o de los videos).
T	Profesor.
Iniciales	Inicial del nombre del estudiante.
(inaud.)	Inaudible.
()	Entre paréntesis se indican: risas, movimientos, gestos, etc. En ocasiones también se incluyen ciertas correcciones gramaticales.



CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

La visión que se tiene sobre la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido cambiando a lo largo de los años. Actualmente se reconoce cada vez más que las clases de lenguas extranjeras no pueden limitarse a mera instrucción, sino que deben constituir una **educación** que permita a los alumnos entender y aceptar las diferencias que hay entre personas que no comparten el mismo idioma.

Por ello, la **alteridad** (otherness) y la **diversidad** son conceptos claves que han ido adquiriendo mayor importancia en el campo de la enseñanza de lenguas como muestra el trabajo de varios investigadores en diversos países: Kramsch en Estados Unidos, Byram en Inglaterra y Zarate en Francia, por mencionar sólo algunos.

Fomentar la apertura hacia la alteridad no es tarea fácil y lo es menos aún cuando hablamos de la enseñanza del inglés en México, pues parece despertar sentimientos encontrados entre algunos alumnos, quienes lo consideran como algo útil y necesario pero lo sienten a la vez como una imposición, como un requisito que deben cumplir y algunos incluso lo perciben como una "conquista cultural".

¿Cómo conciliar esa actitud de apertura, de curiosidad por conocer lo Otro, de respeto a la diversidad que se requiere para vivir en esta época actual, con el sentimiento de que ese Otro (el inglés) es la lengua de un país poderoso que en ocasiones se siente como una amenaza a nuestra cultura e identidad?

En el mundo moderno, en el que cada vez hay más contacto entre personas de distintas culturas, se vuelve más necesario conocer no solamente **otro** código lingüístico, sino también otras formas de vivir, de pensar y de relacionarse. La clase de lenguas es el lugar en el que los alumnos se enfrentan a un idioma que es distinto



Mallén, La clase de inglés...

al suyo, por lo que también podría ser el lugar adecuado para trabajar con los aspectos de la alteridad y la diversidad, lo cual podría redundar en una actitud más flexible, de mayor apertura y respeto hacia lo Otro, aspectos que ya son considerados como fines a lograr en la clase de lenguas.

1.1 OBJETIVOS

Si bien la importancia de acercar al alumno a la(s) cultura(s) de la lengua meta se reconoce en teoría, en la práctica nos seguimos enfrentando al problema de cómo hacerlo en el salón de clases.

Muchos de los investigadores que se han dedicado a estudiar la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas, señalan esta brecha entre los avances que se han logrado en los aspectos teóricos y lo que ocurre en la práctica.

En muchas clases de inglés el objetivo predominante es el código lingüístico, mientras que el componente cultural forma parte del "currículum escondido" (Byram, 1989:1) pues se sabe que está presente en la clase de lenguas, pero pocas veces se aborda de manera explícita.

Como maestros no sólo enseñamos un idioma, sino que simultáneamente transmitimos ciertas ideas a partir de lo que decimos y de los materiales que usamos en clase. En ellas hay pocos espacios para reflexionar sobre esto y los alumnos tienen pocas oportunidades para expresarse al respecto. El propósito de esta tesis consiste en encontrar una manera de trabajar algunos objetivos culturales mediante el uso de videos turísticos y documentales en las clases avanzadas de inglés para que los alumnos desarrollen una actitud más abierta hacia la alteridad.

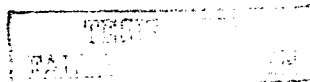


1.2 JUSTIFICACIÓN

Al analizar la bibliografía reciente sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, es evidente la creciente importancia del componente cultural en este campo. Muchos son los libros y artículos que abordan aspectos teóricos sobre dicho componente. Muchos son también los que reconocen la dificultad de trabajar con él, pues aunque existe mucha teoría no resulta fácil, por diversas razones, manejarlo en la práctica. Esto que he leído en diversos artículos, he podido constatarlo tanto al observar diversas clases en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, como en mi propia experiencia docente.

Lo que describen diversos investigadores extranjeros - el reconocimiento de la importancia de la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas y la dificultad de integrarla en la práctica - se presenta también en nuestro contexto. Es por ello que en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE existe, desde hace algunos años, una línea de investigación, encabezada por Chasan y Ryan, en torno a esta problemática en el área de inglés. Diversos estudios han revelado lo siguiente:

- La dimensión cultural no ocupa un lugar predominante en la mayoría de las clases de inglés del CELE, lo cual contrasta con lo que ocurre en otros idiomas. (Ryan, 1994; Chasan, Mallén y Ryan, 1997).
- A la mayoría de los alumnos de inglés les gustaría aprender más sobre la(s) cultura(s) de la lengua meta, aunque este interés parece ser menor que el que se presenta al estudiar otras lenguas. (Chasan, Mallén y Ryan, 1997).
- Algunos estudiantes tienen actitudes negativas hacia Estados Unidos y esto se refleja en ocasiones en las clases. (Ryan, 1994; 1998; Gómez de Mas y Ryan, 1999-2000).



Mallén. La clase de inglés...

- A muchos estudiantes les gustaría que los maestros se enfocaran no tanto en Estados Unidos sino en otros países de habla inglesa (Mallén, 1999).
- Los aspectos culturales difícilmente son percibidos y recordados por los alumnos si no se tratan de manera explícita y abierta (Byer, Mestre y Ryan, 1998).
- En ocasiones se presenta ambivalencia en las clases de inglés, pues a pesar de que sí hay cierto interés por aprender sobre otras culturas, se desarrolla una actitud defensiva para proteger la cultura propia. (Byer, Mestre y Ryan, 1998).

Con base en esto, podemos decir que es necesario incorporar a las clases de inglés actividades que permitan que los alumnos no sólo practiquen la lengua extranjera, sino que también les permitan aprender y reflexionar sobre algunos países donde ésta se habla, así como también sobre nuestro propio país y cómo puede ser percibido desde el extranjero.

Considero que una posibilidad para lograr dicho propósito consiste en utilizar diferentes videos sobre nuestro país y sobre algún otro país de habla inglesa, teniendo como objetivo principal, no el lingüístico, sino la discusión y la reflexión sobre la imagen que se presenta sobre ambos países y las percepciones y actitudes que de ahí se derivan.

El video es un recurso audiovisual que puede aportar gran riqueza a las clases de lenguas, sin embargo por lo general no se aprovechan todas sus potencialidades. En esta tesis intentaremos hacer una propuesta para utilizarlo de manera sistemática, y pretendemos que también novedosa, para abordar la alteridad en la clase de inglés.

Nuestro punto de partida son las siguientes tres **preguntas de investigación**:

1. ¿De qué manera puede el uso de videos turísticos y documentales en las clases avanzadas de inglés contribuir a que los alumnos desarrollen mayor curiosidad, apertura y respeto a la alteridad?
2. ¿Qué imagen se hacen los alumnos de la cultura extranjera y de los extranjeros a partir de los videos presentados?
3. Al ser expuestos a dos visiones sobre una misma ciudad, una muy positiva y otra crítica, ¿cuál es la que los alumnos recuerdan con mayor facilidad?

Considero que encontrar respuestas a las preguntas anteriores, podría arrojar alguna luz sobre cómo trabajar con algunos objetivos culturales en las clases de inglés, para que los maestros tengan una propuesta concreta que puedan poner en práctica con sus grupos de alumnos avanzados.

1.3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

A medida que el mundo ha ido cambiando, también lo ha hecho la enseñanza de lenguas extranjeras y lo que mediante ella se pretende lograr: de la competencia lingüística, a la competencia comunicativa y en la actualidad la competencia intercultural. Este último concepto ha adquirido cada vez mayor importancia durante los últimos veinte años, pues como señalan Lustig y Koester en nuestro tiempo el contacto intercultural parece prácticamente inevitable:

As inhabitants of the twenty-first century, you will no longer have a choice about whether to live in a world of many cultures. The forces that bring people from other cultures into your life are dynamic, potent, and ever present (...) The challenge to those who live in the twenty-first century will be to understand and to appreciate cultural differences and to translate that understanding into competent interpersonal communication. (1999:21).

Esto implica un reto mayor tanto para alumnos como para maestros pues, como afirma Byram, los primeros tienen que ir más allá de la adquisición del sistema lingüístico y los segundos tenemos que encontrar nuevas formas que ayuden a los alumnos a hacerlo.

Sin embargo, como ya vimos en algunas de las conclusiones a las que se ha llegado en la investigación sobre cultura y enseñanza de inglés en el CELE, lo que ocurre en la práctica parece estar muy alejado del acercamiento intercultural. Para intentar explicar a qué se debe, habrá que recurrir a las investigaciones y a los comentarios de algunos profesores. Varios trabajos (ver la discusión en Ryan, 1998) han revelado que muchos de los alumnos de inglés del CELE tienen una predisposición negativa hacia el aprendizaje de esta lengua debido a varios factores (su experiencia en las clases de secundaria, su sentir hacia el idioma como un requisito que se les obliga a cumplir y la imagen "imperialista" que tienen de los Estados Unidos y sus habitantes.) Todo esto no favorece el que algunos alumnos quieran ir más allá del conocimiento puramente lingüístico.

Por otro lado, estas investigaciones también han mostrado que los maestros se siguen centrando primordialmente en el componente lingüístico, y que los aspectos culturales se tratan sólo de manera aislada y esporádica en algunas clases. Al comentar con algunos profesores las razones para que esto suceda así, los nativohablantes y no nativohablantes han dado razones diferentes: los primeros argumentaron que no quieren que los alumnos sientan que se les está imponiendo otra cultura, mientras que los segundos expresaron que no sienten tener los conocimientos suficientes para abordar aspectos culturales en clase.

Si queremos preparar a nuestros alumnos para el mundo real, en el que muy



Mallén, La clase de inglés...

probablemente tendrán que interactuar (ya sea en nuestro país o en el extranjero) con personas de otras culturas, tenemos que crear en las clases los espacios que les permitan, no sólo tener información sobre otros países, sino también desarrollar actitudes y habilidades que los lleven a participar en un diálogo intercultural en condiciones de mayor igualdad.

Para ello es necesario replantearse el papel tanto del maestro de lenguas como el de los estudiantes. Nuestra labor como investigadores y docentes no puede limitarse a estar al corriente de las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas, sino que es necesario encontrar la manera de aplicarlas en nuestro contexto para nuestras propias finalidades.

Es por eso que en esta tesis se pretende buscar una alternativa al problema práctico de cómo trabajar algunos objetivos culturales en las clases avanzadas de inglés. Para ello se realizará un trabajo de investigación-acción de carácter exploratorio, en el que se usarán técnicas etnográficas, mediante las cuales estudiaremos lo que ocurre en dos grupos de noveno nivel de inglés en el CELE, al trabajar con un conjunto de videos turísticos y documentales que les hagan discutir y reflexionar, no sólo sobre la cultura extranjera sino también sobre la suya propia.

Se espera que la riqueza de los datos que proporciona la investigación con técnicas etnográficas, permita explorar lo que ocurre en el aspecto afectivo y actitudinal de los alumnos al participar en este curso.

En el siguiente capítulo, presentaremos el marco teórico en el que se fundamenta esta tesis. En él abordaremos los siguientes aspectos: lengua y cultura, el video en la enseñanza de lenguas y las actitudes.



CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

In the best of times, knowledge of another culture is tantamount to moving out of a dark dank corner of the cave into more illumination.

(Seelye, 1976: 44)

2.1 LENGUA Y CULTURA

Las necesidades, los objetivos y las expectativas de quien estudia inglés a principios de este siglo XXI, son quizás muy distintas a las que se tenían hace treinta o cuarenta años. En el mundo actual, en el que el contacto entre personas de diferentes culturas es cada vez más factible y frecuente, no basta con conocer otro código lingüístico y utilizarlo apropiadamente, es necesario además, desarrollar ciertas actitudes y habilidades que faciliten el encuentro intercultural.

En su libro *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, (1989) Byram y Esarte-Sarries presentan una breve historia de los cambios mencionados anteriormente. Ellos afirman que en un principio quienes estudiaban alguna lengua extranjera lo hacían principalmente con **finés académicos**, es decir para poder leer y traducir textos literarios. Por consiguiente, los cursos se enfocaban básicamente en la lectura y la escritura y la cultura sólo era considerada en tanto que permitía conocer el contexto histórico y social donde surgieron las obras. A medida que pasaron los años, **el turismo** se fue desarrollando rápidamente y esto trajo consigo la necesidad de hablar con personas de diferentes países, por lo que la expresión oral empezó a cobrar importancia en las clases de lenguas. Los aspectos culturales



fueron considerados necesarios para poder comunicarse apropiadamente con nativohablantes de otras lenguas. El último fenómeno importante que ha tenido repercusiones en la enseñanza ha sido las **migraciones**, que han hecho que las necesidades de muchos de quienes aprenden otra lengua, vayan más allá de simplemente hablar el idioma. Para preparar a las personas para adaptarse a situaciones y a culturas diferentes, es necesario enfocarse no sólo en aspectos cognitivos, sino también actitudinales y afectivos. En resumen, Byram y Esarte-Sarries mencionan que, sobre todo en el contexto europeo, los propósitos para estudiar una lengua extranjera se han ido modificando de lo puramente académico a lo instrumental y finalmente al educativo, al considerar el aprendizaje de una lengua extranjera como parte fundamental de la experiencia educativa de los individuos.

Aunque el contexto europeo es muy distinto al mexicano, valdría la pena mencionar que en nuestro país también son cada vez más las personas que tienen contacto con gente de otras culturas, no necesariamente en el extranjero sino también en México. Cada vez es mayor el número de alumnos que tiene la posibilidad de estudiar, ya sea en semestres de intercambio o incluso posgrados en el extranjero. Independientemente de estas razones prácticas, coincido con el planteamiento de Byram, al considerar que el aprender una lengua debe constituir parte de la formación humanística de las personas, al permitirnos conocer otras perspectivas. A este respecto, ya en 1976 Seelye reflexionaba:

In the final analysis, no matter how technically dexterous a student's training in the foreign language, if he avoids contact with native speakers of that language and if he lacks respect for their world view, of what value is his training? Where can it be put to use? What educational breadth has it inspired?
(p. 21).

El interés por vincular la cultura con la enseñanza de lenguas empezaba ya a vislumbrarse desde la década de los cincuentas, sin embargo en aquella época la mayoría de los estudios buscaban definir lo que es la cultura, como puede verse en *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions* de Kroeber & Kluckhohn, publicado en 1954, en el que se presentan trescientas definiciones de dicho término. A partir de la década de los setentas, empiezan a aparecer trabajos que se enfocan en cómo enseñar aspectos culturales en las clases de lenguas, entre los que destacan *Empathy for a Second Culture: Motivations and Techniques* de Nostrand y *Teaching Culture* de Seelye. Es a partir de los años ochenta cuando crece el interés en que la dimensión cultural ocupe un lugar predominante en las clases de lenguas extranjeras.

Sin embargo éste es un tema muy complejo que provoca distintas reacciones. En el caso concreto del inglés, algunos investigadores, como Alptekin (1993), por ejemplo, lo ven como algo negativo, por considerarlo como una imposición de los países dominantes (Estados Unidos e Inglaterra principalmente) hacia países donde las creencias, costumbres y valores pueden ser muy distintos. Algunos otros autores señalan los efectos psicológicos negativos que pueden tener los aspectos culturales entre los estudiantes. Por otro lado, hay quienes afirman que el aprendizaje de una lengua extranjera debe contribuir a que quienes la estudian adquieran una visión del mundo más amplia, a que reflexionen tanto sobre la cultura extranjera como sobre la propia y a establecer relaciones de mayor equidad entre personas provenientes de distintos países. Quienes compartimos esta filosofía de la enseñanza debemos buscar alternativas para lograr dicha contribución.

Si revisamos los trabajos escritos sobre cultura y enseñanza de lenguas,

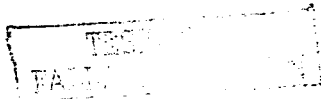


podríamos decir que se dividen en las siguientes ramas:

- Textos que justifican la necesidad de **integrar la cultura a la enseñanza de lenguas**, con autores como: Burtonwood (1986), Byram (1989, 1997), Kramsch (1992, 1995) y Robinson (1985).
- Escritos sobre la **vinculación** de la enseñanza de lenguas extranjeras y cultura con **otras áreas**, como la antropología y la psicología (Lambert, 1974; Nostrand, 1985; Zarate, 1986 y 1988).
- Textos sobre cómo enseñar cultura en las clases de lenguas y las diferentes **consideraciones didácticas** que esto implica. Entre ellos encontramos las obras ya mencionadas: Nostrand (1974) y Seelye (1976), así como las propuestas de Saville- Troike (1978) y la compilación de Valdés (1986).
- Trabajos teóricos sobre **cómo evaluar** los conocimientos y habilidades culturales de quien aprende una lengua extranjera, sobre lo cual no se ha escrito mucho: (Byram, 1997; Seelye, 1976; Valette, en Valdés 1986).
- Investigaciones sobre las **percepciones y las actitudes de los alumnos** que aprenden una lengua extranjera, área en la que sobresale el trabajo hecho por Byram, Essarte-Sarriés, Taylor y Buttjes en la Universidad de Durham (1991) y más recientemente el trabajo de Cain y Murphy-Lejeune en París y Dublin (1994).
- Investigaciones sobre las **percepciones de los maestros** hacia la cultura en la enseñanza de lenguas (Ryan, 1994).

Una vez que se han mencionado los trabajos más destacados realizados en el área, me parece importante presentar algunas ideas y conceptos que son pertinentes para la presente investigación.

Aunque mucho es lo que se ha escrito sobre la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en las clases de inglés como lengua extranjera, existe una gran brecha entre la teoría y la práctica. Autores como



Byram (1991), Kramsch (1995) y O'maggio (1993) señalan que si bien la importancia de acercar al alumno a la(s) cultura (s) de la lengua meta se reconoce en teoría, nos seguimos enfrentando al problema de cómo hacerlo en el salón de clases. Es por esto que la presente tesis se centra principalmente en el aspecto didáctico.

En 1976 Seelye ya mencionaba que la cultura no formaba parte integral de las clases de lenguas. Él apuntaba las siguientes razones: falta de tiempo, el que los maestros consideraran que los alumnos entrarían en contacto con ella más adelante y el que dieran más importancia al aspecto puramente lingüístico, dejando de lado la dimensión social del lenguaje.

Años más tarde, en 1991, Byram retoma el problema y en su libro *Cultural Studies in Language Education* señala que cuando los maestros abordan aspectos culturales en las clases de lenguas, suelen hacerlo de manera intuitiva, no fundamentada y fortuita. El propósito principal del autor al mencionar esto no es la crítica, sino analizar las distintas causas que llevan a esta situación. Él lo atribuye a las siguientes razones:

- La mayoría de los maestros de lengua no lo consideran su labor, por lo que se concentran en aspectos lingüísticos, en transmitir información y en desarrollar la competencia comunicativa.
- Muchos profesores no han recibido la capacitación necesaria en este campo.
- Los maestros requerirían de una formación interdisciplinaria que facilitara su trabajo en el área intercultural. Tendrían que recurrir a la lingüística, la pragmática, la sociolingüística y la psicología social.
- Los objetivos culturales muchas veces son evasivos e intangibles, por lo que no son fáciles de enseñar, de observar y de evaluar.

- Resulta difícil definir el contenido. ¿Qué es lo que se considerará representativo de una cultura?

Quizás debido a estos factores, muchas clases se siguen enfocando únicamente en aspectos lingüísticos y el componente cultural sigue constituyendo un **currículum escondido**: "esa parte de la enseñanza de lenguas extranjeras que contiene información, actitudes, imágenes, e incluso a lo mejor hasta prejuicios sobre las personas y los países donde se habla la lengua" (Byram, 1989:1). Se sabe que estos aspectos están presentes en las clases pero no se abordan de manera explícita y abierta.

En este sentido Kramsch (1995: 89) parece coincidir con Byram al afirmar que:

Despite the advances made by research in the spheres of the intercultural and the multicultural, language teaching is still operating on a relatively narrow conception of both language and culture. Language continues to be taught as a fixed system of formal structures and universal speech functions, a neutral conduit for the transmission of cultural knowledge. Culture is incorporated only to the extent that it reinforces and enriches, not that it puts in question, traditional boundaries of self and other.

Tanto Byram como Kramsch afirman que el manejo de la cultura en la clase de lenguas no debe ser concebido como mera transmisión de información, como aprendizaje de hechos culturales, o como la enseñanza de formas para expresar significados universales - pues éstos son ilusorios. Por el contrario, ambos consideran que la enseñanza de lenguas es un reto, que implica conflicto, pues nos lleva a entrar en un proceso dialógico que nos enfrenta a la alteridad, al tener que "aprender un código lingüístico que no hemos ayudado a forjar, en contextos sociales que no



hemos ayudado a definir" (ibid: 91). La autora afirma que es necesario considerar esto que Bhabha llama "**los procesos sociales de la enunciación**". Asimismo, tanto Byram como Kramsch coinciden con Bhabha en la necesidad de crear lo que ellos llaman un tercer lugar (**a third place**) que nos lleva a considerar que los individuos no somos monolíticos, sino caleidoscópicos; que tenemos tanto una identidad individual como una social y que la situación de comunicación entre personas de distintas culturas tiene características muy particulares que no son exactamente las mismas que las de las culturas de los hablantes, sino un híbrido que permite revalorar las bases de la división y la diferencia (ibid: 89). A este respecto Byram y Kramsch coinciden en que lo que hay que hacer no es, como se creía antes, "construir puentes" para minimizar las diferencias, sino "explorar las fronteras" que nos permitan entender mejor esas diferencias. Es por ello que ambos afirman que en las clases de lenguas es necesario que los alumnos sean capaces de dar "**un salto imaginativo**" que les permita imaginarse culturas diferentes a la suya" (ibid:85; Byram, 1989:87).

En su libro *Context and Culture in Language Teaching* (1992), Kramsch señala que existen diferentes tradiciones intelectuales en la enseñanza de lenguas:

- **La pragmática**, que es la que prevalece en Estados Unidos, y cuyo objetivo principal radica en comunicarse apropiadamente con los nativohablantes.
- **La crítica**, en Francia, que se enfoca en entender a los otros.
- **La hermenéutica**, en Alemania, que pretende poner a los otros en relación con uno mismo; busca el descubrimiento y entendimiento de sí mismo a través de los otros.

Las ideas de Bhabha, Byram y Kramsch expuestas anteriormente, se ubican dentro de esta última tradición y tienen implicaciones en la forma de concebir a la clase de lenguas, al maestro y a los alumnos. La actividad reflexiva es el centro en torno al cual giran todos ellos. La clase es un lugar donde predomina - no la acumulación de conocimientos - sino los procesos de interpretación, análisis y crítica. Los alumnos no son pasivos y receptivos, sino individuos activos que cuestionan e intentan reestructurar su propia experiencia. El enfoque que predomina es el relacional, pues mediante un proceso de reflexión se ponen en relación la cultura meta y la propia. La clase se concibe, según Kramsch, (1992) no como un texto, es decir como algo fijo con una sola interpretación, sino como un **discurso**, que se construye a través del diálogo, la negociación y la interacción.

Esta nueva visión sobre la enseñanza de lenguas parece ir cobrando cada vez mayor importancia, como puede verse al revisar la literatura. Sin embargo, ¿qué tanta repercusión ha tenido en lo que realmente ocurre en la práctica docente? Para dar una idea de lo que sucede en las clases de inglés a nivel universitario en México, pasaremos a describir una serie de investigaciones que se han hecho en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

2.1.2 INVESTIGACIONES SOBRE LENGUA Y CULTURA EN EL CELE

Para comenzar mencionaremos brevemente algunos de los estudios más importantes que se han hecho sobre aspectos culturales en diversas lenguas en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE, y posteriormente nos referiremos detalladamente al trabajo realizado concretamente en el área de inglés.



Uno de los primeros proyectos sobre esta temática logrado en nuestro centro, fue el libro *Miradas Cruzadas*, realizado en 1990 por un amplio grupo de colaboradores, coordinados por los investigadores Charaudeau, Gómez de Más y Zaslavsky. Consistió en una encuesta aplicada a cuatro grupos: mexicanos en México, mexicanos en Francia, franceses en México y franceses en Francia, con la finalidad de describir las percepciones que un grupo puede tener sobre sí mismo y sobre el otro, y averiguar "si el contacto con el otro cambia de alguna manera las percepciones culturales y en qué medida" (Charaudeau, 1992: 22). El propósito de este trabajo no era, como sus autores mismos precisan, "definir esencias" sino "describir diferencias" (ibid: 25) por lo que sería difícil poder presentar aquí un resumen de los resultados.

Otra de las investigaciones que se llevó a cabo fue *México- Quebec: estudio comparativo sobre percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos*. Esta encuesta, elaborada por Canuto y Gómez de Más en 1994, pretendía averiguar las representaciones que tenían alumnos y profesores de francés, con respecto a Canadá, Quebec y el tratado de libre comercio. Algo curioso que se manifestó en este proyecto fue que, a pesar de que no se trataba sobre Estados Unidos, afloraron actitudes negativas de algunos estudiantes encuestados hacia ese país, por lo que la investigadora decidió aplicar el cuestionario a alumnos de inglés y alemán donde pudo corroborar la presencia de dichas actitudes. Estos resultados, así como algunas reflexiones al respecto pueden encontrarse en su artículo *E.U.A. en el imaginario de estudiantes mexicanos* (1998:85-99), así como en *Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras* (Gómez de Mas y Ryan, 1999-2000: 353-364).

También en el área de francés se encuentra la tesis de Signoret, *La Pidginización*



Mallén, La clase de inglés...

en *Estudiantes de Francés: el Empleo de las Estrategias de Simplificación* (1999), en la que investiga las actitudes de los alumnos principiantes de este idioma hacia la cultura meta y si éstas influyen o no en el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello, toma como base el modelo de aculturación de Schumann, así como las simplificaciones restrictivas y elaborativas de Meisel y con un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos obtenidos, Signoret llega a la conclusión de que no existe una correlación entre los resultados lingüísticos y los psicológicos. Una contribución importante de su trabajo, la cual resulta pertinente para la presente investigación, es la de considerar a la clase de lenguas como generadora de actitudes.

Por lo que respecta a portugués, podemos mencionar la tesis *Comprensión de Elementos Culturales de Textos Periodísticos Brasileños por Estudiantes Universitarios Hispanohablantes* (1993) de Menezes, quien a partir de una investigación cualitativa, llega a conclusiones que le permiten formular trece propuestas pedagógicas para tratar los elementos culturales de textos en un curso de lengua extranjera. En el área de diseño de cursos se encuentra también el proyecto *Dossiers Socioculturales para Niveles Avanzados de Portugués como Lengua Extranjera*, (1999-2000) en el que Colín, Menezes, Almeida y Akerberg han trabajado conjuntamente para realizar, a partir de materiales auténticos de carácter sociocultural, una contribución didáctica para desarrollar la competencia cultural en las clases de portugués.

En el área de alemán se encuentra el trabajo de D. y M. Rall, quienes han hecho investigaciones sobre aspectos interculturales a lo largo de varios años, logrando vincular la lingüística y la literatura y promoviendo un mayor acercamiento entre dos



Mallén, La clase de inglés...

culturas: la alemana y la mexicana. La gramática y la pragmática del texto, la teoría de la recepción, la hermenéutica, la perspectiva de la alteridad, la imagen del otro, las culturas híbridas y los estudios postcoloniales, les han servido como base, no sólo para realizar sus propias contribuciones, sino también para formar a alumnos de la maestría en lingüística aplicada en el campo de los estudios interculturales. Gran parte de su trabajo, principalmente de la última década, ha sido recopilado en *Paralelas. Estudios Literarios, Lingüísticos e Interculturales*, publicado en 1999. Su proyecto más reciente se enfoca en los discursos alemanes sobre México en textos literarios del siglo XX.

Una vez que se ha hecho una rápida revisión de lo que ocurre en otros idiomas, pasaremos a describir lo que se ha hecho en el área de inglés, en la que desde hace ya varios años existe una línea de investigación sobre lengua y cultura. Estos trabajos han sido realizados principalmente por Chasan y Ryan, al notar que hay una ausencia de investigaciones empíricas en el área de inglés, sobre las percepciones tanto de maestros como de alumnos sobre la cultura extranjera y su influencia en el aprendizaje (Ryan, 1998). El objetivo final de estas investigaciones es que los aspectos socioculturales sean considerados no sólo en teoría, sino también en la práctica, al diseñar objetivos y materiales y al formar a maestros que puedan integrar la dimensión cultural en sus lecciones.

La primera de estas investigaciones fue la tesis doctoral de Ryan, *Foreign Language Teachers' Perceptions of Culture and the Classroom: A Case Study*, realizada en 1994. El propósito principal de un estudio preliminar consistió en averiguar qué percepciones tienen los maestros de inglés sobre la cultura. Al entrevistar a todos los profesores del Departamento de Inglés, Ryan observó que ante



la dificultad de definir un concepto tan complejo como el de cultura, los entrevistados recurrían a metáforas, a imágenes visuales, para poder hacerlo y en este proceso se volvían más conscientes de su postura ante la enseñanza de lengua y cultura. Esto quedó plasmado en el artículo *Sociolinguistic goals for foreign language teaching and teachers' metaphorical images of culture*, publicado en 1996.

Posteriormente, en su tesis doctoral la investigadora realizó estudios de caso con seis maestros de inglés a nivel universitario, tres de ellos nativohablantes y tres no nativohablantes. Al preguntarles su definición de cultura en el estudio preliminar, la investigadora notó que los maestros entrevistados respondían a través de algún filtro, por lo que el paso siguiente consistió en observar a los seis maestros ya mencionados, para ver si existía alguna relación entre su filtro y su enseñanza. El resultado fue que sí había congruencia entre la forma de concebir la cultura y la manera de enseñarla. A continuación presentamos un resumen de esta información:

CULTURE FILTER	MEANING CATEGORY	INSTRUCTIONAL BEHAVIOR
Culture is knowledge gained through reading	Cognitive	Students' analysis of readings
Cultural institutions should be analyzed	Structural	Building a cultural knowledge base with students
Culture is the daily life of a group of people	Adaptive systems	Reporting current events
Culture is transmitted from one generation to the next	Historical	Encouraging students to experience culture contact
Culture means having a critical attitude towards the world	Critical	Students' C1 knowledge and experience
Culture is lived and experienced	Phenomenological	Teacher's asides about personal experiences

Figura 1: Filtros en la enseñanza de inglés. Adaptada de Ryan (1994). *Foreign Language Teachers' Perceptions of Culture and the Classroom*, p.11.

Uno de los hallazgos importantes de este proyecto fue que, a pesar de que todos los maestros reconocieron la importancia de la cultura al aprender una lengua, fueron muy pocos los aspectos culturales que pudieron ser vistos a lo largo de las clases durante la observación participante que realizó la investigadora. Esto llevó a Ryan a afirmar que existe una dicotomía entre la enseñanza de lengua y cultura, pues ésta última sólo aparece de manera esporádica y espontánea en las clases, como lo que ella llama "teacher cultural information inserts" (1994: 85), que son percibidos por los maestros como una desviación del objetivo principal de la lección, entiéndase por ello el lingüístico. Además, las entrevistas con los maestros revelaron que éstos perciben que hay entre los alumnos actitudes negativas hacia la cultura meta, debido al "imperialismo" y "la penetración cultural". Quizás sea éste uno de los motivos, además de su historia personal, su formación y su experiencia profesional, que hacen que los docentes se muestren renuentes a hablar sobre cultura en sus lecciones.

Para comprobar la percepción de los maestros mencionada anteriormente, Chasan y Ryan realizaron una nueva investigación en 1995: *Actitudes de alumnos de inglés hacia la cultura de nativohablantes del inglés*. A través de cuestionarios aplicados a 370 alumnos de inglés de la UNAM, la ENEP Acatlán y de la UAM Iztapalapa, las investigadoras encontraron que sí hay actitudes negativas hacia los nativohablantes de este idioma, principalmente de Estados Unidos. Las respuestas de los alumnos indican que dichas actitudes no provienen tanto del contacto directo con estadounidenses (pues sólo el 1% lo había tenido), sino más bien de anécdotas que habían oído y de lo que habían leído y visto en los medios de comunicación. Lo que más parece molestar a los alumnos encuestados, es la intervención de Estados Unidos en otros países y el trato hacia los trabajadores mexicanos.

Mallén, La clase de inglés...

Las investigadoras apuntan las siguientes razones que pueden influir en estas percepciones negativas (1995: 14):

- Las tensiones históricas entre México y los Estados Unidos.
- La enorme influencia que recibe México de cierto tipo de cultura norteamericana debido a su proximidad geográfica.
- La creencia de que el alumno universitario estudia inglés porque piensa que le proporcionará más oportunidades como profesionista y mayor movilidad social.

Sin embargo, con respecto a este último punto hubo un hallazgo inesperado. A pesar de que los alumnos tienen actitudes negativas hacia la cultura de Estados Unidos, sí manifestaron cierto interés por aprender más sobre ciertas áreas específicas de la cultura, principalmente ciencia y literatura. Esto contradice la percepción de algunos maestros que consideran que sus alumnos sólo estudian inglés por motivos instrumentales.

Ante la inquietud de saber si los estudiantes universitarios norteamericanos de español tenían las mismas actitudes e intereses que los alumnos universitarios de inglés en México, en 1998 Ryan realizó la investigación *A study of Spanish students and their sociocultural perceptions*. En ella participaron cien estudiantes de español de la Universidad Estatal de Pennsylvania, quienes contestaron cuestionarios con preguntas abiertas, de opción múltiple y con la escala Lickert. Al igual que en el estudio anterior, las respuestas revelaron que los alumnos muestran más interés por aprender aspectos culturales que el que sus maestros parecen percibir. Reconocieron que les gustaría aprender sobre culturas diferentes a la suya (principalmente sobre



España, México y Puerto Rico) y consideran que esto les ayudaría a relacionarse con otras personas, a poder comunicarse con otros nativohablantes y a usar más apropiadamente la lengua. Sin embargo, aquí vale la pena precisar que los aspectos por los que se interesaron eran, por ejemplo: la vida universitaria, el papel de las mujeres y los deportes más populares, no por aspectos políticos y sociales. Con respecto a las actitudes, esta investigación apunta a que las actitudes de estos estudiantes hacia México, son menos negativas que las que sus contrapartes mexicanos tienen hacia Estados Unidos. Asimismo se pudo observar que estos alumnos estadounidenses estaban menos sensibilizados hacia cuestiones políticas que los alumnos mexicanos.

Para explorar más a fondo las percepciones de los alumnos de inglés del CELE-UNAM, en 1998 se hizo una cuarta investigación *Students' perception of culture and language learning: Open spaces*, por Chasan, Mallén y Ryan. Los sujetos fueron veinte alumnos de séptimo nivel de inglés. En este proyecto se utilizó una metodología diferente a las anteriores: grupos focales. Esta técnica, que fue desarrollada inicialmente en el área de la mercadotecnia y que consiste en la discusión de opiniones en pequeños grupos mediante la ayuda de un moderador, permitiría conocer las creencias y forma de pensar de los alumnos. Además se les pidió a los participantes que marcaran su acuerdo o desacuerdo con 16 enunciados que sintetizaban las conclusiones de lo ocurrido en los grupos focales.

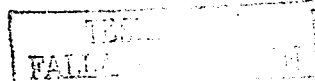
Tres fueron las preguntas que guiaron dicho estudio :

- 1.- ¿Cómo definen los alumnos cultura?
- 2.- ¿Qué relación creen que existe entre lengua y cultura?
- 3.- ¿Cómo han percibido esta relación en su propia experiencia al estudiar inglés?

Al analizar los datos obtenidos, surgieron algunos patrones ambivalentes. El primero de ellos es que aunque los alumnos dan una definición muy general de lo que es cultura ("cultura es todo", por ejemplo) expresan no haber visto muchos aspectos culturales en las clases de inglés. A pesar de que la mayoría reconoce que existe una estrecha relación entre lengua y cultura, les resulta difícil mencionar ejemplos concretos de aspectos culturales vistos en clase. En este trabajo hubo alumnos que comentaron que esto contrasta con lo que ocurre en otras lenguas extranjeras, donde la cultura sí forma parte del aprendizaje. Incluso hubo quienes señalaron la necesidad de que en las clases de inglés se "abran esos espacios" para que los alumnos puedan preguntar sus dudas sobre aspectos culturales. A pesar de manifestar este interés, también se reconoció que existen algunos compañeros que tienen actitudes negativas hacia Estados Unidos y que esto a veces dificulta la posibilidad de abrir esos espacios, tanto por parte de los maestros como de los alumnos.

Ante la evidencia de que los estudiantes no recuerdan haber visto muchos aspectos culturales en clase, se decidió emprender una investigación al respecto: *Reconocimiento de información cultural en la experiencia del aprendizaje del inglés* (Byer, Mestre y Ryan: 1998). En ella participaron cuatro grupos de inglés avanzado del CELE, quienes trabajaron con tres textos de revistas sobre diferentes culturas. Se les pidió que contestaran preguntas sobre los textos, que hicieran resúmenes, y posteriormente se les entrevistó en pequeños grupos, para ver si recordaban la información cultural vista en clase.

Los resultados de este trabajo permiten afirmar que los estudiantes sí recuerdan aspectos culturales cuando éstos han sido vistos de manera explícita en clase.



Mallén, La clase de inglés...

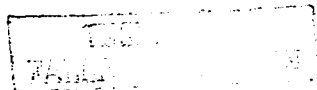
Además se pudo observar que aunque sí manifiestan curiosidad e interés por aprender más sobre la otra cultura, también desarrollan una actitud defensiva, al sentir amenazada su identidad.

Todas las investigaciones antes mencionadas, realizadas a lo largo de varios años, permiten afirmar que:

- Hay entre los universitarios que estudian inglés en el CELE, actitudes negativas hacia Estados Unidos.
- Tanto maestros como alumnos de inglés se muestran renuentes a abordar temas culturales en clase. En esto quizás influya el punto anterior.
- A pesar de dichas actitudes negativas, los estudiantes muestran cierto interés por conocer un poco más sobre la(s) cultura(s) extranjeras, principalmente sobre países más distantes y distintos al suyo (Mallén, 1999).

Para resumir la situación de la enseñanza de lengua y cultura en el área de inglés en el CELE, nos referiremos a la siguiente cita que aparece en el artículo *Investigaciones sobre el papel de las percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas*:

Se detectaron intereses específicos y se encontró que contradecían las creencias de los maestros: de que los estudiantes no desean incluir aspectos culturales en su aprendizaje de inglés. De hecho, los alumnos manifiestan interés en varios ámbitos como la literatura, historia, costumbres, ciencias y áreas académicas, pero su preocupación por la penetración cultural a través del contacto con el idioma mientras aprendían, templó constantemente este interés. La fuerza de sus actitudes negativas se hizo más obvia cuando se realizaron estudios comparativos con aprendices del español en otros países (Ryan 1998: 109).



Mallén, La clase de inglés...

Valle la pena precisar que, además de las actitudes negativas, existen otros factores que dificultan la integración de lengua y cultura en las clases de inglés. Algunos de los problemas mencionados anteriormente por Byram (que los objetivos culturales son difíciles de definir y de abordar y que los maestros no cuentan con la preparación suficiente) también se presentan en el CELE, como veremos en la siguiente sección.

2.1.3 EL PAPEL DE LA CULTURA EN LOS OBJETIVOS DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS Y EN EL CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CELE

Hasta 1999, los objetivos del departamento de inglés eran los que se habían formulado en 1992. Dichos objetivos hacían referencia a tres dimensiones: la discursiva (expresada en términos de nociones y funciones), la lingüística (objetivos estructurales, vocabulario y pronunciación) y la competencia estratégica (estrategias de aprendizaje). Se especificaba que éste era el programa básico, que podría mejorarse mediante elementos socioculturales: "open to further improvement with innumerable variations and additions— particularly those involving sociocultural elements" (Bodossian et.al. 1992:2). Además se mencionaba que esta labor le correspondía al maestro: "the creation of a rich linguistic and cultural environment as a means to develop the learner's grasp of an L2 remains the responsibility of each individual teacher" (ibid.:2). También se enlistaban algunas metas implícitas, basadas en *Syllabus Design* de Nunan, que se relacionan con aspectos culturales tales como el propiciar mayor entendimiento entre las personas: "to increase, through a common language, the possibility of understanding, friendship, and co-operation with the



people who speak English" (ibid:3).

Como puede verse, de acuerdo a estos objetivos la cultura es vista como algo adicional, implícito y cuya enseñanza depende de cada maestro en particular.

En 1999, se establecieron en el departamento de inglés nuevas metas a lograr en el transcurso de los diferentes niveles. Los rubros considerados fueron los siguientes:

- Communicative goals
- Academic skills
- Linguistic competence goals
- Personal development goals
- Learner autonomy goals
- L2 culture and civilization goals

Las metas aparecen en ese orden y dentro del último apartado se mencionan las siguientes, que hacen referencia tanto al conocimiento como al aprecio no sólo de la cultura extranjera sino también de la propia:

- A knowledge of basic facts of everyday life, culture and civilization of the target language communities.
- An appreciation of the cultures of the L2 communities not only as a means to understand them but also as a way of enhancing the appreciation of his/ her own culture.

Aunque estas dos metas son un poco más específicas que lo que se mencionaba en cuanto a cultura en los objetivos de 1992, siguen siendo muy vagas y probablemente siguen dependiendo de la buena voluntad y la creatividad que pueda



Mallón, La clase de inglés...

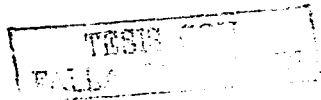
tener el maestro.

Por otro lado, al analizar el Programa del Curso de Formación de Profesores del CELE, podemos notar que la dimensión cultural no ocupa un lugar central en él. Dicho programa fue elaborado en 1980 y a pesar de que ha sido revisado y modificado a lo largo de los años, sigue girando, por lo menos en el área de inglés, en torno a la competencia lingüística y comunicativa, pues el enfoque que prevalecía en aquel momento era el comunicativo. En aquel entonces, los aspectos interculturales apenas empezaban a cobrar importancia, como ya se mencionó en la revisión de la literatura. Al analizar el programa de estudios tanto de 1980, como la revisión hecha en el año de 1999, podemos ver que los aspectos culturales sólo son mencionados en una sola materia: sociolingüística, por lo que cabe suponer que no será fácil para los profesores lograr los objetivos culturales mencionados anteriormente.

En conclusión, podemos decir que, con base en las investigaciones realizadas en el CELE y en la revisión de los objetivos del departamento de inglés y del Programa del Curso de Formación de Profesores, los factores que se mencionan a continuación influyen en la dificultad para manejar los aspectos culturales en las clases de inglés:

- Las actitudes negativas de algunos alumnos hacia Estados Unidos.
- Que los objetivos culturales sean demasiado generales y sean considerados como adicionales a los lingüísticos.
- Que los maestros no reciban suficiente preparación que les permita integrar los aspectos culturales en clase.

Esto justifica la necesidad de explorar una forma de trabajar con algunos objetivos

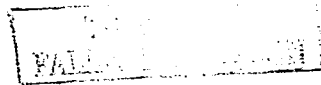


culturales mediante el uso del video, con la finalidad de fomentar una actitud más abierta entre los alumnos y de dar algunas sugerencias concretas de cómo hacerlo a los maestros.

Para desarrollar este trabajo, nos hemos basado principalmente en los modelos propuestos por Krashch y por Byram, los cuales serán descritos a continuación.

2.1.4 EL MODELO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Byram es uno de los investigadores que ha realizado un gran trabajo en el área de lengua y cultura en la enseñanza de idiomas, contribuyendo no sólo con investigaciones empíricas sino también con propuestas metodológicas para trabajar en clase. A lo largo de los años, este autor ha ido desarrollando y refinando su propuesta para que los dos aspectos mencionados anteriormente se enseñen de manera integrada. Ya en 1989, en su libro *Cultural Studies in Foreign Language Education*, proponía un modelo para la **educación** en lenguas extranjeras que constaba de cuatro elementos interrelacionados entre sí: aprendizaje de la lengua, conciencia de ésta, experiencia cultural y conciencia cultural. Mucho tiempo ha pasado desde aquel modelo y muchos son también los cambios que ha introducido a lo largo de los años. En 1997, Byram presentó una propuesta mucho más detallada para desarrollar la **competencia comunicativa intercultural**, en la que incluye su fundamentación, los factores que la integran, los diferentes objetivos a lograr y algunas consideraciones para evaluarlos. Este último modelo de la competencia comunicativa intercultural, es el que ha servido como base para desarrollar el presente trabajo de investigación, por ser de los más recientes y por considerarlo muy completo, ya que incluso formula, de una forma muy explícita y clara, objetivos

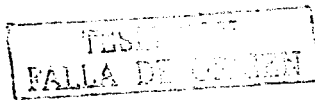


culturales en términos de actitudes, los cuales son indispensables en este estudio.

En su libro *Intercultural Communicative Competence* (1997), Byram hace un pequeño análisis sobre las distintas competencias propuestas por diversos autores (Chomsky, Habermas, Hymes y Van Ek) y menciona que todos ellos consideran al nativohablante como el modelo al que hay aspirar. Byram hace una crítica a esta idea, pues, en su opinión, pone a quien aprende una lengua extranjera en una situación de subordinación, ante un objetivo prácticamente inalcanzable (hablar como un nativohablante) y amenaza la identidad social de quien participa en una interacción desigual. En este punto coincide con Kramsch, quien se cuestiona qué le da a uno el "privilegio" de ser nativohablante: ¿se es por nacimiento? ¿por la educación recibida? o ¿por pertenecer a una determinada comunidad? Su conclusión es que ser nativohablante de una lengua es más un mito que una realidad en el mundo moderno en el que la tendencia es hacia ser cada vez menos monolingüe y monocultural.

Ante esta situación tanto Byram como Kramsch proponen un cambio de paradigma: del nativohablante al **hablante intercultural**, que no es considerado como un imitador o hablante deficiente de la lengua a aprender, sino como un actor social que interactúa con otros actores sociales en una comunicación con características distintas a la que se da entre nativohablantes. Byram describe a este tipo de hablante como alguien con la habilidad para comunicarse e interactuar a través de fronteras culturales, conservando su propia identidad y tratando de entender la de los otros:

a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviors and meanings as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors expressed in the same language - or even a combination of languages - which may be the interlocutor's native language or not (1997:12).

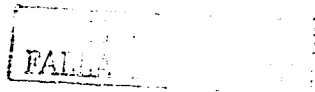


Vale la pena precisar, que en este modelo la comunicación se entiende, no simplemente como intercambio de información, sino como una **interacción humana** en la que cada individuo aporta su capital cultural (término que Byram retoma de Bordieu) el cual debe ser respetado. Añade que en el diálogo intercultural, los hablantes tienen la posibilidad de negociar significados.

En este sentido, se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como el desarrollo no únicamente de la capacidad lingüística y comunicativa, sino también del alumno como individuo. Esto tiene implicaciones en la forma de enseñanza, pues en esta nueva propuesta de Byram, se hace hincapié en el proceso que deben experimentar los alumnos al utilizar un método analítico y crítico para reflexionar tanto sobre la cultura extranjera como sobre la propia. En esta perspectiva, el análisis y la crítica ocupan un lugar central, pretendiendo que los alumnos apliquen lo aprendido a diversas situaciones, sean capaces de identificar posiciones de poder y aprendan sobre diversos grupos que no son necesariamente los dominantes. En el anexo 1 presentamos un cuadro que resume los puntos antes mencionados.

Es evidente que en esta propuesta el papel del docente es mucho más complejo, pues su función no se limita al aspecto lingüístico ni únicamente a proveer información, como bien puede verse en la siguiente cita:

Foreign language teaching should not attempt to provide representations of other cultures, but should concentrate on equipping learners with the means of accessing and analysing any cultural practices and meanings they encounter, whatever their status in a society. (Not only to give students information about society and its institutions) but to provide learners with critical tools and to develop their critical understanding of their own and other societies (ibid:19).



Aunque la labor tanto del maestro como del alumno son más demandantes y complicadas en este esquema que en el de la enseñanza que se limita a aspectos lingüísticos, también es cierto que pueden resultar más satisfactorias y enriquecedoras.

A pesar de que, como ya lo hemos mencionado, Byram es uno de los estudiosos más destacados de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas, la definición que da de la competencia comunicativa intercultural es demasiado simple: "whatever a person's linguistic competence is in a foreign language, when they interact socially with someone from a different country" (ibid: 32). La simplicidad de esta definición se ve compensada por la claridad con que Byram describe las habilidades que se requieren para ser un hablante intercultural y el detenimiento con el que describe los diferentes elementos que constituyen dicha competencia.

Los cinco factores que, de acuerdo con el modelo de Byram, integran la competencia comunicativa intercultural son:

1. **ACTITUDES** con respecto a las cuales precisa que sólo nos conciernen las actitudes hacia lo que podríamos llamar **la alteridad**, es decir, hacia las personas que son percibidas como diferentes por tener significados culturales, creencias y comportamientos distintos a los nuestros: "We are concerned here only with the attitudes towards people who are perceived as different in respect of the cultural meanings, beliefs and behaviors they exhibit" (ibid: 34).

El autor afirma que las actitudes son una precondition para que la comunicación intercultural pueda darse, pero aclara que éstas no necesariamente tienen que ser positivas, sino que lo que tiene que predominar son **la apertura y la curiosidad**, para que los aprendientes sean capaces de descentrarse y de dar ese "salto

Mallén, La clase de inglés...

imaginativo" que les permita concebir culturas distintas a la suya. En palabras de Byram lo que se requiere es:

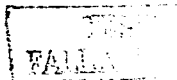
Readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others' meanings, beliefs and behaviors. There also needs to be a willingness to suspend belief in one's own meanings and behaviors, and to analyze them from the viewpoint of others with whom one is engaging (ibid: 34).

2. CONOCIMIENTO: sobre los grupos sociales y sus culturas tanto de nuestro propio país como también del de nuestros interlocutores. Se refiere también a los procesos de interacción tanto a nivel individual como social.

Hay que recordar que por conocimiento se entiende, no la mera transmisión de información, sino un concepto relacional en el que el estudiante tiene una participación activa. En este tipo de conocimiento hay dos aspectos: el declarativo (saber qué) y el de procedimiento (saber cómo) que ayudará a saber actuar en circunstancias específicas.

3. HABILIDADES PARA INTERPRETAR Y RELACIONAR: se refiere a la habilidad para interpretar un documento o evento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos de nuestra propia cultura. En este punto es importante que los alumnos sean capaces de descubrir perspectivas etnocéntricas en los materiales a los que se enfrentan.

4. HABILIDADES DE DESCUBRIMIENTO E INTERACCIÓN: habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y sus prácticas, así como la destreza para operar ese conocimiento, actitudes y habilidades en condiciones de comunicación e interacción reales con las consecuentes limitantes de tiempo.



5. CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA (CRITICAL CULTURAL AWARENESS):

Por ella se entiende la habilidad de evaluar de manera crítica y de acuerdo a criterios específicos, perspectivas, prácticas y productos tanto de la cultura propia como de la de otros países y culturas. En relación a este punto, Byram hace el siguiente comentario, que me parece importante al aclarar que el maestro no tiene porque imponer sus ideas, sino hacer reflexionar a los alumnos sobre la congruencia de las suyas:

Although the teacher may not wish to interfere in the views of their learners, for ethical reasons, they can encourage them to make the basis for their judgements explicit, and expect them to be consistent in their judgements of their own society as well as others (ibid: 54).

A manera de resumen incluimos el siguiente cuadro en el que Byram presenta gráficamente los cinco factores que integran la competencia comunicativa intercultural:

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figura 2 : Componentes de la competencia comunicativa intercultural. En Byram, 1997. *Intercultural Communicative Competence*. p. 34.



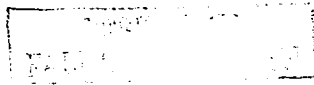
Para cada uno de estos cinco factores, Byram plantea una serie de objetivos en los cuales trabajar para fomentar dicha competencia. Una de las críticas que se le podría hacer a su propuesta es que es demasiado extensa (él la describe como "comprehensive"), pues incluye aproximadamente treinta objetivos distintos (Ver anexo 2), por lo que sería demasiado ambicioso pretender lograrlos todos. Sin embargo, aunque el autor sugiere que los objetivos de los diferentes factores se trabajen de manera simultánea y estableciendo interrelaciones entre ellos, también reconoce que no es indispensable (ni quizás tampoco posible) cubrirlos todos. Él propone seleccionar los objetivos que sea pertinente incluir y decidir cuáles de ellos es conveniente enfatizar, tomando en cuenta el contexto, las necesidades y oportunidades de comunicación intercultural, así como también el desarrollo cognitivo y afectivo de los aprendientes. También aclara que la progresión en estos objetivos no es lineal, sino que constituye un curriculum en espiral. En el presente trabajo nos enfocaremos principalmente en los objetivos que se centran en las actitudes y en algunos otros que de alguna manera tienen que ver con éstas pues, como ya se mencionó anteriormente, varios estudios han revelado que es un área en la que hay mucho por hacer en las clases de inglés del CELE.

Entre los objetivos propuestos por Byram (1997: 50-54), seleccionamos los siguientes por ser los relevantes para la presente investigación:

ACTITUDES: fomentar la curiosidad y la apertura.

OBJETIVOS:

- El deseo de buscar oportunidades para involucrarse con la alteridad en una relación de igualdad. Esto debe diferenciarse de las actitudes que buscan lo exótico o sacar provecho de los otros.



Mallén, La clase de inglés...

- El interés por descubrir otras perspectivas de interpretación sobre fenómenos tanto familiares como desconocidos, tanto sobre la cultura propia como sobre otras.
- La disposición para cuestionar los valores y presuposiciones de las prácticas de nuestro propio entorno.

CONOCIMIENTO DE:

- Los diferentes tipos y causas de malentendidos entre interlocutores provenientes de diferentes culturas.
- Los procesos de interacción social en el país de nuestro interlocutor.

HABILIDADES PARA INTERPRETAR Y RELACIONAR:

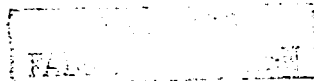
- Identificar perspectivas etnocéntricas en un documento o evento y explicar sus orígenes.
- Mediar entre interpretaciones conflictivas sobre un mismo fenómeno.

HABILIDADES DE DESCUBRIMIENTO E INTERACCIÓN:

- Usar, en tiempo real, una combinación apropiada de conocimiento, habilidades y actitudes para interactuar con interlocutores de un país y cultura diferente, tomando en cuenta tanto el grado de familiaridad que se tiene con ellos, así como las diferencias que existen entre ambas culturas.

CONCIENCIA CRÍTICA CULTURAL:

- Identificar e interpretar valores, implícitos o explícitos, en documentos y eventos de nuestra propia cultura y de otras.
- Hacer un análisis y evaluación de documentos y eventos con base en una perspectiva y un criterio explícito.



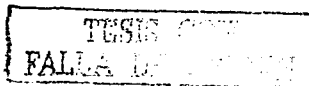
Estos objetivos, de carácter educativo, no se limitan al salón de clases, sino que Byram sugiere que se pueden desarrollar en tres sitios:

1. **La clase**, por ser el lugar donde se puede hacer una presentación sistemática y estructurada del conocimiento.
2. **El trabajo de campo**, que al estar bien dirigido puede contribuir en gran medida a lo hecho en clase.
3. **El aprendizaje independiente**, el cual es simultáneo y subsecuente a las clases. La autonomía los llevará a seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Byram considera que no debe existir una dicotomía entre la clase y la experiencia real y es la REFLEXIÓN la que permite establecer el vínculo entre ambas:

The classroom has a potential for two kinds of relationship with learning outside: a prospective relationship of developing skills in anticipation of learning through fieldwork, and a retrospective relationship in which learners can reflect on learning in the field. This **CRITICAL REFLECTION** is particularly important and can focus on the efficacy of the skills learned in the classroom, and the need for further development. It can also focus on learners' affective responses to learning outside the classroom, for example in **response to media representations of otherness** or in response to the complex experience of visiting or residing in another country and culture (ibid: 67). (Las negritas son mías).

Es conveniente mencionar que Byram precisa que los objetivos que él propone no son necesariamente observables ni medibles, sin embargo esto no le impide sugerir una forma de evaluarlos, pero no con un enfoque psicométrico. He aquí las diferencias:



ENFOQUE PSICOMÉTRICO:

- Se centra en la transferencia de información.
- Es lineal.
- Evalúa los componentes por separado.
- Con referencia a la norma.

PROPUESTA DE BYRAM:

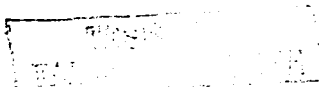
- Se enfoca en la interacción.
- Es espiral.
- Interrelación entre los componentes.
- Con referencia al criterio.

La siguiente cita resume este cambio de enfoque: "Savoir comprendre for the intercultural speaker, does not depend on an increase in quantity of knowledge but rather on a leap in insight" (ibid: 105).

El autor sugiere tres formas distintas, que pueden funcionar como complementarias, para evaluar:

1. Un **observador externo** que busque evidencia de qué contaría como.... (el deseo de buscar oportunidades para relacionarse con la alteridad en una situación de igualdad, por ejemplo) La evidencia podría ser una acción que muestre cierta preferencia en un momento determinado.
2. Ver el **proceso**. Considerarlo como una evolución en la que el maestro va percibiendo los cambios vividos por sus alumnos a lo largo del curso. Los objetivos que se refieren a actitudes, por ejemplo, podrían ser evaluados mediante la descripción de las diferentes perspectivas que los aprendientes van desarrollando.
3. Que los alumnos se **autoevalúen**. Esto podrían hacerlo llevando un portafolio en el que anoten sus propias reflexiones sobre lo que han ido experimentando. Los alumnos podrían hacer un análisis retrospectivo sobre la forma en que han podido poner en práctica sus conocimientos y habilidades en situaciones reales.

En esta tesis se recurrirá a estas dos últimas modalidades, con algunas



Mallón, La clase de inglés...

adaptaciones, para explorar las actitudes de los alumnos que participaron en este proyecto.

Para terminar con la presentación del modelo de la competencia comunicativa intercultural de Byram, me gustaría mencionar una cita que resume las aportaciones principales de esta propuesta:

The emphasis in ICC (intercultural communicative competence) on the acquisition of **skills and attitudes** as well as **knowledge** is compatible with Eif (English as a lingua franca) since they involve learners in **questioning and discovering** not in simply accepting a transmitted account of a specific country and its dominant culture, which might be feared by less powerful countries. (...) It is clear therefore that intercultural communicative competence encourages a **critical** as well as **open approach to otherness** but also towards **oneself** and one's cultural beliefs, meanings and behaviors (...) The intercultural speaker **reflects** upon their own as much as upon others (ibid: 113). (Las negritas son mías).

Con respecto a este último punto, la reflexión tanto sobre la cultura extranjera como sobre la propia, Byram coincide con Kramsch, quien en su libro *Context and Culture in Language Teaching*, menciona que al aprender sobre otra cultura interviene no sólo otra realidad cultural sino también una imaginación cultural que se forma mediante las imágenes recibidas a través de los medios de comunicación, los textos literarios, las ilustraciones y los chistes. Esto se refiere a la forma en que nos vemos a nosotros mismos (las autorrepresentaciones) y la manera en que vemos a otras culturas (heterorrepresentaciones) las cuales han ido adquiriendo cada vez mayor importancia en la enseñanza de lenguas.

Una vez descritas las propuestas anteriores, me gustaría hacer algunas precisiones sobre el concepto en torno al cual gira esta investigación.



2.1.5 LA ALTERIDAD

Como decíamos en la introducción, la alteridad y la diversidad son elementos que han ido adquiriendo gran importancia en diversas áreas y el campo de la enseñanza de lenguas no ha sido la excepción, como puede verse en las propuestas de Byram y Kramsch presentadas anteriormente. Sin embargo, aunque estos dos autores han sido de los que más han destacado la necesidad de abordar la alteridad en la enseñanza de lenguas extranjeras, esta inquietud empezaba a perfilarse ya desde 1966, cuando Nostrand señalaba que uno de los propósitos de la enseñanza de lenguas consistía en fomentar el entendimiento de lo que él llamaba "formas extrañas", lo cual, añadía, implica reestructurar nuestras actitudes y visión del mundo. Ya en aquellos años el autor hacía referencia a aspectos a desarrollar tales como: "the psychological capacity to be magnanimous toward strange ways" (en Seelye, 1976: 21).

Aunque este objetivo podía resultar confuso e intangible, e incluso etnocentrista, fue retomado por Seelye, quien diez años más tarde en su libro *Teaching Culture* ya esbozaba, sin usar todavía el término, un par de metas centradas en la alteridad, más concretamente en el entendimiento, la curiosidad y la empatía hacia otras formas de vida (1976: 7):

- *The sense, or functionality, of culturally conditioned behavior.* The student should demonstrate an understanding that people generally act the way they do because they are using options the society allows for satisfying basic physical and psychological needs.
- *Attitudes toward other societies.* The student should demonstrate intellectual curiosity about the target culture and empathy towards its people.

Relacionadas con estas dos metas, se encuentran otras que llevan a obtener mayor conocimiento sobre otras culturas:

- *Researching another culture.* The student should show that he has developed the skills needed to locate and organize information about the target culture from the library, the mass media, people, and personal observation.
- *Evaluating statements about a culture.* The student should demonstrate the ability to make, evaluate, and refine generalities concerning the target culture.

Aunque en estas metas no se menciona la palabra *otherness* (pues quizás todavía no se usaba en aquellos años) es fácil ver en ellas la simiente de algunos de los objetivos propuestos por Byram centrados en la otredad. Además de esto, vale la pena mencionar que ya en la década de los setentas Seelye hacía referencia a algunos de los factores (conocimiento, actitudes y habilidades) que posteriormente fueron desarrollados por Byram:

Here is my own supergoal: All students will develop the cultural **understanding, attitudes, and performance skills** needed to function appropriately within a society of the target language and to communicate with the culture bearer (Seelye, 1976: 39).

En el presente trabajo utilizaremos la palabra alteridad (y en ocasiones otredad) como traducción de lo que en la bibliografía de habla inglesa se conoce como "otherness". Conviene precisar que ambos términos alteridad y otredad (el primero proveniente del vocablo francés y el segundo como traducción del inglés) se utilizan en español, como puede constatarse en muchos de los ensayos escritos por Octavio Paz.



Aquí vale la pena precisar que aunque son términos que se originaron en la antropología, se usan con bastante frecuencia desde hace ya un par de décadas en el campo de la enseñanza de lenguas, en el que rara vez son definidos. Por mencionar sólo un ejemplo de esta falta de definición, me gustaría referirme a la publicación de un número especial de la revista *Language, Culture and Curriculum*, publicado en 1996 bajo el título *Cultural Representations in Language Learning and Teacher Training*. Investigadores como Byram, Kramsch, Murphy-Lejeune, Cain y Zarate, colaboran con artículos centrados en la alteridad, sin embargo en ninguno de estos textos se da una definición del término. Una posible explicación, y esto es meramente una reflexión personal, es que la alteridad pretende ser un concepto incluyente, mientras que cualquier definición resultaría limitante y excluyente.

A pesar de esta consideración, reconocemos que ya que la alteridad es el concepto central de esta investigación, es necesario dar una definición. Para ello recurriremos nuevamente a Byram y retomando su idea diremos que la **alteridad** se refiere a las personas que son percibidas como diferentes por tener significados culturales, creencias y comportamientos distintos a los nuestros. Sin embargo, es importante precisar que, más que este concepto aislado, el eje en torno al cual gira el presente trabajo es la **actitud de apertura y respeto hacia la alteridad**, por lo cual la definición que servirá como base es la siguiente:

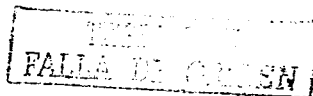
Readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others' meanings, beliefs and behaviors. There also needs to be a willingness to suspend belief in one's own meanings and behaviors, and to analyze them from the viewpoint of others with whom one is engaging (1997: 34).

Esta actitud de cuestionar lo que damos por hecho en nuestra propia cultura y de



Mallén, La clase de inglés...

ser capaces de imaginar y de aceptar que existen creencias, significados y comportamientos distintos a los nuestros, es lo que persigue esta investigación, mediante cierto uso específico del video en las clases de inglés. Por ello, a continuación pasaremos a describir dos aspectos claves en este trabajo: las actitudes y el uso de video en la enseñanza de lenguas.



Attitudes are socially constructed particularly through language. Discourse is an important process in the way attitudes are learnt, modified and expressed.

(Baker, 1992: 47)

2.2 ACTITUDES

Las actitudes constituyen un tema importante que empezó a ser estudiado en los años veinte, principalmente en el campo de la psicología social y posteriormente también en el área de la lingüística aplicada. No es extraño que el interés por este tema surgiera en la psicología social, pues como afirma Marín "las actitudes son constructos que nos permiten explicar, predecir y modificar la conducta" (en Whittaker, 1991: 237).

Múltiples son las **definiciones** que hay del término **actitud**. Ya en 1935, Allport mencionaba que existían alrededor de cien definiciones y otras nuevas han ido surgiendo a lo largo de los años. Uno de los autores que más ha incursionado en este campo es Triandis, quien en su libro *Attitude and Attitude Change*, afirmaba que **la actitud** es "una idea cargada de emoción que permite una clase de acciones ante cierta clase de situaciones sociales" (1971: 2). Posteriormente Ajzen la define como "la disposición a responder favorablemente o no hacia un objeto, persona, institución o evento" (1988: 4). Por su parte, Baker indica que es "un constructo hipotético que se usa para explicar la dirección y la persistencia del comportamiento humano" (1992: 11), mientras que Whittaker señala que "las actitudes son predisposiciones a responder en una forma más o menos emocional a ciertos objetos e ideas" (1991: 623). Añade que son predisposiciones para comportarse de manera determinada con respecto a un objeto específico (ibid: 625). En resumen, podríamos decir que las

actitudes se refieren a lo que la gente piensa y siente y a cómo le gustaría comportarse respecto a ciertos objetos, personas o eventos.

Uno de los trabajos que parece haber sido fundamental en el área de las actitudes es *Attitude, Organization and Change*, de Rosenberg y Hovland. Todos los autores consultados (Triandis, Baker, Marín, Rodrigues y Whittaker) toman como punto de partida esta obra publicada en 1960. Rosenberg y Hovland fueron precursores al afirmar que las actitudes tienen tres **componentes** interrelacionados entre sí: el cognoscitivo, el afectivo y el conductual. Rodrigues hace una clara síntesis de dichos componentes: el primero se refiere a los conocimientos que se tienen sobre el sujeto de la actitud, mientras que el afectivo se refiere a los sentimientos (negativos o positivos) que se tienen hacia dicho sujeto. El componente conductual significa la tendencia a actuar de uno u otro modo respecto al sujeto de la actitud (1991: 283). Aquí conviene aclarar que el término sujeto no se refiere necesariamente a una persona. A manera de resumen, presentamos una representación esquemática de una actitud :

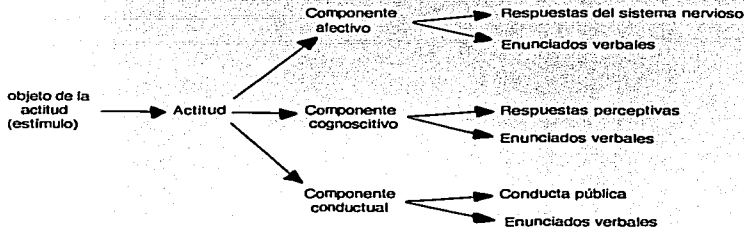
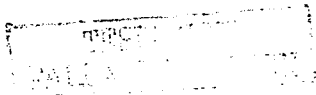


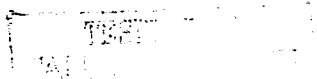
Figura 3: elementos de una actitud. Adaptada de Rosenberg y Hovland y citada en Whittaker 1991: 240.



Una vez que han sido señalados los componentes, pasaremos a mencionar **características importantes** de las actitudes:

- Cumplen varias funciones: ayudan a adaptarse, a defender el ego, a expresar valores y a entender el mundo que nos rodea (Triandis, 1971: 25).
- Son latentes, pues no son observables pero se pueden inferir a partir de la dirección y la persistencia de determinado comportamiento (Baker, 1992: 11).
- Aunque están relacionadas con el comportamiento, no siempre sirven para predecirlo pues en él influyen otros factores tales como las normas sociales, los hábitos y las situaciones (Ajzen, 1988: 45; Triandis, 1971: 14; y Whittaker, 1977: 624).
- Son específicas, es decir, se dirigen a un objeto o idea en particular (Baker, 1992: 14; Whittaker, 1977: 624).
- Tienen una característica evaluativa o direccional, pues aun la neutralidad refleja una actitud (ibid: 625).
- Son aprendidas (ibid: 624).
- Son relativamente estables, pues tienden a permanecer a lo largo del tiempo (ibid: 624).
- Pueden cambiar, pero el proceso es largo, ya que los cambios suelen ser lentos y graduales (Byram, 1989: 103; Marín, 1991: 259).
- Se ha demostrado que por lo general existe armonía entre los diferentes componentes de la actitud y que cuando uno de ellos cambia, tienden a cambiar también los otros (Marín: 245).

La posibilidad de **cambiar las actitudes** ha recibido gran atención por parte de los estudiosos y es de particular importancia en el campo de la enseñanza. Ya en

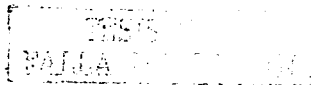


1960, Rosenberg señalaba que "el romper la congruencia afectiva-cognoscitiva alterando cualquiera de los dos componentes, pone en marcha procesos para restaurar dicha congruencia que, en ciertas circunstancias, llevarán a una reorganización de la actitud mediante el cambio complementario en el componente hasta ese momento inalterado" (en Whittaker, 1991: 267). Por su parte, Festinger elaboró la teoría de la disonancia cognoscitiva para explicar las reacciones a inconsistencias en las actitudes o en las creencias, o entre las actitudes y la conducta. Cuando existen tales inconsistencias, la teoría señala que el estado psicológico resultante, caracterizado por su incomodidad, mueve al individuo a reducir su inconsistencia o disonancia (en Whittaker, 1977: 658).

Triandis añade que mientras la experiencia directa tiene más influencia en el cambio de los componentes cognoscitivo y afectivo, las relaciones con otras personas, por ejemplo familia y amigos, tienen mayor repercusión en el componente conductual.

Otros factores que, según Baker, pueden influir en los cambios de actitud son: la edad, las experiencias dramáticas, los efectos de la comunidad, las instituciones (por ejemplo, la escuela) y los medios masivos de comunicación. Mc. Guire menciona además la propaganda, las discusiones en grupo, la conformidad (querer parecerse a los demás) y el adoctrinamiento (1992: 111).

Para estudiar dichos factores y cómo influyen en los cambios de actitud, ha sido necesario desarrollar el campo de **medición de actitudes**. A partir de los años veinte, se han creado varias técnicas, con dos acercamientos distintos: el cuantitativo y el cualitativo. En el primer grupo se encuentran la escala de Likert, la propuesta de Thurstone y el diferencial semántico de Osgood, que se enfocan en el componente



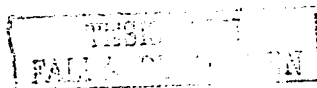
afectivo, y también la escala social de Bogardus y el diferencial de Triandis, que se centran en el componente conductual. Entre las alternativas cualitativas se encuentran: los análisis de contenido, los estudios de caso, las entrevistas, las autobiografías y la técnica matched-guise.

Baker afirma que los dos posibles paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo, pueden usarse en la medición de actitudes, sin embargo implican diferentes maneras de ver el mundo:

The conflict between the hermeneutical, interpretive, phenomenological versus the positivist, deterministic, mechanistic, scientific, objective, empirical paradigm. Each approach contains an implicit or explicit model of the social world (1992: 27).

En su libro *Attitudes and Language*, este autor reconoce la dificultad de medir las actitudes de manera exacta y objetiva y señala tres problemas que se suelen presentar en el acercamiento cuantitativo:

1. La gente tiende a dar respuestas que son socialmente aceptables y que los hacen quedar bien, a lo cual él le llama "halo effect". Este fenómeno también es mencionado por Triandis (1971: 58) y por Whittaker (1977: 630).
2. Las respuestas pueden verse afectadas por el entrevistador y por el propósito de la investigación, es decir, los sujetos pueden contestar lo que ellos creen que el entrevistador quiere oír.
3. La dificultad de crear pruebas válidas y confiables. Es necesario que éstas sean multidimensionales pues se requiere tomar en cuenta todos los factores (tanto individuales como sociales) que influyen en las actitudes, así como las interrelaciones entre ellos. Con respecto a esto, Triandis afirma que medir actitudes requiere de



Mallén, La clase de inglés...

tecnología sofisticada.

A pesar de estas críticas, Baker reconoce la importancia de ambos paradigmas y lo que cada uno de ellos puede aportar al estudio de las actitudes, sin embargo parece inclinarse más por el acercamiento cualitativo:

By interview and observation, explanations participants themselves provide (rather than scores of tests designed by the researchers), the resulting qualitative evidence becomes the basis for explanation and understanding. Understanding and explaining language attitudes can be undertaken by both an empirical and phenomenological perspective. Both paradigms provide insights and sagacity regarding language attitudes (1992:27).

Al referirse a las investigaciones que se han hecho en el salón de clase, Baker afirma que hay dos maneras de enfocaras: como una caja negra o como una caja de cristal. En la primera sólo se analiza el producto, mientras que en la segunda se ve el proceso. El autor hace una crítica al primer tipo de investigación, por no revelar muchas de las cosas que ocurren en la clase y que son tan importantes como el resultado final:

Much of the research, although using pupils and students, does not require the investigator to enter a school or a classroom. The research is essentially a 'black box'. The classroom realities are hidden from view. The research is of the input-output variety (Baker, 1985). The real life of the classroom, the process of motivation revealing itself in actual behavior, is absent from most research on bilingualism and attitudes. (...) Instead a 'a glass box' in which the class is open for viewing. (...) The process rather than the presage and product are analysed (Baker, 1992: 37).

La información que hasta ahora hemos presentado en este apartado ha sido sobre

las actitudes en general, sin embargo existe toda un área que se enfoca más concretamente en la relación **entre actitud y lenguaje**. Baker (ibid:29) señala que se han hecho estudios de **actitudes hacia**:

- El lenguaje de las minorías.
- Los usos de un lenguaje en particular.
- Preferencias por una lengua.
- Aprender una nueva lengua.
- La variación, el dialecto y el estilo.
- Los grupos o comunidades que hablan determinada lengua.

A estos rubros habría que añadir uno muy importante: el papel de las actitudes en la adquisición de la competencia lingüística. Aquí destaca el trabajo de Gardner, quien en 1972 realizó una serie de investigaciones tanto en Estados Unidos, como en Canadá y en Filipinas para analizar por qué en las mismas condiciones hay alumnos que aprenden exitosamente una segunda lengua y otros no. En su libro *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, el autor menciona que existen diferentes factores que explican estas diferencias en el aprendizaje. Estos son: la aptitud, la inteligencia, la motivación y las actitudes. Con respecto a éstas últimas Gardner señala que, el tener una actitud abierta, inquisitiva y sin prejuicios hacia la segunda lengua y sus hablantes, repercutirá positivamente en la adquisición de la segunda lengua, mientras que las actitudes etnocéntricas y autoritarias lo harán de manera negativa:



The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes towards the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language (1972: 3).

Las investigaciones de Gardner demostraron que la inteligencia y la aptitud influyen en las tareas "intelectuales", es decir en vocabulario, gramática y lectura, mientras que la motivación y la actitud tienen efecto sobre las habilidades comunicativas, por ejemplo en la comprensión y la expresión espontánea, la pronunciación y la adquisición de un acento típico (en Da Silva y Signoret, 1996: 208).

Aquí hay que precisar que esto se da de manera más evidente en contextos biculturales donde lo que se aprende es una segunda lengua, el caso del francés para los nativohablantes de inglés en Montreal, por ejemplo. En otras situaciones donde lo que se estudia es una lengua extranjera, la relación entre actitudes y competencia lingüística es menos notoria y no se puede generalizar a todos los contextos. Además, como afirma Carroll, (1962) en la adquisición de una nueva lengua no sólo influyen los factores individuales (aptitud, inteligencia y motivación) sino también las variables de instrucción (que las oportunidades de aprendizaje y la presentación de los materiales sean adecuadas).

Gardner plantea que existen tres tipos de motivación para aprender una lengua:

1. La **integrativa**, en la que el alumno muestra un interés genuino por conocer más e interactuar con gente de la cultura meta; busca el contacto interpersonal y el acercamiento a los grupos que hablan la lengua extranjera. Se inclina hacia lo social.
2. La **instrumental**, orientada hacia uno mismo, que gira en torno a satisfacciones personales como pueden ser el reconocimiento social u obtener una mejor posición



Mallén. La clase de inglés...

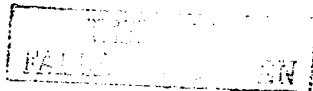
económica. Tiene finalidades prácticas y es más bien individual.

3. Una tercera orientación se caracteriza porque miembros de un grupo lingüístico, (generalmente pertenecientes a una minoría) tienen **resentimiento** hacia el grupo cuya lengua o dialecto se ven forzados a aprender mediante presiones sociales o económicas (1972: 15).

Aunque en la actualidad la distinción entre estos tres tipos de motivación no parece ya tan importante, hay que recordar que los estudios realizados por Gardner en Canadá, Estados Unidos y Filipinas le llevaron a confirmar que las percepciones que los estudiantes tienen de la cultura meta, las actitudes hacia ésta y la orientación que prevalece al estudiar una lengua extranjera, tienen influencia en el desarrollo de su competencia lingüística:

Social psychologists would expect that success in mastering a foreign language would depend not only on intellectual capacity and language aptitude, but also on the learner's perceptions of the **other** ethnolinguistic group involved, his attitudes towards representatives of that group, and his willingness to identify enough to adopt distinctive aspects of behavior, linguistic and non linguistic, that characterize that other group. The learner's motivation for language study, it follows, would be determined by his attitudes and readiness to identify and by his orientation to the whole process of learning a foreign language (1972:144).

En las investigaciones que Gardner realizó con estudiantes de francés en diversas partes de Estados Unidos, (Louisiana, Maine y Connecticut) pudo observar que tenían estereotipos negativos sobre los franceses y esto repercutía en su aprendizaje. A este respecto, apunta la necesidad de que los maestros trabajen en la difícil tarea de cambiar los estereotipos: "Our feeling is that much can be done by sympathetic and

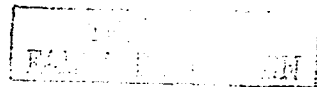


skillful teachers in calling these private views out and examining them through discussion" (ibid:144).

Años más tarde, en 1985, Gardner propone el modelo socioeducacional en el que considera que existe una estrecha vinculación entre la identidad y el idioma que se habla, por lo tanto el proceso de adquirir una segunda lengua fuerza al individuo a la re-evaluación de su propia imagen y a la integración exitosa de nuevas ideas culturales y sociales (en Freeman & Long, 1994: 181). Por otro lado, está el modelo de la aculturación de Schumann, quien señala que la distancia social del individuo que aprende otra lengua hacia ésta y hacia la cultura meta, repercutirá (positiva o negativamente) en su adquisición de la lengua. Schumann analiza cómo el choque cultural, el choque lingüístico, la motivación y la empatía son factores que influyen en dicho proceso.

Aquí hay que recalcar que las actitudes son importantes, no sólo porque puedan contribuir a la competencia lingüística de la persona, sino también porque son fundamentales en el desarrollo de la competencia intercultural pues, como señala Whittaker "cuando comprendemos que nuestra percepción y nuestro juicio de las posiciones de otros están teñidos por nuestras actitudes, podemos percibir las posiciones de otros un poco más objetivamente" (1977:633). Reflexionar más sobre nuestras actitudes podría conducirnos a conocer mejor a los otros, y quizás también a nosotros mismos.

Para concluir esta sección, quisiera mencionar que el presente trabajo comparte la visión de Baker, mencionada anteriormente, de la investigación como una caja de cristal, por lo que su objetivo no consiste en medir cambios de actitudes, sino, por medio de un acercamiento cualitativo, analizar **el proceso** que viven los alumnos de



Mallén, La clase de inglés...

dos grupos avanzados de inglés al trabajar con videos sobre México y sobre una ciudad extranjera a lo largo del curso. En la siguiente sección ahondaremos en el tema de los videos.



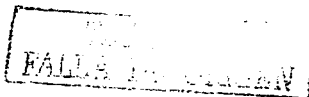
Si la pédagogie répugne souvent à la utilisation de l'image, c'est sans doute à cause de la polysémie de cette dernière. Pourquoi ne pas exploiter cette polysémie, apprendre aux élèves à decrypter les significations secrètes derrière le sens apparent, comme ils auront à le faire tout au long de leur existence pour comprendre le monde qui les entoure?

(Planquo, 1973:13)

2.3 EL VIDEO

En los años setentas, en los que la reflexión anterior fue escrita, el video empezaba a estar al alcance de los maestros y, como suele suceder con la aparición de nuevas tecnologías, se pensaba que revolucionaría la enseñanza al ofrecer posibilidades variadas y novedosas. Aunque en la actualidad el video sí se utiliza con frecuencia en las clases de inglés, su gran potencial como recurso didáctico no suele ser explotado, pues, al menos en nuestro contexto de enseñanza, por lo general su uso suele enfocarse a la práctica de la comprensión auditiva y no en explorar las diferentes lecturas y actitudes que el material audiovisual puede despertar entre los alumnos. Trabajarlo con este último objetivo podría contribuir a desarrollar la competencia intercultural descrita anteriormente en este trabajo, y quizás también a conocer de dónde provienen algunas de las actitudes que los alumnos tienen hacia la lengua meta y sus hablantes.

La utilización del video en las clases de lengua tiene diversas **ventajas**. Una de ellas es su conveniencia para los aprendientes visuales y auditivos. Además, en la actualidad la población juvenil está muy acostumbrada a este medio y el aspecto visual puede hacer que las clases resulten más atractivas y motivantes. Además da la posibilidad de analizar aspectos tales como la proxemia y la kinesia. Otro factor muy



importante es que permite presentar lenguaje auténtico y actual utilizado en contexto. Por lo que respecta a la comprensión auditiva, se puede trabajar a dos niveles: extensivo, dirigido a la comprensión de la idea general y el reconocimiento de los temas principales, y el intensivo que se enfoca en elementos más específicos (Sheerin, 1982:123). Sin embargo, como se mencionaba al principio de esta sección, lo que aquí se propone es explotar las diversas potencialidades del video, pues, como afirman Richardson y Scinicariello (1989: 44, 51), éste puede ser utilizado para promover la adquisición de vocabulario, la práctica de la expresión oral al suscitar discusiones interesantes, así como la reflexión sobre aspectos culturales que puedan llevar a cuestionar los estereotipos y a ver la cultura propia desde una perspectiva diferente.

Richardson y Scinicariello (ibid: 57) mencionan varios aspectos culturales que los estudiantes pueden aprender a través de los videos: qué les gusta a los hablantes de la lengua meta, cómo actúan en diferentes circunstancias, qué apariencia física les gusta y cuál les disgusta, cómo es la vida cotidiana, qué les preocupa, cómo es su lenguaje corporal, diferencias de vocabulario y de acento entre regiones, lenguaje formal e informal y cómo ven a otros países.

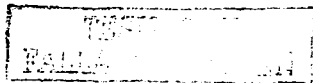
Sin embargo, así como hemos señalado las ventajas del video, también es conveniente señalar sus **desventajas**. Cuando utilizamos materiales audiovisuales tales como los que se proponen en esta investigación, es decir documentales y videos turísticos que no han sido hechos con fines pedagógicos sino para el público nativohablante, uno de los problemas importantes que se puede presentar es que la velocidad a la que se habla sea demasiado rápida y que esto dificulte la comprensión por parte de los alumnos. Aquí también pueden influir las distintas pronunciaciones,



así como la calidad de la grabación. Otro de los inconvenientes que algunos autores señalan (Ur, 1968: 21; Richardson y Scinicariello, 1989: 62) es que la información visual, en lugar de facilitar la comprensión auditiva, puede saturar el sistema receptivo del alumno. Una tercera desventaja sería que el realizar actividades con video en clase implica mucho tiempo de preparación para el maestro, pues debe verlo de antemano, diseñar las actividades y tener todo el equipo técnico disponible y preparado a tiempo. De ahí que la selección adecuada del material sea de vital importancia.

Si bien reconocemos que esas limitaciones existen, consideramos que no todas ellas repercuten de manera negativa, como podría parecer. Por lo que se refiere a la dificultad de entender programas hablados a velocidad normal, podríamos señalar que, con ayuda del maestro, los estudiantes pueden lograr cierto grado de comprensión, lo cual los hace sentirse satisfechos ante el reto de haber entendido un programa que fue originalmente hecho para nativohablantes de la lengua meta. En lo referente a la información visual, sería interesante considerarlo no como un problema, sino como una nueva veta de investigación en la que se pueda explorar el efecto de la información visual en la forma de pensar de los alumnos. En cuanto al tiempo de preparación que implica para los profesores, valdría la pena señalar que una vez que ha sido diseñado el material, éste puede usarse en múltiples ocasiones y por un gran número de maestros, aunque como bien afirman Nadal y Pérez: "los objetivos, la imaginación y la planificación del profesor son los factores que, en último término, determinan para qué se utiliza y cómo se utiliza un documento de video" (1991: 91).

A continuación presentamos un cuadro en el que dichos autores resumen algunos aspectos importantes sobre el uso del video:



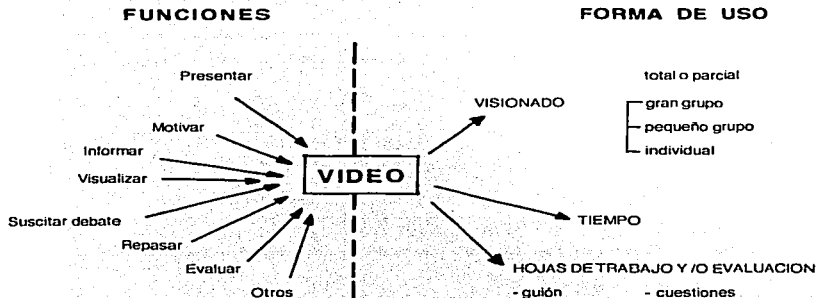
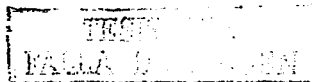


Figura 4: Funciones y forma de uso del video. Adaptado de Nadal y Pérez. 1991. p.91.

Como puede verse en el esquema anterior, el video es un recurso muy versátil que puede cumplir varias funciones, sin embargo, contrariamente a lo que a veces se piensa, su uso en la clase de lengua resulta muy demandante para el maestro, fundamentalmente por tres razones: el profesor tiene que eliminar la actitud generalizada entre los alumnos de que el trabajo con video suele ser de carácter pasivo. Además tiene que tener la capacidad de integrar el material audiovisual que sea adecuado a su programa, para lo cual es necesario que seleccione cuidadosamente los materiales, y que diseñe ejercicios que propicien el aprendizaje.

En su artículo *The use of video films*, Kerridge (1982: 109) propone las siguientes preguntas para realizar la **selección de videos**:



Mallén, La clase de inglés...

- ¿Qué enseña?
- ¿Es relevante para los alumnos?
- ¿Se puede integrar en el programa?
- ¿Qué actividades complementarias se pueden crear?
- ¿Puede dividirse en secuencias?
- ¿Se puede explotar con varios grupos?
- ¿Será material principal o de apoyo?
- ¿Me gusta el material?

En mi opinión, sería necesario añadir otras dos consideraciones:

- ¿El nivel lingüístico es adecuado para los alumnos?
- ¿Qué imágenes visuales presenta? ¿Podrían influir en la forma de pensar de los alumnos?

Además de las preguntas anteriores, Kerridge señala que al escoger un video para uso didáctico hay que tomar en cuenta tres factores: la duración (no más de dos horas o que sea fácilmente divisible en secuencias), el humor (ser sensibles al bagaje sociocultural de los alumnos, pues no entender el humor puede resultar frustrante y confuso) y que el tema sea de interés. A este respecto, Richardson y Scinicariello afirman que el material debe ser entretenido e implicar un reto para los estudiantes, sin embargo el contenido intelectual del material no puede ser radicalmente diferente de la visión del mundo que ellos tienen.

Una vez seleccionado el video, Kerridge sugiere cómo utilizarlo en clase (ibid:113):

1. Introducir el tema.
2. Pasar el video, y pedirle a los alumnos que anoten las palabras importantes (claves) que hayan escuchado.

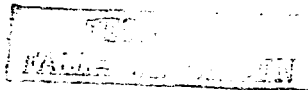


3. Reconstruir el contenido a partir de dichas palabras.
4. Pasar el video una segunda vez para responder preguntas de comprensión general.
5. Verlo una tercera vez, ahora para responder preguntas de información específica.
6. Ver el video otras veces si es necesario, sobre todo en niveles básicos.
7. Realizar actividades complementarias (por ejemplo: discusiones, ejercicios de escritura).
8. Pedir retroalimentación sobre el trabajo hecho con el video.

Aquí hay que recalcar que los videos a los que nos referimos no fueron hechos para la enseñanza, sino que son materiales auténticos, comprados o grabados de la televisión. Los que suelen usarse con mayor frecuencia en las clases de lenguas son: noticieros, anuncios, caricaturas, boletines meteorológicos, películas y documentales. Para la presente investigación utilizamos dos documentales y dos videos turísticos, por lo que a continuación pasaremos a describir las características principales de este tipo de material audiovisual.

En su libro *La Communication Médiatique*, Guy Lochard analiza algunas de las características de la televisión como medio de comunicación masiva y destaca su influencia en el imaginario colectivo de la sociedad y por lo tanto en la forma de percibir e interpretar la realidad:

Le fonctionnement empathique des médias repose en grande partie sur la mobilisation des imaginaires collectifs (composés d'images, des attitudes, des croyances, des valeurs) en vigueur au sein de la communauté. Ces *représentations* partagées sont pour cette communauté autant de filtres, permettant de percevoir la réalité, d'interpréter le monde. (1998: 26).



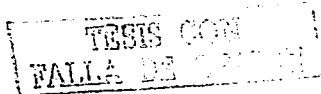
Lochard señala que la televisión crea una **relación intersubjetiva**, pues como veremos más adelante, los televidentes no son sujetos pasivos que simplemente reciben información, sino que ellos mismos ayudan a construir el sentido de lo que ven. Además el autor francés afirma que la televisión produce una sensación de lo que él llama "contemporalté", de **copresencia** pues parece poner al espectador en relación (in)mediata con el mundo (ibid: 70). A pesar de esto, Lochard advierte que la presentación de la realidad y la objetividad a través de este medio, son sólo aparentes, pues el simple hecho de seleccionar el encuadre y de decidir cuando grabar y cuando no, ya implican cierta **subjetividad**:

L'image de télévision ne doit donc pas être considérée comme un lieu de simple "présentation" du réel. Elle est un lieu de "reconstruction" de celui-ci, imposant des significations en dépit de son apparente "objectivité".

Lochard (ibid:13) afirma que los mensajes televisivos pueden tener diferentes intenciones:

- informativa : compartir un saber
- seductora: atrapar la atención
- persuasiva: convencer al televidente
- factual : promover la compra.

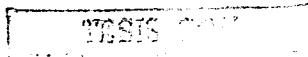
Aunque Lochard no hace referencia concretamente a los videos turísticos, es nuestra opinión que todas los elementos antes mencionados pueden servir para caracterizar este tipo de material pues, al presentar una imagen "aparentemente objetiva" de determinado lugar, parecen llevar al espectador hasta ese destino para



que él se haga su propia imagen de éste. La intención de los videos turísticos suele ser una mezcla de las cuatro mencionadas en el párrafo anterior: presentar de manera atractiva información sobre algún país o ciudad con la finalidad de animar al espectador a que lo visite.

Por otro lado se encuentran los documentales, que comparten algunas de las características ya mencionadas, además de tener las suyas propias. En su libro *Directing the Documentary*, Michael Rabiger define este género como una conjunción de realidad y subjetividad: "a documentary is a corner of reality seen through a human temperament" (1998: 4). Rabiger presenta las características de los documentales:

- Exploran gente real en situaciones reales.
- Tratan la realidad de manera creativa.
- Hacen crítica social. Invitan al espectador a sacar conclusiones críticas sobre la sociedad. Van más allá de lo factual a dimensiones morales y éticas.
- Conllevan un punto de vista.
- Son historias organizadas en las que hay: historia, personajes, tensión narrativa y un punto de vista integrador.
- Los hay de diferentes tipos: controlado y premeditado o espontáneo e impredecible; lírico e impresionista.
- Son fieles a lo real, mas no necesariamente realistas.
- Son una presencia y una conciencia.
- Son un arte social, ya que se crean y se reciben de manera colectiva.
- Para ser imparciales, es necesario que presenten diferentes posiciones y puntos de vista.

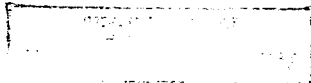


En conclusión, Rabiger afirma que aunque los documentales se basan en la realidad, son constructos subjetivos que la representan de manera artística y que invitan al espectador a una reflexión crítica:

The best (documentaries) are models of disciplined passion: showing the familiar in an unfamiliar way and inviting us to function at a heightened level of awareness (ibid:4).

Para terminar esta sección sobre video, comentaremos brevemente dos aspectos que consideramos importantes para la presente investigación: la **objetividad** y la **recepción** por parte de los espectadores.

Como ya habíamos mencionado, tanto sobre los videos turísticos como sobre los documentales, a pesar de que ambos pretenden reflejar la realidad, habría que cuestionar su objetividad, pues como afirma Harper en su artículo *On the authority of the image*, (1994:406) hay que reconocer que todas las imágenes, a pesar de su relación con el mundo, son construidas tanto técnica como socialmente. Este autor, quien analiza la función de la fotografía en la sociología visual, señala que hay que recordar que las fotografías, las cuales suelen ser consideradas como realidades, son más bien el reflejo del punto de vista, prejuicios y conocimiento (o falta de conocimiento) del fotógrafo. Añade que el sentido final de la fotografía es construido tanto por el realizador como por el espectador, y ambos lo hacen de acuerdo a su posición social y con base en sus propios intereses. Aunque Harper se está refiriendo a la fotografía, sus consideraciones también son válidas para los videos tanto turísticos como documentales, pues la subjetividad está presente tanto en su creación como en la recepción.



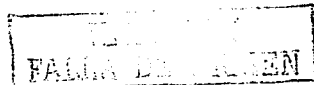
Al ver un video, los espectadores no sólo reciben la información de manera pasiva, sino que ellos mismos la reconstruyen desde su propia perspectiva. A este respecto, Dayan (citado en Lochard, 1998: 17) afirma:

La réception n'est pas l'absorption passive de significations préconstruites, mais le lieu d'une production de sens. Il faut reconnaître que les structures d'une texte ne sont que virtuelles tant que les lecteurs ou les spectateurs ne viennent pas les activer.

Lochard aclara que esto no significa que entre el realizador y el espectador exista un diálogo como tal, ni que éste último tenga una libertad absoluta para recrear el material, pero sí que el receptor participa activamente en la percepción e interpretación tanto de las imágenes como del texto.

Aunque la recepción es un misterio, como bien afirma Lochard (ibid:15), se han detectado algunos factores que influyen en la forma en que los espectadores reciben el mensaje y en que cambien o no sus actitudes. Ya en 1963, Lemert (citado en Triandis, 1971: 169) hizo un estudio en el que descubrió que existen tres factores que afectan la credibilidad que uno pueda tener en la fuente. El primero de éstos es la *seguridad* (es decir que la persona que presenta la información sea percibida como honesta, abierta, segura y objetiva). El segundo factor se refiere a qué tan *calificada* se piensa que es la persona (en lo que intervienen el entrenamiento, la experiencia, la información y la educación) y por último el *dinamismo* (que sea audaz, colorido, franco y extrovertido).

Triandis añade que hay elementos que influyen en la forma en que uno percibe a quien presenta la información y que determinan su credibilidad. Éstos son:



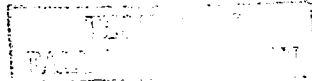
- El atractivo físico.
- Ciertos indicadores de su status, como pueden ser su vestimenta, su acento, la velocidad y el volumen de su voz.
- Características demográficas, tales como raza, religión, nacionalidad, sexo, edad y nivel social.
- Sus actitudes.

Según Triandis, por lo general es más factible que se produzca un cambio en la actitud de los espectadores cuando éstos perciben a la fuente como competente, conocida, atractiva y poderosa y menos cuando la sienten hostil:

Attitudes can have ego-defensive functions as well. They protect the individual from unpleasant basic truths about himself. It would follow that sources that are regarded as "supportive", "concerned with my welfare", that is basically *attractive* and *intimate* would be most effective in changing these attitudes (ibid:170).

En conclusión, podríamos decir que la percepción que el espectador tiene del comunicador así como del mensaje que transmite, son determinantes en el cambio de actitudes del primero.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que muchas son las cosas que ocurren en la clase de lenguas al trabajar con videos y poco lo que sabemos de ellas. ¿Cómo influyen los textos y las imágenes de los videos en los estudiantes? ¿Qué actitudes despierta lo que ven y lo que escuchan sobre su propio país y sobre otras culturas? ¿Cómo lo perciben y lo interpretan? Mediante la ayuda de algunas técnicas etnográficas, utilizadas en un marco de investigación-acción pretendemos encontrar algunas respuestas. En el siguiente capítulo presentamos la metodología utilizada.



CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA

Hay cosas que a veces uno no se da cuenta que la gente en otros países vive comúnmente y que uno ni siquiera se imagina. Cuestiones muy fuera de la imaginación de uno como mexicano.

(alumna de noveno nivel de inglés del CELE, UNAM)

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se inscribe en el campo de la **investigación-acción**, al ser el profesor quien al detectar un problema (no saber cómo trabajar algunos objetivos culturales en la clase de inglés) propone ciertos cambios basados en una actitud innovadora (usar un conjunto de cuatro videos turísticos y documentales de manera diferente a la convencional, al incorporar ejercicios de discusión basados en la imagología y la teoría de la recepción para reflexionar sobre la alteridad en la clase de lenguas) y posteriormente analiza e interpreta lo ocurrido para ver si constituye la solución a su problema.

Aquí vale la pena mencionar que autores como Burns (1999: 27), Crookes (1993: 132) y Nunan (1992:19) señalan que hay quienes marcan una diferencia entre la investigación-acción y otros tipos de investigación, por criticar a aquella su inhabilidad para probar hipótesis, así como para establecer relaciones de causa y efecto, la resistencia a usar ciertas técnicas y la falta de generalización. Sin embargo estos mismos autores, así como también Allwright y Bailey (1991), expresan su desacuerdo con esta diferenciación, pues el hecho de que la investigación-acción

tenga ciertas características y finalidades muy particulares no la descalifica como investigación. A este respecto Nunan precisa: "I still believe that if they address questions of interest to other practitioners, if they generate data, and if they contain analysis and interpretation, then they qualify as research" (1992: 19).

En su libro *Second Language Teacher Education* (1996:64), Richards y Nunan destacan cinco contribuciones que la investigación-acción puede hacer a nuestra profesión. De éstas hay tres que se pretenden en esta tesis: remediar problemas que han sido detectados en cuanto a situaciones específicas, inyectar enfoques adicionales e innovadores a la enseñanza y al aprendizaje y establecer mayor vinculación entre la investigación y la docencia.

Al revisar la bibliografía, encontramos que la investigación-acción es un campo muy amplio y que existen diferentes definiciones de este término, sin embargo la mayoría de los autores coinciden en las características que la definen:

- Es contextual, es decir, identifica e investiga problemas en situaciones específicas.
- Requiere reflexión y evaluación, pues no se limita a describir sino que pretende lograr cambios y mejorar la práctica docente.
- Dichos cambios se basan en la recolección y el análisis de datos.
- Tiene una dimensión crítica pues su objetivo no sólo consiste en mejorar la enseñanza, sino también en cambiar el *status quo*, al cuestionar prácticas que en ocasiones se dan por hecho, y valores establecidos. Este aspecto es resaltado principalmente por Crookes (1993) y por Elliot (1991).
- Es participativa y colaborativa, pues generalmente los maestros-investigadores trabajan en grupo.

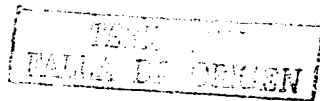


Hay que aclarar que existen autores que no consideran que este último punto sea un requisito indispensable, pues aceptan la posibilidad de que la investigación-acción se realice de manera individual. (Burns, 1999: 34; Nunan, 1992: 18).

A la lista de características recién mencionadas, (Burns, 1999:30) habría que añadir algunas otras mencionadas por Elliot en su libro *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*, en el que el autor indica que la investigación-acción unifica actividades: enseñanza, investigación, desarrollo curricular y evaluación. Toma en cuenta no únicamente los productos sino también los procesos y estimula una apertura crítica tanto por parte de los maestros como de los alumnos, quienes pueden opinar sobre la práctica docente. En la mayoría de los casos se utilizan métodos cualitativos, lo cual permite que el maestro-investigador establezca un contacto personal de mayor acercamiento con los estudiantes quienes pueden llegar a compartir con él reflexiones que quizás no compartirían con un investigador externo.

Uno de los aspectos principales de la investigación-acción, y quizás su mayor virtud, es que no escinde los roles de profesor e investigador; por el contrario, los unifica. Como bien afirma Elliot "constituye una forma de investigación que reconoce por completo "la realidad a la que se enfrentan los prácticos con su carácter concreto y su engañosa complejidad" (1991: 71). En este sentido, la pregunta de investigación surge a partir de los problemas inmediatos que experimenta el docente, y es éste mismo el que reflexiona para entender lo que está sucediendo y de manera informada desarrolla un plan que le permita buscar una solución viable al problema. Todas estas características hacen que la investigación-acción sea la forma más apropiada para llevar a cabo el trabajo que aquí se presenta.

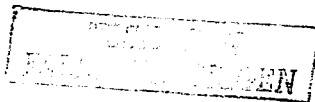
Como mencionábamos anteriormente, existen varias **definiciones** del término



investigación-acción. En esta tesis utilizaremos la que ya en 1972 proponía Halsey: "action research is a small scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention" (citado en Cohen y Manion, 1994: 186). Consideramos que esta definición es la que mejor describe lo que hemos realizado: implementar una acción determinada en la clase de inglés y analizar lo que ocurre a raíz de ésta. A este respecto Allwright y Bailey (1991: 43) precisan que a pesar de que este tipo de investigación involucra cierto grado de intervención, se ejerce poco control en lo que sucede después de haber realizado determinada acción. Simplemente se observa de manera sistemática lo que ocurre. Nos gustaría complementar esta definición que hace referencia más bien al procedimiento, con la de Kemmis y Mc Taggart (1982:5) quienes se enfocan más en los fines de la investigación-acción al describirla como "trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning" (citado en Thorne y Wang, 1996: 255).

Así como hay varias acepciones de lo que es la investigación-acción, también existen diversas descripciones sobre los diferentes momentos por los que pasa este tipo de investigación. Aquí nos hemos basado en la propuesta de Strickland (1988: 760 citado en Allwright y Bailey, 1991: 44) quien presenta la siguiente secuencia:

1. Identificar un asunto, interés o problema.
2. Buscar información.
3. Planear una acción.
4. Implementarla.
5. Observarla.
6. Reflexionar sobre lo observado.



Mallén. La clase de inglés....

7. Revisar el plan de acción.

8. Iniciar un nuevo ciclo habiendo hecho las modificaciones necesarias y observar nuevamente lo que ocurre.

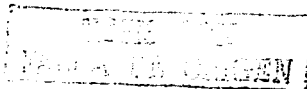
Aunque en términos generales estamos de acuerdo con esta propuesta, valdría la pena añadir que entre el punto 4 y el 5 se realiza la colecta de datos y que el inciso número 6 implica no sólo la reflexión, sino también el análisis y la interpretación de los datos, de los cuales surgirán las hipótesis que podrán ser comprobadas en el nuevo ciclo.

Más adelante describiremos con mayor detalle el procedimiento que seguimos para realizar la presente investigación, pero antes presentaremos información sobre los sujetos que participaron en ella, así como también sobre los videos que fueron utilizados en este proyecto.

3.2 SUJETOS

El trabajo que aquí se presenta se llevó a cabo en dos ciclos, durante los semestres 2001-1 y 2001-2 del calendario escolar del CELE-UNAM. En él participaron veinticinco alumnos en total, once en el primer semestre y catorce en el segundo. De aquí en adelante nos referiremos al primer grupo como 901 y al segundo como 902. Estos alumnos cursaban el noveno y último nivel de inglés en el CELE, en horario de 13:00 a 15:00 horas, tres veces por semana. Yo fui la profesora de ambos cursos durante todo el semestre.

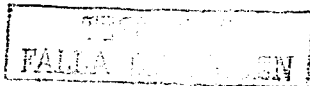
Las razones que me llevaron a escoger particularmente a estos dos grupos para realizar con ellos esta investigación fueron las siguientes:



- Al estar en el último nivel, "la mayoría" de los estudiantes tiene ya un dominio del idioma que les permite entender videos auténticos, programas reales que son hechos para nativohablantes, así como también expresar en la lengua extranjera lo que sienten y piensan sobre estos programas.
- A diferencia del resto de los niveles, éste es más libre pues en él no se utiliza libro de texto y cada profesor diseña el curso de acuerdo a las necesidades e intereses de sus alumnos.
- El noveno nivel es un curso optativo, por lo que suelen tomarlo sólo los alumnos que tienen interés en continuar estudiando inglés, después de haberlo hecho durante varios semestres.
- Por lo general estos grupos son pequeños, por lo que son apropiados para llevar a cabo estudios cualitativos.

En los dos grupos con los que aquí se trabajó sucedió lo que es común en el CELE: la mayoría son estudiantes de diversas carreras y tienen entre 20 y 25 años de edad. En cada uno de los grupos, 901 y 902, había dos mujeres un poco mayores (tres de ellas de alrededor de 35 años y una de ellas de unos 55 años que eran profesoras en la UNAM). Algo curioso, que aunque también es común en el CELE no lo es en tal proporción, es que predominaban las mujeres: de los once alumnos del 901, nueve eran mujeres y de los catorce del 902 sólo cuatro eran hombres.

A continuación presentaré la configuración de cada uno de los grupos con base en el número de estudiantes de cada carrera y señalaré algunos aspectos distintivos que me parecen relevantes para la investigación :



Mallén, La clase de inglés....

GRUPO 901:

CARRERA	MUJERES	HOMBRES
Biología	2	1
Química	1	
Ingeniería		1
Contaduría	2	
Comunicación	1	
Filosofía	1	
Psicología	1	
Diseño	1	

Cuadro 1: Composición del grupo 901.

Con respecto a este grupo, vale la pena destacar que el alumno de biología había tenido contacto con hablantes de inglés en el extranjero, al asistir a un congreso en Estados Unidos. Por otro lado, la estudiante de biología pretendía irse de intercambio el semestre siguiente a una universidad de Montreal. El alumno de ingeniería tenía amistades extranjeras, principalmente alemanas, y frecuentemente comentaba sobre sus experiencias con ellos en la clase. La alumna de comunicación también compartió las vivencias que había tenido tanto aquí como en Estados Unidos con conocidos suyos nativohablantes de inglés. Por lo que respecta a la psicóloga, profesora de esa facultad, estudiaba también francés en el CELE y en varias ocasiones hizo algunos comentarios sobre lo que había aprendido sobre Canadá tanto en sus clases de francés como al haber conocido a algunos canadienses. En cuanto a las alumnas de química y filosofía, ninguna de las dos había tenido contacto con nativohablantes de inglés, sin embargo mientras que la primera era muy reservada, la segunda era muy extrovertida y constantemente participaba y mostraba su interés por entender y conocer más sobre otras culturas.



GRUPO 902:

CARRERA	MUJERES	HOMBRES
Biología	1	
Medicina	1	
Informática		1
Ingeniería electrónica	1	
Ing. en telecomunicaciones	1	
Ingeniería		1
Matemáticas	1	
Derecho	1	1
Psicología	1	
Arquitectura		1
Literatura	1	
Administración pública	1	
Pedagogía	1	

Cuadro 2: Composición del grupo 902.

Aquí vale la pena precisar que las últimas dos alumnas no terminaron el curso: la de administración pública participó únicamente en la discusión del primer video, mientras que la de pedagogía lo hizo en los dos videos sobre México. Fue una lástima, pues sus comentarios, particularmente los de la primera, eran estimulantes. En este grupo hay que destacar que tanto el muchacho de informática como la alumna de literatura tenían amigos nativohablantes de inglés. De hecho, el primero de ellos llevó a la clase a un amigo canadiense para que hablara con el grupo, mientras que la segunda invitó a un joven fotógrafo mexicano de ascendencia haitiana que vive desde hace varios años en Nueva York. Ambos alumnos mostraban curiosidad por aprender sobre otras culturas. Otro aspecto interesante de este grupo



Mallén, La clase de inglés....

es que dos de los alumnos, uno de ingeniería y otro de derecho, estudiaban francés en el CELE. El primero dejaba ver una predilección especial por esta lengua; el segundo tenía ascendencia francesa. Además, ambos habían estado en la ciudad de Montreal, por lo que sus contribuciones en la discusión del video sobre esta ciudad fueron especialmente interesantes.

Hay que mencionar que todos los alumnos tuvieron una buena disposición para participar en este proyecto y siempre colaboraron en la realización de las distintas actividades.

En resumen, participaron 25 alumnos: 11 en el primer semestre y 14 en el segundo. Entre esos 25, sólo había 6 hombres. La mayoría de los participantes tenía entre 20 y 25 años de edad y provenían de diferentes carreras, tanto de ciencias como de humanidades, por lo que había gran diversidad en cada uno de los grupos. Cuatro mujeres eran un poco mayores y trabajaban como académicas en la UNAM en las áreas de biología, química, medicina y psicología. En ambos grupos había algunos alumnos cuyas características (haber tenido contacto directo y estrecho con gente de otros países, haber estado en Montreal, estudiar francés, por ejemplo) contribuían al tema de la alteridad, en torno al cual gira esta investigación.

Hay que añadir que el grupo era heterogéneo no sólo por lo que respecta a las áreas de estudio, sino también por su manejo de la lengua pues mientras que algunos de ellos tenían un buen dominio, no ocurría lo mismo con otros que tenían dificultades tanto en la comprensión como en la discusión de los videos, por lo cual fue necesario hacer algunas modificaciones como veremos más adelante.



3.3 LOS VIDEOS

Para este proyecto se utilizaron cuatro videos, dos sobre la ciudad de México y dos sobre Montreal, trabajados en el siguiente orden:

- ***Postcard from Mexico***: documental producido por la BBC, en el que un reportero australiano, Clive James, visita y muestra esta ciudad.
- ***México***: material de tipo turístico hecho por los colaboradores de México Desconocido, en el que se describen los lugares más destacados de la ciudad de México a lo largo de varios siglos.
- ***Moving Day***: documental producido por la BBC en el que se explica la costumbre que hay en Montreal de mudarse el primero de julio, así como las discrepancias que existen entre las comunidades anglófona y francófona que viven en esa ciudad.
- ***Destination Montreal***: en él se presentan imágenes y se describen los sitios más característicos y atractivos de este destino turístico.

Aquí es necesario precisar que los dos videos documentales, *Postcard from México* y *Moving Day*, son una visión externa (es decir México y Montreal vistas por realizadores de la BBC) y crítica de estas ciudades, mientras que los videos turísticos, *Mexico* y *Destination Montreal*, constituyen una visión interna y positiva. Aunque la mayor parte del tiempo cada uno de estos materiales fue trabajado individualmente, fueron seleccionados como constitutivos de un conjunto, tomando como base la propuesta de Kramsch, ya mencionada en la página 38 de esta tesis, así como en el artículo *Analysing representations of otherness using different text-types* (1996:53) en el que Murphy-Lejeune, Cain y Kramsch retoman la propuesta de ésta última para proponer trabajar cuatro perspectivas:



LAS AUTORREPRESENTACIONES (trabajadas mediante los videos turísticos):

1. Cómo nos vemos a nosotros mismos.
2. Cómo se ven otros a sí mismos.

LAS HETERORREPRESENTACIONES (mediante los documentales):

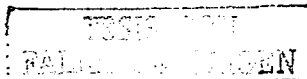
3. Cómo nos ven otros.
4. Cómo vemos a los otros.

3.3.1 SELECCIÓN DE LOS VIDEOS.

Uno de los aspectos difíciles en la elaboración de esta investigación, fue precisamente el encontrar materiales que fueran adecuados para abordar las cuatro perspectivas mencionadas anteriormente, es decir poder trabajar tanto sobre la cultura materna como sobre la cultura extranjera, y ambas vistas tanto desde una perspectiva interna, como de una externa.

Además de esto se tomaron en cuenta otros factores, algunos de ellos con base en el artículo de Kerridge, al que hacemos referencia en la página 57 de esta tesis:

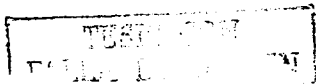
- Que el nivel de lengua utilizado en los videos fuera adecuado para los alumnos, pues como ya se mencionó, éstos son programas hechos para nativohablantes, por lo cual es necesario tener un buen dominio del inglés para entenderlos.
- Que la duración de los materiales no fuera demasiado larga, o bien que se pudiera dividir apropiadamente en diversos fragmentos para trabajarse a lo largo diferentes clases sin perder la continuidad. Cada uno de los videos seleccionados dura alrededor de 45 minutos, excepto *Destination Montreal* que es más corto.
- Que los contenidos fueran interesantes y que provocaran la curiosidad de los alumnos por entender y por aprender más sobre lo que veían.



Mallén, La clase de inglés....

- Que no hirieran la sensibilidad de los estudiantes (sobre todo en cuanto a la visión presentada de México) y que no fomentaran una imagen exótica de la cultura extranjera (por lo que respecta al documental sobre Montreal).
- Lograr un balance en la información al mostrar las dos caras de la misma moneda, pues no se presentó sólo una imagen idílica de los lugares (como es el caso de los videos turísticos), sino que ésta se complementó mediante los documentales, al dar una visión más crítica de lo que ocurre en cada ciudad. Esto se hizo con la intención de que los alumnos tuvieran una idea más completa sobre lo que se presenta, fomentar que sean críticos y que se formen sus propias opiniones al respecto.

Una de las preguntas que quizás surja en este momento es ¿por qué escoger videos sobre Montreal, donde predomina el francés, para una clase donde se enseña inglés? Hay dos motivos. Uno de ellos es que, a lo largo de diversas entrevistas que por mi experiencia profesional he tenido con diversos estudiantes, he notado que hay un creciente interés y una actitud positiva hacia Canadá. El segundo, es que el video de *Moving Day* me pareció particularmente interesante y apropiado por dos razones. La primera de ellas es que la alteridad está muy presente en este material, pues se describen en detalle las diferencias de lengua, de costumbres, de actitudes, de forma de pensar y de sentir entre dos comunidades, la de habla inglesa y la de habla francesa, que conviven en una misma ciudad. La segunda razón es que en el video se habla sobre la situación de los anglófonos, quienes forzosamente tienen que aprender francés para poder desenvolverse adecuadamente en Montreal. Me parece que el mostrar que existen hablantes de inglés que también se ven forzados a aprender otro idioma, puede hacer reflexionar a nuestros estudiantes sobre la idea de que el inglés es generalmente la lengua que se impone en países donde se hablan



Mailén, La clase de Inglés....

otros idiomas.

Por lo que respecta al video *Postcard from Mexico*, después de haber grabado tres documentales sobre nuestro país, escogí éste conducido por Clive James porque me pareció el más completo de los que vi. Aquí me gustaría comentar que algo curioso es que los tres presentaban la lucha libre y las telenovelas como aspectos muy representativos de México. *Postcard from México* está conducido con sentido del humor, y aunque sí cae en algunos de los estereotipos del mexicano, personalmente no lo consideré ofensivo. Pensé que podría suscitar reflexiones importantes sobre nuestro país visto a través de otros ojos, ya que, como afirman Lejeune, Cain y Kramsch (1996: 54): "the role of the foreigner then is to act as a mirror which sends back an unfamiliar reflection of a familiar reality."

3.3.2 CONTENIDO DE LOS VIDEOS

A continuación incluiré una breve descripción de los cuatro videos, pues considero que esta información es importante para facilitar la comprensión del capítulo siguiente en el que se analizarán los datos.

3.3.2.1 POSTCARD FROM MEXICO

Como su nombre lo dice, éste es un material en el que el reportero australiano que visita nuestro país pretende transmitir una imagen general, una especie de postal de México, en especial del D.F. Para ello visita los siguientes lugares: Teotihuacán, Garibaldi, un restaurante de comida prehispánica en el centro, La Arena México, una plaza de toros, los estudios de Televisa, Xochimilco, Acapulco, el metro, la Plaza de



Mallón. La clase de inglés...

Sto. Domingo, la Casa de los Azulejos, una hacienda en Jalisco, una charreada y la ceremonia de la bandera en el Zócalo. En estos lugares sube a las pirámides, oye mariachis, ve la lucha libre y se sube a una trajinera, entre otras cosas. Intenta torear en una pequeña plaza, simula actuar en una telenovela, toma tequila y vestido de charro "aprende" a echar el lazo. Además entrevista a Thalía, con la que habla sobre las telenovelas mexicanas y sobre la vida en México para la gente joven, a Francisco Pizarro (un joven torero mexicano) con quien trata de entender el significado y la razón de ser de las corridas, y con Carlos Fuentes con quien tiene una conversación más profunda sobre los problemas de México: la contaminación, la pobreza, y las crisis por las que ha pasado nuestro país. En dicha conversación, el escritor define a México como una ciudad de sobrevivientes, destinada a la pobreza, a pesar de lo cual la gente saca el mejor partido de lo que tiene.

Clive James sería considerado como un viajero impresionista. Según mencionan Cintrat, Massau, Barreiro y Soares (1996:36), con base en una clasificación hecha por Todorov, este tipo de viajeros se caracteriza porque ellos mismos permanecen como sujetos de la experiencia, a pesar de tener cierto interés en "el Otro". Por lo tanto se centran fundamentalmente en las impresiones que las ciudades y sus habitantes han dejado en ellos.

Como ya habíamos mencionado, el reportero narra las cosas con sentido del humor, siendo a veces un poco sarcástico e incluye algunos de los estereotipos sobre nuestro país, por ejemplo: que hay mariachis en cada esquina (por cierto a lo largo del video aparecen en varias ocasiones los mismos mariachis cantando siempre Guantanamera), que se toma mucho tequila, que la mayoría de la gente ve las telenovelas, que es una cultura de machos (ya que les gusta torear y la lucha libre) y



Mallón, La clase de inglés...

sigue habiendo haciendas (esta escena se acompaña por la música de Bonanza) en la que la gente se viste de charro y lleva una vida campirana. Sin embargo, en la entrevista con Carlos Fuentes, el reportero reconoce que su visión sobre nuestro país no es muy profunda al afirmar: "it could be my *superficial, rosy, tourist eye*, but the poor people I see on the streets don't seem desperate". A pesar de que Clive James critica varias cosas de nuestro país (la contaminación, la sobrepoblación, la pobreza, el machismo, la proliferación de los mariachis) su balance general, con el cual finaliza el programa, parece ser ambivalente, ya que al asistir a la ceremonia a la bandera y ver a varios grupos de niños de primaria en el Zócalo comenta que tienen motivos para estar orgullosos del país en el que viven:

(The school children) are glad to be Mexican and they are right. Despite putting on such a show of being such a great nation, Mexico is a great nation whose people, for all their problems, have made it into the modern world while bringing some of the best of their old world along for the ride. The key to the whole country is the city that bears its name. Too big to be held down, it can only be watched as it grows. What happens here could be our future too. A city that goes on forever without edges. If we can learn to live with each other the way they have, it might not be so bad as long as we don't always have to hear that song (Guantanamera).

En el anexo 3 se incluyen algunos otros ejemplos de extractos de este video, que dan una idea más específica de su contenido y del tipo de discurso que maneja.



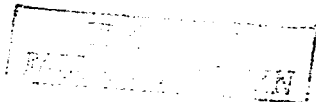
3.3.2.2 MEXICO

A diferencia del anterior, éste es un material que presenta sólo los aspectos positivos de nuestra ciudad, pues es lo que se quiere mostrar a los turistas. En él únicamente aparecen los distintos lugares y al narrador nunca lo vemos, solamente lo conocemos por su voz, mediante las descripciones y explicaciones que da, pues nunca expresa opiniones de tipo personal. En ese sentido podríamos decir que este material es más "objetivo", más impersonal que el anterior.

El video está dividido en cinco secciones que abarcan desde el siglo XVI hasta el XX y entre cada una de ellas hay una breve cápsula que muestra algunas de las cosas que se pueden hacer en la actualidad en nuestra ciudad, por ejemplo: pasear en Coyoacán, ir a jugar con la nieve al Ajusco, visitar el quiosco de Sta. María la Ribera o ir al planetario del Politécnico.

En cada una de las secciones se narra brevemente la historia y las características principales de los monumentos más importantes que se presentan. Por dar sólo algunos ejemplos mencionaremos:

- En el siglo XVI: el hospital de Jesús, el monasterio de Churubusco, la Conchita en Coyoacán y la capilla del Rosario en Atzacapozalco.
- En el XVII: el Zócalo, el antiguo ayuntamiento y el monasterio del Desierto de los Leones.
- En el XVIII: Las Vizcaínas, la iglesia de San Juan de Dios y el museo Franz Mayer.
- En el XIX: la arquitectura neoclásica, el Caballito y la iglesia de Loreto.
- En el XX: el Angel de la Independencia, el Palacio de Bellas Artes, el Palacio Postal (edificio de correos), el museo de la ciudad de



Mallén, La clase de inglés....

México, el Centro Nacional de las Artes, La Villa y la Iglesia con vitrales de Vasarelli en Bosques de las Lomas. En esta última parte se incluyen también escenas e información sobre la construcción del metro y del drenaje profundo en esta gran metrópoli.

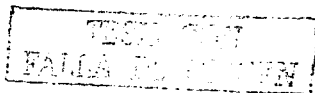
El video concluye con la idea de que es una ciudad multifacética que nunca duerme. En palabras del narrador : "a conglomerate of hopes and dreams".

3.3.2.3 MOVING DAY

Este material es un documental en el que, al igual que en el anterior, el reportero nunca aparece en pantalla, sino que únicamente lo oímos al describir y explicar lo que se presenta, así como al entrevistar a algunas personas que participan en el video.

Aunque el tema principal es la costumbre que tienen los francófonos de esa ciudad de cambiarse una vez al año, todos en el mismo día, también se destacan las discrepancias que tienen las dos comunidades que ahí habitan: la de habla inglesa y la de habla francesa. Hay que aclarar que no utilicé el video completo. Hice una selección de varios fragmentos, en la que incluí los que se enfocan en el segundo aspecto y omití los que tienen que ver con los problemas que ocasionan las mudanzas.

El reportero explica que existen dos festividades importantes en Montreal. Una de ellas es el día de mudanza, que se lleva a cabo el **primero de julio**, en el que los francófonos de la ciudad se cambian de casa, algunas veces a tan sólo tres o cuatro cuadras de donde vivían. La situación se complica debido a que ese mismo día se celebra la fiesta nacional, **Canada Day**, la cual se festeja con un desfile por las calles y en ella se enfatiza el carácter multicultural de ese país. La segunda festividad



Mallén, La clase de inglés....

tiene lugar el **24 de junio** y corresponde a **Saint Jean Baptiste Day**, la cual es muy significativa para los francófonos de Montreal. En torno a estas dos festividades, el reportero presenta las diferencias que existen entre las dos comunidades que cohabitan en esa ciudad canadiense.

Se dan varias razones que tratan de explicar que el primero de julio muchas personas se muden al mismo tiempo: un historiador afirma que debe atribuirse al dominio escocés pues desde entonces todos los contratos se vencían el mismo día, también añade que se hace por rutina, sin cuestionarse por qué es así. Por su parte, una joven de habla francesa explica que es para hacer algo emocionante en una ciudad donde no hay grandes emociones y además afirma que aun siendo francófona, no sería fácil irse a vivir a París ni tampoco a ningún otro lugar de Canadá, por lo que la alternativa que queda es mudarse dentro de la misma ciudad.

Sin embargo, la parte más interesante del video es la que presenta las diferentes perspectivas que tienen anglófonos y francófonos acerca de lo que es vivir en esta ciudad. Vemos el caso de un médico de habla inglesa, el Doctor Yemen, quien decide abandonar Canadá e irse con su familia a vivir a Estados Unidos por sentir que no encaja en la ciudad por no ser francófono. Narra la experiencia que tuvo con la Police de la Langue Francaise, (la policía de la lengua) quienes no aceptaron que tomara los cursos de francés que le exigían durante el otoño, sino que amenazaron al Doctor Yemen con quitarle su licencia profesional si no tomaba dichos cursos en el verano. Esto y una experiencia que tuvo su esposa al ser insultada por dos mujeres al oír la hablar inglés, lo motivaron a dejar una ciudad en la que siente que se les fuerza a ser lo que no son (francófonos) y en la que no pueden expresarse y vivir en sus propios términos.



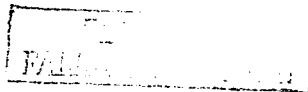
Por otro lado, se presenta la visión de Joanne, una mujer de 31 años de habla francesa, quien al ser entrevistada comenta que nunca se había dado cuenta de lo diferente que era Montreal del resto de Canadá, hasta que estuvo varios días en la zona de habla inglesa. Esto le produjo una sensación extraña, de ansiedad, al sentir que la forma de vida y la mentalidad es muy distinta a la de la gente de Quebec. Sin embargo, ella aclara que, aunque su afinidad es con Quebec, no creció con ninguna idea negativa sobre Canadá como país.

Para concluir, me gustaría mencionar un detalle curioso que establece la relación entre las dos festividades y el conflicto entre culturas que existe en esa ciudad: mientras que el Dr. Yemen escoge el día de Saint Jean Baptiste Day para abandonar Canadá y mostrar así su desacuerdo con dicha celebración, Joanne se muda a tan sólo unas cuerdas de distancia el día de la fiesta nacional canadiense, refiriéndose al desfile que se realiza para esa ocasión como "this stupid parade".

3.3.2.4. DESTINATION MONTREAL

Este promocional turístico muestra los principales atractivos de la ciudad, así como las diversas actividades que ahí se pueden realizar. Bien podríamos decir que tiene las cuatro intenciones señaladas por Lochard, a las que nos referimos en la página 60 de esta tesis: informativa, seductora, persuasiva y factual, es decir, mediante las imágenes y la información presentada, intenta convencer al televidente de que Montreal es una ciudad que vale la pena visitar.

Entre los lugares que se muestran están diversos cafés y restaurantes al aire libre, donde se puede comer y disfrutar de un rato agradable, rodeado de artistas (pintores, músicos y mimos). También aparecen diversos parques como el Acquapark y el



Mallén, La clase de inglés....

Biosphere Park, así como los jardines botánicos. Asimismo muestran varias construcciones de diferentes estilos: rascacielos modernos, entre ellos una alta torre, y algunos edificios de carácter histórico en los que la influencia francesa es notoria, como es el caso de la Basílica de Notre Dame, que es muy parecida a la que existe en París. Para completar el panorama se incluyen lugares vinculados con la ciencia, el Biodome y el Cosmodome entre ellos, y algunos otros parajes cercanos a la ciudad donde se puede andar en bicicleta, caminar por los bosques y disfrutar de los atractivos naturales: ríos y montañas.

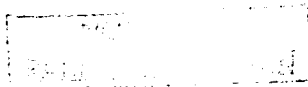
En resumen, se muestra una visión idealizada de la ciudad, como bien puede verse en la frase con la que concluye el video: "Montreal is a perfect blend of the old and the new".

3.3.3 DISEÑO DE LOS EJERCICIOS CON VIDEO

Además de tomar en cuenta las consideraciones ya expuestas en la sección del marco teórico sobre el uso de video en las clases de lengua, tomamos como base algunas ideas de la imagología y la teoría de la recepción para diseñar los ejercicios con los que se trabajó en este proyecto.

3.3.3.1. LA IMAGOLOGÍA Y LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN

La **imagología** es una perspectiva interdisciplinaria que surgió en los años cuarenta; en Francia, con la finalidad de estudiar las imágenes del extranjero que se manifiestan en algunas obras literarias o **textos imagológicos**. Pageaux define la imagen como "la representación de una realidad cultural mediante la cual el individuo



o el grupo que la han elaborado (o que la comparten o que la propagan) revelan y traducen el espacio cultural e ideológico en el que se sitúan" (1994:103). A las representaciones mentales que nos hacemos sobre el otro se les llama **imagotipos** (Rall, 1996: 439), los cuales pueden ser positivos o negativos, según la visión que nos hagamos. Pageaux aclara que estas representaciones mentales no son autorreferenciales sino simbólicas, pues no constituyen la realidad misma sino imágenes selectivas y parciales de esa realidad. Así pues, el objeto de la imagología consiste en "enumerar, desarmar y explicar estos tipos de discurso (sobre el Otro), mostrar y demostrar que la imagen, tomada globalmente, es un elemento de un lenguaje simbólico que ha de estudiarse como sistema de sentido" (1994: 107).

Pageaux plantea que existen tres elementos constitutivos de la imagen: las palabras, la relación jerarquizada y el argumento, que ayudan a la comprensión de los textos imagológicos. Para el presente trabajo, el segundo aspecto cobra particular importancia pues se refiere a los opuestos complementarios identidad / alteridad, es decir, a la relación entre "Yo -narrador- cultura de origen vs personajes - cultura representada - el Otro" (ibid:114). La bipolaridad entre identidad y alteridad surge al mirar otra cultura. Según el autor francés, estas relaciones jerarquizadas generalmente se expresan en pares opuestos, pues mirar al otro es al mismo tiempo mirarse y confrontarse a sí mismo.

En cuanto a la **teoría de la recepción**, ésta surgió en los años setenta con Ingarden, quien parte de la base de que el texto no es algo fijo, sino una "**obra inacabada** que no adquiere su plena manifestación sino mediante la interacción texto-lector" (en Chevrel, 1994: 163). El receptor de la obra cobra gran importancia, pues tiene una participación activa en lo que lee, ya que una misma obra puede tener



distintas apariencias para diferentes lectores, es decir, hay una **lectura plural**.

Con base en estas ideas, Chevrel afirma que "una obra no se ha de considerar sólo como un absoluto, sino también en sus diferentes concreciones y en sus relaciones posibles; por otra parte, una perspectiva comparatista supone que el encuentro de dos culturas contribuye a resaltar elementos que tal vez no aparecerían si el estudio se llevara a cabo dentro de una sola cultura (ibid:161).

Una de las categorías dentro de la teoría de la recepción se centra en la actitud de los lectores ante la obra, en analizar por qué la aceptan o la rechazan. Se estudia la reacción, la opinión, la lectura, la crítica y la orientación de los receptores.

La imagología y los estudios de recepción son dos ramas de la literatura comparada que permiten encontrar relaciones entre la identidad y la alteridad, entre "Yo" y "el Otro". Ambos acercamientos están estrechamente ligados, pues como afirma Chevrel "la recepción literaria y la representación del Otro no se pueden estudiar por separado" (ibid: 184) ya que, como añade Pageaux, estos dos aspectos forman parte de un mismo fenómeno.

Aquí vale la pena aclarar que aunque estas dos corrientes surgieron en el campo de la literatura y se centran principalmente en textos literarios, no hay razón por la que los videos no puedan ser considerados como textos imagológicos, siempre y cuando se tome en cuenta también la influencia que ejerce no sólo el discurso sino también las imágenes visuales presentadas. Es por eso que en el marco teórico dedicamos un espacio a las características de los videos turísticos y documentales, así como a algunos factores que influyen en su recepción, que también fueron tomados en cuenta al diseñar el trabajo que se haría con los videos.

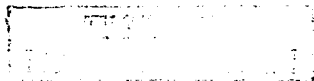
Considero que algunas aportaciones de la imagología y de la teoría de la

recepción pueden ser de gran utilidad dentro de la clase de lenguas, ya que permiten presentar imágenes (entendiendo aquí tanto lo discursivo como lo visual) de las culturas meta y estudiar las reacciones que éstas provocan en los alumnos y empezar a entender un poco más el origen de dichas reacciones.

3.3.3.2 EJERCICIOS DE DISCUSIÓN SOBRE LOS VIDEOS

Los materiales centrales para este proyecto fueron los dos documentales, pues son básicamente éstos los que presentan la imagen de las ciudades, México y Montreal, vistas a través de ojos extranjeros. Los videos turísticos, como ya hablamos mencionado, constituyen una visión interna ya que fueron hechos en el país de origen y fueron utilizados como contrapunto a los otros dos videos para presentar una visión más completa de estos lugares.

Los ejercicios, principalmente los que se usaron para trabajar con el video *Postcard from Mexico*, fueron inspirados en el artículo *La otra lectura: Relaciones de viajes y los descritos como lectores*, en el que Rall (1996) utiliza la imagología para estudiar la reacción que provoca entre estudiantes universitarios mexicanos un texto en el que un escritor alemán presenta su visión, no muy positiva por cierto, sobre nuestra ciudad. Aquí Rall se cuestiona y analiza lo que ocurre cuando un texto llega, no a los lectores para quienes fue escrito (el público alemán en este caso) sino a quienes son descritos en él (los mexicanos). A esto es a lo que ella llama "la otra lectura". La investigadora realiza un experimento con los estudiantes mexicanos para ver "qué impresión causa la lectura en los descritos" (1996: 425): si se reconocen en la imagen presentada o la rechazan. No sólo eso, sino que también indaga sobre la imagen que, a partir del texto, se hacen los lectores de quien escribe,



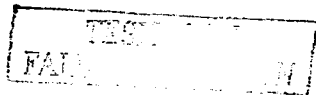
de quien mira a nuestro país. Rall afirma que "el texto que un autor escribe sobre una comunidad ajena, es al mismo tiempo vehículo de una imagen de él mismo, la cual será percibida también de distinta manera por los diferentes lectores." (1996:417). A este respecto, en su artículo *Travel writing*, Cintrat, Massau, Barreiro y Soares (1996:40) apuntan que en ocasiones este género dice más sobre las estructuras mentales del viajero que sobre la realidad descrita, pues el viaje que se hace no es sólo físico sino también mental, ya que el viajero transporta también su propio carácter, cultura, miedos, sueños y ambiciones como parte de su "equipaje".

Al buscar una forma de trabajar con los videos, las tres ideas propuestas por Rall - "la otra lectura", la recepción de ésta y la imagen que del autor se forman los descritos a partir del texto presentado- me parecieron iluminadoras, sobre todo para la discusión del video *Postcard from Mexico*, pues me permitirían conocer lo que los alumnos piensan sobre la visión que un extranjero tiene sobre nuestra ciudad, así como sobre la idea que se hacen del reportero extranjero a partir de su discurso y sus imágenes. Estas tres ideas podrían constituir el acceso para saber qué pasa por la mente de los estudiantes al ver este tipo de materiales.

El video hecho por Clive James y la BBC de Londres fue trabajado en siete sesiones como se explica a continuación. Durante la primera sesión se hizo un ejercicio previo (pre-viewing) en el que se les formularon las siguientes preguntas a los estudiantes:

- Si tuvieras que hacer un video sobre México ¿qué aspectos incluirías?
- Si te permitieran incluir tres entrevistas, ¿a quiénes entrevistarías? ¿Por qué?

Esto se hizo con la finalidad de ver si sus autorrepresentaciones (lo que ellos mencionan) sobre México coinciden con las heterorrepresentaciones (lo que se



presenta en el video).

Posteriormente se proyectaron los dos primeros minutos del material y se les pidió que predijeran cierto tipo de información: ¿qué tipo de video crees que va a ser? ¿de qué crees que se va a tratar?

Después de estos ejercicios introductorios, una vez que los alumnos veían los diferentes segmentos, se les hacían dos tipos de preguntas:

1. **Preguntas de comprensión**, por ejemplo: ¿qué fue lo que se presentó en el video? ¿qué viste? ¿qué dijo el reportero? Aquí hay que aclarar que cuando los alumnos no entendían, la profesora parafraseaba la información.

2. **Preguntas de opinión y explicativas**: que tenían la finalidad de ver si los estudiantes se reconocen o no en lo que el video presenta y de saber cómo reciben esta otra visión sobre su cultura, así como la actitud que tienen hacia el reportero. He aquí algunos ejemplos:

- ¿Qué tan representativos son estos aspectos (las luchas libres, los toros, las charreadas, los mariachis, las telenovelas) de México?
- ¿Quiénes de ustedes han ido a (las luchas, los toros, una charreada)? ¿Quiénes ven telenovelas?
- ¿Cuál es tu reacción, tu impresión sobre las imágenes presentadas y sobre lo que se dijo en el video?
- ¿Crees que al reportero le gusta lo que ve? ¿Por qué?
- ¿De dónde crees que es Clive James? ¿Por qué? Esta pregunta en particular se les hacía al final de cada sesión para ver si cambiaban de opinión a medida que avanzaba el programa y para saber en qué se basaban sus intuiciones.
- ¿Qué impresión crees que se lleva el reportero de nuestra ciudad?
- ¿Estás de acuerdo con la imagen que presenta? ¿Por qué?



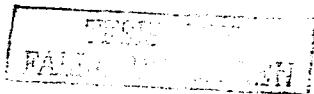
Por lo que respecta al video turístico *Mexico*, se discutió en cuatro clases. Para él también hubo un ejercicio introductorio. Después de ver los primeros minutos de la grabación, a los alumnos se les pidió que predijeran de qué manera este material sería distinto al anterior en cuanto al tipo de imágenes que presentaba, público al que estaba dirigido y en cuanto a su propósito.

Posteriormente, a medida que veíamos los distintos fragmentos, se les hacían tanto **preguntas de comprensión** (¿qué lugares vieron? ¿qué se dijo sobre ellos?) como de **opinión y explicativas**. En éstas últimas, en ocasiones se les pedía que contrastaran lo visto en los dos videos, como veremos en los siguientes ejemplos:

- ¿A cuáles de los lugares aquí presentados has ido?
- ¿Crees que este material fue hecho por mexicanos o por extranjeros? ¿Por qué?
- Si no fueras mexicano, ¿qué imagen crees que te harías de nuestra ciudad a partir de este video?
- ¿Crees que presenta una imagen real sobre cómo es México? ¿Por qué?
- Siendo mexicano ¿cómo te sientes al ver este video? ¿Cuál es tu reacción?
- Como mexicano, ¿cuál de los dos videos crees que es más representativo de lo que es México? ¿Por qué?
- ¿Cuál de los dos te gustó más? ¿Por qué?

Aquí nos gustaría precisar que iniciamos con los materiales de nuestro propio país y se les dio prioridad pues como afirma Kramsch (1992: 234) "we cannot teach an understanding of the foreign as long as the familiar has not become foreign to us in many respects."

Una vez descritos los ejercicios para trabajar con las visiones de la cultura



Mallén, La clase de inglés....

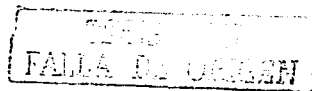
materna, pasaremos a describir los que se utilizaron para las discusiones sobre Montreal.

Moving Day fue discutido en cuatro sesiones. La primera actividad se hizo antes de ver el material y consistió en preguntar al grupo qué sabían sobre Montreal, qué habían visto, leído o escuchado sobre esta ciudad canadiense. Después de esto se les mostró la introducción del vídeo en el que se habla brevemente sobre el día de mudanza y los problemas que éste ocasiona. Se hizo un **ejercicio de predicción** a partir de las siguientes preguntas:

- ¿De qué crees que se tratará el programa?
- ¿A qué crees que se deba la costumbre de mudarse el primero de julio?
- ¿Cuáles podrían ser algunas razones para cambiarse de casa una vez al año y siempre en la misma fecha?

Al igual que en los casos anteriores, hubo **preguntas** no sólo de comprensión (ver anexo 4 en el que se incluyen los cuestionarios) sino también de **opinión y explicativas**. A continuación se presentan éstas últimas:

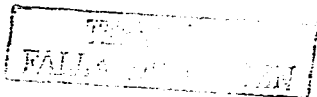
- ¿Cuál es tu opinión ante esta información (los problemas que enfrentan los angloparlantes en Montreal; el sentir de Joanne (francófona) hacia el resto de Canadá)?
- ¿Cómo te sientes ante la situación que enfrenta del Dr. Yemen (el que lo amenacen con retirarle su licencia profesional si no toma un curso de francés en el verano)?
- ¿Quién crees que tiene la razón: él o la "policía del lenguaje"?
- ¿Porqué crees que a Joanne no le gusta el desfile para conmemorar el día de Canadá?



- ¿Cómo te imaginas que es el día de mudanza?
- ¿Te gustaría estar en Montreal ese día? ¿Por qué?
- ¿Quiénes de ustedes se han cambiado de casa alguna vez?
- ¿Saben si esta costumbre ocurre en algún otro lugar del mundo?
- Después de conocer las dos perspectivas (la francófona -Joanne- y la anglofona - Dr. Yemen-) ¿qué impresión te queda de la ciudad de Montreal?
- ¿Qué opinas sobre la información que has visto aquí?
- (Cuando no responden) ¿Qué quiere decir ese silencio? ¿Qué significa?

El último material que utilizamos fue *Destination Montreal* que por ser el más corto de los cuatro (dura alrededor de 25 minutos) y el más fácil de entender, fue cubierto en una sola clase. Su proyección fue dividida en dos partes, después de cada una de las cuales se realizaba la discusión que giró en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es tu impresión de la ciudad?
- ¿Qué tan real creen que es la imagen que se presenta de Montreal, sabiendo que es un video turístico?
- Los que han estado ahí ¿qué opinan? ¿Es real la imagen que presenta?
- ¿Les gustaría vivir en Montreal? ¿Por qué?
- ¿Cuál es su impresión de los edificios de la ciudad? ¿La imaginaban así antes de ver este video?
- ¿Este video cambia de alguna manera la impresión que tenían de Montreal después de haber visto *Moving Day*?
- Tomando en cuenta las reflexiones que hicimos sobre el video turístico de México, ¿qué piensan sobre *Destination Montreal*?
- Ahora que han visto "las dos caras de la moneda" - el turístico y el documental ¿qué piensan sobre Montreal? ¿Qué imagen les queda de la ciudad?



Mallén, La clase de inglés....

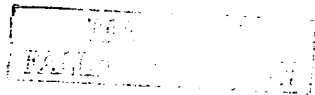
Ya que han sido descritos los materiales y los ejercicios correspondientes, pasaremos a la siguiente sección.

3.4 COLECTA DE DATOS

Como se mencionó anteriormente, la colecta de datos se realizó en dos ciclos: durante el semestre 2001-1 con el grupo 901 y en el semestre 2001-2 con el 902. Como veremos más adelante, en el segundo periodo se hicieron algunos cambios, al detectar algunos problemas que se habían presentado la primera ocasión. Se reflexionó así sobre lo ocurrido y se revisó el plan de acción antes de implementarlo nuevamente, tal como sugiere Strickland (1988) que debe hacerse en la investigación-acción.

En ambos grupos la colecta de datos se hizo durante la segunda mitad del semestre, para propiciar así que el grupo ya se hubiera integrado y que tuviera más confianza con la maestra.

A continuación describiremos las diferentes técnicas etnográficas que se utilizaron para recabar los datos. Consideramos que estas técnicas eran las apropiadas al pretender describir e interpretar lo que ocurre en contextos naturales (la clase de inglés en este caso) y al tomar en cuenta las percepciones no sólo del investigador, sino también de los sujetos para lograr un mejor entendimiento del proceso (Nunan, 1992; Watson-Gegeo, 1988). Como afirma Watson-Gegeo, el enfoque étnico incorpora las perspectivas e interpretaciones de los participantes en cuanto a comportamientos, eventos y situaciones y lo hace en el lenguaje descriptivo que ellos mismos utilizan (1988: 580). Esto puede lograrse mediante diferentes técnicas. Empezaremos por describir las que se utilizaron con el grupo 901 y posteriormente mencionaremos los



cambios que se hicieron con el grupo 902.

3.4.1. Discusión de los cuatro videos ya descritos.

Esta actividad se hacía como parte de la clase normal, para darle continuidad y sistematicidad al trabajo hecho con objetivos culturales como sugiere Byrnes (1991: 214). Generalmente se llevaba a cabo durante la segunda hora de clase, después de haber hecho otro tipo de ejercicios (de gramática y de conversación, por ejemplo).

Las discusiones en las que los alumnos expresaban sus impresiones, reacciones y opiniones sobre lo visto en los videos, fueron grabadas y transcritas posteriormente por el docente- investigador. Si bien en un principio los participantes se mostraron un poco desconcertados al saber que se les estaba grabando, - a pesar de que se les explicó que el propósito era una investigación con el objetivo de mejorar las clases- pronto parecieron acostumbrarse a la presencia de la grabadora.

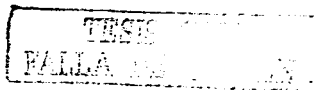
3.4.2. Composición sobre *Postcard from Mexico*.

Después de ver este video, a los alumnos se les pidió que, de tarea, escribieran las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es tu opinión sobre el video?
- ¿Qué cambios harías para dar una idea más clara de cómo es México?
- ¿Cuál es tu impresión del reportero? ¿De dónde crees que es? ¿Por qué?

Esto se hizo con la finalidad de confirmar la información surgida en la discusión sobre este video.

Las transcripciones de las discusiones, así como estas composiciones, fueron utilizadas con un enfoque etnográfico, al centrarse no en la adquisición de la lengua



sino en lo que Watson-Gegeo (1988: 582) llama la socialización, en la que destacan aquellos aspectos que se aprenden y se enseñan al mismo tiempo que la lengua, como son valores, actitudes y marcos de interpretación.

3.4.3. Entrevistas al finalizar el curso.

Estas se llevaron a cabo en español, de manera individual, una vez finalizado el curso y fuera del horario de clase. Para realizarlas se tomaron en cuenta las características que proponen Byram, Duffy y Murphy-Lejeune (1996:12) para la entrevista etnográfica:

The ethnographic interview is non-judgmental. The aim pursued is to understand someone else's construction of reality through the words they use, what they say to describe it. Interviewers should be personally involved and show empathy with the individuals they interview. They should also be aware of their own prejudices. The ideal position for the interviewer is to be a listener and to efface his/her presence as much as possible so that the individual feels comfortable explaining and opening up his/her world to an outsider.

En estas entrevistas, que también fueron grabadas y transcritas, los alumnos contestaban a las siguientes preguntas:

- ¿Qué recuerdas de los cuatro videos sobre países en el curso?
- ¿Estás de acuerdo con la visión que se presentaba sobre México? ¿Por qué?
- ¿De dónde pensabas que era Clive James? ¿Por qué?
- Con base en los videos de Montreal, ¿qué impresión te quedó de la ciudad y de la gente?
- ¿Qué crees que aprendiste a través de estos videos, tomando en cuenta los cuatro?
- ¿Te gustó la actividad de trabajar así con los videos? ¿Por qué? Si no te gusto puedes decirlo, pues de verdad me interesa saber tu opinión.
- ¿Hay algo más que quieras agregar o comentar?



Estas fueron las preguntas guía, sin embargo se hacían otras más libres conforme se fuera desarrollando la entrevista.

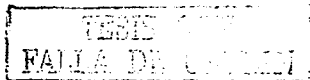
Aquí cabe destacar que esta entrevista fue fundamental pues tuvo dos funciones valiosas dentro de esta investigación: no sólo fue una técnica para recolectar datos, sino, quizás aún más importante, constituyó parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes, al hacerlos reflexionar sobre lo que el trabajo hecho con los videos les había aportado. Esta **función pedagógica** de la entrevista es resaltada por varios autores (Byram, 1996; Byram, Duffy y Murphy-Lejeune, 1996; Cain, 1996). Este último autor afirma que, mediante sus preguntas, el entrevistador le ofrece al entrevistado la posibilidad de revivir y estructurar las experiencias por sí mismo, así como a reconsiderar aspectos que le son familiares o a pensar por primera vez en cosas no consideradas con anterioridad.

3.4.4. Cuestionario sobre el video de *Postcard from Mexico*.

Las preguntas para éste (ver anexo 5) fueron redactadas a partir de los datos obtenidos en las discusiones y en las composiciones sobre este video con la finalidad de triangular la información. Los alumnos contestaban este cuestionario inmediatamente después de haber hecho la entrevista post-curso para que el investigador pudiera observar si había congruencia entre lo que decían y lo que contestaban en el cuestionario.

3.4.5. Cambios hechos con el grupo 902.

Con el grupo 901, en la fase de **discusión de los videos** se presentó el problema de que el video *México* y el de *Moving Day* eran un poco extensos y su proyección se

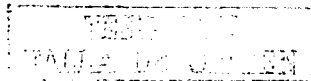


se extendió a lo largo de varias clases, por lo que los alumnos empezaban a perder interés y a participar menos. Otra de las dificultades que hubo es que, en mi obsesión de que todos opinaran sobre los diferentes fragmentos del video, cuando había alumnos ausentes, repetía el fragmento a la clase siguiente para que los que no habían estado presentes lo vieran y pudiesen opinar. Esto me llevó a hacer algunas modificaciones en el siguiente ciclo. Con el grupo 902 no proyecté estos dos videos completos, sino que hice una selección de los fragmentos para verse en clase. Además, ya no repetí las secuencias de una clase a la siguiente, sino que pedí a los alumnos que hicieran un resumen para quienes no habían estado presentes. Esto cumplió dos propósitos: agilizar la clase, y ver el tipo de información que los alumnos recordaban.

Otra de las dificultades que percibí al trabajar con el grupo 901, fue que, como ya se mencionó anteriormente, el nivel no era homogéneo por lo que algunas personas tenían dificultades para comprender la información, sobre todo en el caso de *Moving Day*. Esto me llevó a diseñar una serie de cuestionarios (ver anexo 4) que facilitarían la tarea. Además, a petición de una alumna, se integró una lectura en la que se especificaba la composición de la población de Montreal.

Por lo que respecta a la **composición sobre el video *Postcard from Mexico***, se hicieron algunos cambios en algunas preguntas, con base en ciertos datos obtenidos en ambos grupos, por considerar que éstas podrían elicitar información que resultara más pertinente para contestar las preguntas de esta investigación. Las primeras dos preguntas se reformularon de la siguiente manera:

- ¿Crees que Clive James es un buen reportero? ¿Por qué?
- Supón que te hubieran llamado como público mexicano para compartir tu opinión sobre este video acerca de nuestro país, ¿cómo explicarías cómo es México? Por



ejemplo: México es..... Mexico no es....

El cambio más notorio que se hizo al trabajar con el grupo 902 fue que, después de haber visto los dos videos sobre Montreal, se invitó a una joven maestra canadiense, anglófona de Toronto que vivió durante varios años en Montreal, para que los alumnos la entrevistaran. El objetivo era que los estudiantes le hicieran preguntas para confirmar las impresiones que se habían hecho sobre esta ciudad. A nivel de la investigación, las preguntas que los alumnos formularan -no tanto las respuestas- era lo más importante, pues revelarían la imagen que se habían hecho a partir de los videos vistos en clase.

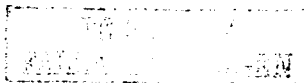
Esta **entrevista con Caroline** fue incluida en el segundo ciclo, es decir con el grupo 902, por dos razones: al sentir que hacía falta recolectar más datos sobre el efecto que los dos videos sobre Montreal habían tenido entre los alumnos, así como para triangular la información con la discusión realizada en clase y con la entrevista post-curso.

En cuanto a las **entrevistas finales**, el único cambio que se hizo fue añadir una pregunta:

- ¿La entrevista con Caroline cambió de alguna manera la imagen que te habías hecho de Montreal a partir de los videos o no?

En relación al **cuestionario sobre el video de Clive James**, éste se le dio a los alumnos del grupo 902, al igual que se les había dado a los del grupo anterior.

A manera de resumen, presentamos un cuadro en el que se incluyen las técnicas que se utilizaron para recolectar los datos, así como los cambios que se hicieron de un ciclo a otro:



GRUPO 901	GRUPO 902
1. Discusión sobre los 4 videos (grabadas en clase y transcritas)	Cambios: presentar fragmentos de <i>Moving Day y Mexico</i> . Cuestionarios con ejercicios de comprensión auditiva que facilitaran la comprensión del primer video.
2. Composición sobre <i>Postcard from Mexico</i> .	Cambio: Reformular algunas de las preguntas.
3. (No se realizó la entrevista con Caroline)	Cambio: Entrevista con Caroline con la finalidad de que los alumnos confirmaran impresiones, así como para triangular la información referente a Montreal.
4. Entrevistas individuales sobre los 4 videos al finalizar el curso. (grabadas en español y transcritas)	Cambio: Incluir la pregunta sobre la entrevista con Caroline.
5. Cuestionario sobre el video con Clive James.	Ningún cambio.

Cuadro 3: Técnicas etnográficas utilizadas para la recolección de datos.

3.5 CUESTIONES DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

A lo largo de este capítulo hemos descrito la forma en que se llevó a cabo esta pesquisa ubicada en el campo de la investigación-acción y en la que recurrimos a técnicas etnográficas. Ahora abordaremos algunas cuestiones que se tomaron en cuenta durante el desarrollo de este proceso.

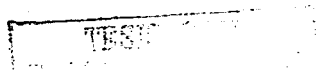
Al revisar la bibliografía sobre métodos de investigación de tipo cualitativo, varios autores (Alasuutari, 1995; Allwright & Bailey, 1991; Crookes, 1993; Nunan, 1992) mencionan que aunque la validez y la confiabilidad son objetivos a lograr, se manejan de manera distinta a como se hace en los estudios cuantitativos, pues estos

dos paradigmas funcionan con una lógica diferente. La mayoría de estos autores hacen referencia al artículo de LeCompte y Goetz, *Problems of reliability and validity in ethnographic research* por lo que recurrimos a él en búsqueda de alternativas que nos condujeran a dichos objetivos.

Si hemos sido muy específicos en cuanto al diseño y muy descriptivos del proceso de investigación, ha sido con la finalidad de aumentar la confiabilidad externa, pues como sugieren Goetz y LeCompte (1982) el ser explícito en cuanto al contexto, la posición del investigador y la selección y características de los informantes, así como específico en los constructos y en la forma en que se colectaron y analizaron los datos, dará la posibilidad de que otro investigador replique el trabajo.

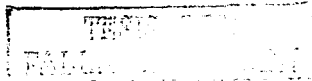
Para garantizar la confiabilidad interna, hemos seguido varias de las alternativas propuestas en el artículo antes mencionado, como son: utilizar descriptores de baja inferencia, citar las palabras textuales de los sujetos, grabar y transcribir la información y hacer que los informantes confirmen que sus percepciones coinciden con las del investigador, motivo por el cual se realizó la entrevista individual con los alumnos al final del curso. Otro de los recursos utilizados fue la revisión constante de la asesora en esta tesis: otra investigadora compartiendo todo el proceso.

Por lo que se refiere a la validez externa, ya mencionábamos que este concepto aplica de manera distinta en las investigaciones de tipo etnográfico, debido a sus características particulares (contextual, ecléctica y comparativa según describen Goetz y LeCompte, 1982: 44), por lo que su finalidad no es generalizar, sino hacer hallazgos que se puedan comparar y contrastar con lo que ocurre en otros grupos. Esta misma orientación la tienen Crookes, Nunan y Allwright y Bailey en cuanto a la investigación-acción, pues todos ellos señalan que el objetivo consiste en entender



y explicar lo que ocurre en un contexto particular -la clase- y arrojar luz sobre lo que sucede en ámbitos similares, pero no en la población en general. En esto coinciden también con Erickson (1986: 130, 153) y con Crookes quien propone "the acceptance of locally valid understandings of educational practice as being as desirable as, and more likely to be obtained, than broadly applicable generalizations" (1993: 138). Para lograr esta comprensión local, es necesario utilizar técnicas que aprovechen el conocimiento que los propios participantes -los alumnos en este caso- tienen de la situación (Erickson, 1986: 150). Sobre esa base seleccionamos la metodología ya descrita y triangulamos la información mediante las distintas técnicas: (discusiones, composiciones, cuestionarios, entrevistas individuales).

Por último nos referiremos a la validez interna que, según LeCompte y Goetz, se ve favorecida mediante: la observación de un periodo largo de convivencia con los sujetos -con quienes compartimos todo el semestre-, la realización de entrevistas, pues permite un acercamiento que arroja información menos abstracta que otros instrumentos, el observar el contexto natural -es decir, lo que realmente ocurre en clase- y el constante cuestionamiento y revaloración por parte del investigador sobre las diferentes fases del proceso. A continuación procederemos a la última de estas fases: el análisis de los datos.



CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE DATOS

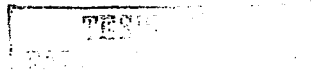
**Qualitative material is rich, multi-dimensional
and complex, like life itself.**

(Atlasuutari 1995: 43)

De la cita anterior se desprende que los datos cualitativos no son fáciles de analizar, debido a la riqueza y complejidad que ellos entrañan. Además existe la dificultad ya mencionada por autores tales como Seliger y Shohamy (1995: 205) o Burns (1999: 152) de que si bien se ha escrito en detalle sobre las diferentes técnicas cualitativas para **recolectar datos**, no existe hasta ahora tanta información sobre **cómo analizarlos**. Quizás esto se deba también a la gran diversidad que se manifiesta en el campo de la investigación cualitativa, por lo que sería difícil encontrar un solo método que pudiera aplicarse a las distintas pesquisas.

Como bien afirma Burns, (1999: 154) en ocasiones el proceso es iterativo, es decir, la colecta de datos y el análisis se van retroalimentando una al otro, sobre todo en el caso de la investigación-acción. Fue así como ocurrió en el presente trabajo, en el que al analizar las transcripciones de las discusiones, surgió la idea de realizar los cuestionarios y las entrevistas para confirmar cierta información. Finalmente las entrevistas arrojaron gran cantidad de datos y contribuyeron mucho al análisis de todo el proceso.

Para analizar los datos contenidos en este trabajo, no nos basamos en un modelo en particular, sino en la conjunción de una serie de ideas propuestas por los tres autores antes mencionados, así como por Le Compte & Schensul (2000: 147-157) y



por Erickson (1986: 146-148) que nos llevaron a proceder como explicamos a continuación.

Como paso inicial leímos todos los datos colectados e intentamos realizar el análisis de forma deductiva, como proponen Seliger y Shohamy (1995: 205) al tratar de aplicar ciertas categorías descritas en el marco teórico a los datos. Al darnos cuenta de que este esfuerzo estaba resultando infructuoso, optamos por la otra alternativa propuesta por ellos mismos así como por Erickson, la inductiva, que consiste en partir no de las categorías sino de los datos mismos. Para ello, volvimos a leer varias veces todo el material, ahora teniendo en mente las tres preguntas de investigación planteadas en un principio y tratando de encontrar **palabras y temas recurrentes** que se presentaran a lo largo de las diferentes etapas del proceso. Una vez identificados éstos, intentamos encontrar las relaciones que los alumnos establecían entre ellos. Tal como sugiere Erickson (1986: 146-148) buscamos las conexiones ("key linkages") que existían entre datos recolectados mediante las diferentes técnicas para triangular así la información y encontrar ciertos **patrones de generalización**.

En el análisis que presentamos a continuación incluiremos constantemente citas representativas de lo que dijeron los alumnos, no sólo por considerarlas muy ilustrativas, sino porque, siendo congruentes con el criterio ético que pretendemos seguir, nos interesa conocer las diferentes perspectivas que puedan tener quienes participaron en la investigación. Como afirman Rubin & Rubin, (1995: 2) "one element of the philosophy of qualitative interviewing is that understanding is achieved by encouraging people to describe their worlds in their own terms". Pretendemos que en esta interpretación estén presentes las diferentes voces de los participantes: la del



maestro-investigador así como también las de los alumnos.

A continuación presentaremos el análisis de los datos con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación que planteábamos en la introducción de esta tesis.

Empezaremos por la primera pregunta: ¿de qué manera puede el uso de videos turísticos y documentales en las clases avanzadas de inglés contribuir a que los alumnos desarrollen mayor curiosidad, apertura y respeto a la alteridad?

Al analizar los datos recolectados mediante las diferentes técnicas etnográficas descritas en el capítulo anterior, encontramos que el trabajo realizado con videos que aquí hemos presentado contribuye, no sólo a la formación de los alumnos, sino también a la labor del docente para abordar y comprender las cuestiones de alteridad en la clase de lenguas. Aunque en principio la pregunta de investigación estaba planteada solamente en relación al alumno, consideramos que los hallazgos en relación a **lo que puede aportar al maestro** resultaron igualmente importantes, por lo que empezaremos por abordar este punto.

Al estudiar las transcripciones de la discusión sobre el video *Postcard from Mexico*, pudimos ver que el tipo de actividades realizadas le permite al maestro-investigador conocer las autorrepresentaciones que tienen los alumnos sobre su propia cultura y como éstas chocan contra las heterorrepresentaciones presentadas en el video. En clase, la mayoría de los alumnos mencionó la **diversidad y la complejidad** como rasgos característicos de la cultura mexicana. Esto se manifestó desde el ejercicio previo a los videos (pre-viewing). Al preguntarles cómo harían un video sobre México y qué aspectos incluirían, predominaron las palabras **contraste y diferencias**:



Mallén, La clase de inglés...

entre lo antiguo y lo moderno, entre gente de diferentes clases sociales profesiones y edades, entre la provincia y la ciudad, entre lo bonito y lo feo. Incluso en ambos grupos se suscitó una discusión sobre la conveniencia de incluir lugares tales como Tepito, llegando en ambos casos a la conclusión de hacerlo, pues aunque sea un aspecto que quizás a nosotros no nos agrada mucho, forma parte de nuestra ciudad, como comentó la alumna del grupo 901 que introdujo este punto:

I would include the cathedral, Palacio de Bellas Artes, maybe the UNAM because it's an international college that everybody wants to know. I would include the ugliest neighborhoods as Tepito, because it's also Mexico City, and in the videos almost everybody doesn't include the ugliest parts of Mexico, but it's real life, so I think it's very important to show that part because we live in that kind of life. We don't live in Tepito but it is part of our culture.

A continuación otra de las compañeras añadió:

If I showed Tepito, I'd show another kind of life here in Mexico City, maybe it could be interesting how in just one city you can find very different styles of life, and very different people. It could be interesting to show it's one of the biggest cities in the world and (to) show the real life.

En el grupo 902 también se discutió el punto y un alumno expresó:

Maybe for us it's not very good this city or using the subway or something like that, but to foreign people I think they find it different and they are interested in it. For example the other day I went with a Canadian guy and he asked me to go to Tepito and I didn't feel like going, but finally we went there, and he found it very interesting and as a matter of fact he liked it, maybe because it's different to what he can find in his country.



La mayoría de los alumnos comentaron que en un documental sobre la ciudad, sería importante presentar no sólo variedad de lugares, sino también las diferentes perspectivas de quienes ahí habitan. Esto puede verse claramente en el siguiente extracto:

T: If you could interview three people, who would it be?

R: I'd interview a poor person, a person who lives in a luxurious zone, and a person of the middle class, for contrast.

J: I'd interview an old man, who can tell you about how Mexico was 20 years ago.

H: Maybe a person who comes from the country to know why they come to this city, and a student, and maybe a priest because religion is very important in Mexico City.

JR: Maybe a person with a lot of knowledge, a prepared person with a doctorate and a lot of knowledge, but also a person with not that level of culture, maybe one of the people on the streets, a person with poor resources, as somebody said you can see the different ways of thinking of different people and that is very important because this city is very cosmopolitan.

El aspecto de la diversidad se hizo muy patente en las discusiones en ambos grupos, tanto en relación a la pluralidad de personas que cohabitan en esta urbe, como a los lugares. Se mencionó en varias ocasiones que lo característico de nuestra ciudad y por lo tanto lo que ellos incluirían en un video, serían tanto los sitios arqueológicos como los edificios modernos, las diferentes costumbres, tradiciones y festividades que aquí se celebran y la gran variedad de comida y productos que puede verse en los mercados.

Esta imagen que ellos expresan (su autorrepresentación) no coincide con lo que aparece en el video presentado por Clive James (la heterorrepresentación), en el que

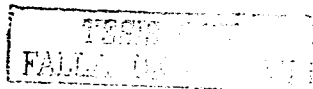


Mallén, La clase de inglés...

se muestran principalmente los aspectos que el reportero considera más típicos y representativos de nuestra ciudad (las luchas, los toros, las telenovelas, el tequila, las charreadas, la sobrepoblación y la contaminación, entre otras cosas). Esta visión presentada por este viajero extranjero no agrada a los alumnos, quienes expresan, en su mayoría, una misma percepción negativa aunque lo hacen utilizando diferentes adjetivos. La describen como: incompleta, limitada, corta, vaga, reducida, superficial, subjetiva o parcial. Esta percepción que los estudiantes tienen sobre la imagen presentada de su ciudad, aparece recurrentemente no sólo en la discusión sobre los videos, sino también en las composiciones que hicieron sobre el tema, los cuestionarios y las entrevistas que se realizaron al finalizar el curso. La siguiente cita de una de esas entrevistas, es representativa de lo que expresaron varios de los entrevistados:

El primer video que vimos fue uno de la BBC hecho por un australiano que vino a México a ver qué lugares encontraba y a ver cómo se divertía y como podía pasar el tiempo un turista en nuestro país. Pero yo no estoy de acuerdo con la visión que él presentó porque me parece muy corta, muy, muy corta en el sentido de que no explica de donde vienen las cosas o qué piensan las personas. ... Yo creo que debería haber incluido qué piensan las personas, el común de los mortales.

Aquí valdría la pena destacar que fueron muchos los estudiantes que notaron desinterés por parte del reportero, como pudo constatarse tanto en los cuestionarios (ver anexo 5) como en las entrevistas, en las que mencionaron cosas como: "no investigó a fondo sobre nuestro país", "ni se molestó en entrevistar a varias personas para tener diferentes perspectivas", sino que: "nada más venía a turistar", "a ver qué encontraba", "no se quiso adentrar mucho" y "presentaba



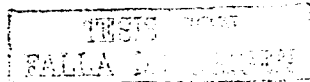
lo que había visto y sentido sin tratar de explicar las razones ni el porqué de las cosas." Esto lleva a algunos alumnos a afirmar incluso que "no entendió el trasfondo de nuestras costumbres", que "no percibió la esencia" o que "no tenía muy bien la idea de lo que es México". Uno de los alumnos lo resume de la siguiente manera:

El señor este australiano venía y visitaba México, pero lo visitaba de una forma no, por decir así, científica, como que turisteaba nada más, o sea salía y veía y comía lo típico, así nada más. El daba una visión pero muy subjetiva, muy de lo que él sintió y como que no le gustaron muchas cosas, como que chocaba ay dos, tres, pero al final sí decía que la gente era muy especial y todo ese rollo.

El elemento visual juega un papel fundamental en esta percepción, pues al preguntarles por qué pensaban que Clive James no estaba interesado en saber sobre los mexicanos y sobre su cultura, los alumnos contestaban haciendo referencia a lo que vieron, más que a lo que escucharon. Dos de las escenas de *Postcard from Mexico*, parecen haber sido determinantes en este aspecto: aquélla en la que el reportero visita y sube las pirámides y otra en la que asiste a una corrida de toros. En el grupo 901, fueron varios los alumnos que expresaron que sentían que Clive James no captaba la importancia de Teotihuacán, ni lo que significaba para los mexicanos. En la discusión en clase, una de las alumnas manifestó su desacuerdo de la siguiente manera: "I don't agree with the way he shows it. The *pyramids* are a *sacred* place for us, but they present it as the only thing he sees are pyramids." Una impresión similar es plasmada por otra alumna, quien en la composición expresa:

When I heard I would watch a video of Mexico, I imagined it would show the principal places, customs and traditions of it, but my surprise was that it only showed some things of Mexico City, so the title isn't representative.

Then the reporter started climbing Teotihuacan pyramids.



Finally he arrived to the top and the only thing he saw was a place that looked like a desert, boring and lonely. His mistake here was that he wasn't interested to understand the mysticism of this place.

During the video I watched disinterest because he didn't present real situations that reflected the Mexican life: he only showed his opinions. That's why I consider he isn't a good reporter because a professional person first presents objective situations and then does his opinions.

Otra alumna del grupo 902 se expresó en la misma línea al escribir:

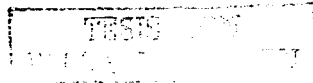
In the beginning of the video we can see the pyramids of Teotihuacán. I had the idea of watching an interesting program of how great is our prehispanic culture, but then I could see that is just a way to show a contrast between that buildings and the new ones .

Otra persona escribió el siguiente comentario:

I think that the man on the video was not interested in pyramid of Teotihuacán because maybe he thought that they were small and the weather was warm, and the access to the top is hard either (even) if we are young and for him (it) could have been too much harder.

Como podemos ver a partir de las citas anteriores, la indiferencia que los alumnos notan se basa no en lo que dijo Clive James, sino en la forma en que ellos perciben que son presentadas las imágenes de este lugar: desierto, aburrido, solitario, de difícil acceso, caluroso, con pirámides pequeñas, que no refleja el carácter sagrado y el misticismo que ese lugar tiene para los mexicanos.

La otra escena que muestra la importancia de los aspectos visuales en lo que los alumnos perciben como falta de interés del reportero, es su actitud ante la corrida de toros. Tanto en el grupo 901 como en el 902 hay varias citas que hacen referencia a este evento. A continuación presentamos algunos ejemplos que fueron mencionados



Mallón, La clase de inglés...

en las entrevistas.:

El gesto que hace el señor este cuando están en la plaza de toros, es un gesto que como que *cerró los ojos*, como que para no ver la escena donde matan al toro, ¿no? Como que no entendió muchos aspectos de nuestras costumbres. Quizás son malas, quizás son buenas, pero al fin y al cabo son costumbres y yo lo sentí así como si fuera un poco irracional de nuestra parte, sin ver qué trasfondo hay aparte, ¿no?

Un comentario similar fue hecho por otra compañera del mismo grupo:

Primero había entrevistado a un torero y le había preguntado su opinión acerca de los toros y entonces fue a la plaza y él vio cuando mataban al toro, vio la fiesta, vio el ambiente, pero *se retiró*. Dijo que había sido suficiente para él, o sea como que no le había gustado, *no se quedó más tiempo*.

Uno de los alumnos expresó que sentía que Clive James tenía una actitud de aislamiento, como de no querer involucrarse más. Al preguntarle por qué pensaba esto, respondió:

Como que yo lo sentí que como que no sabía lo que hacía, como que estaba por inercia, pero pues no sé, podría haber entrevistado al público, o a otro torero, no sé, agarrar más gente del medio éste, pues sí del torero, y saber un poquito más sobre eso, no que no le pareció lo del toro y *pues ya ves que se para, sin siquiera terminar la corrida*. Dice, no yo ya vi suficiente y *se sale de la plaza*. Así se hubiera podido involucrar un poquito más. Si no le pareció, pues a mí tampoco me parece, pero sí tratar de conocer los puntos de vista de los diferentes actores en ese medio.

Una vez más, notamos que la actitud que los alumnos perciben no se basa tanto en las palabras del reportero, sino en sus acciones, en sus gestos y en la forma en que presenta la información. Esto fue más evidente en las dos escenas ya mencionadas, pero puede haber ocurrido en relación a varias secuencias, como refleja el siguiente comentario de otra alumna:



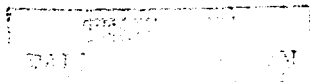
Cuando decía tequila, y decía, ay, voy a probarlo y lo probaba y *hacia cara de guacala* y por ejemplo cuando sale del bar o no sé que era, *pone cara de que ay, se supone que esto es divertido*, eso así como que te hace pensar, bueno estás en todo tu derecho de que algo no te guste pero el hecho de decir no me gusta y estar mostrando todo así como que esto no me gusta, *me aburro de los toros y por eso me salgo y cosas de ese tipo*, como que muestra el no entender las cosas, no entender la manera de vivir de otras personas y es el reflejo que a mí me dio. Por *ese tipo de actitudes y por otras cositas así que tu veías* y decías, 'ya por favor, si trataras de entender un poco más o preguntaras más sobre el porqué de las cosas, pues quizás tu actitud sería diferente', así que más bien yo creo que es *la actitud de él* lo que me llevó a decir no conoce nada, no entiende nada, ni siquiera se preocupa por hacerlo.

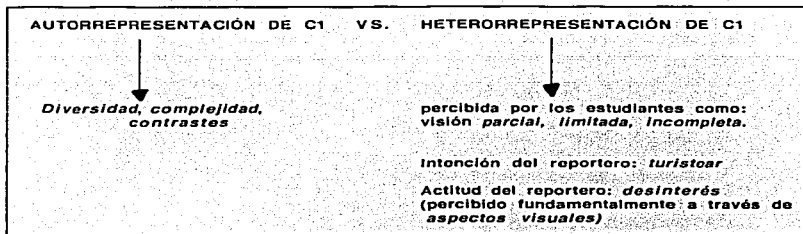
En la misma línea, otro de los participantes comentó:

(Clive James) *se ve indiferente*, o sea, cuando tú tratas de entender algo o de buscar el porqué de ciertas costumbres o tradiciones o de por qué la gente es así, te interesa o te entusiasma. No sé *su actitud es muy pasiva* todo el tiempo, ah sí hay esto y hay esto. En el metro tiene una *conducta muy plana*. Ah sí, comen insectos.

Aquí valdría la pena comentar que otro de los aspectos que influyen en la recepción que los alumnos tienen de este video, es la idea que ellos tienen acerca de lo que debe ser un documental, pues en las entrevistas varios de ellos comentaron que éste no sólo tiene que ser objetivo, sino que además tiene que presentar las perspectivas de los diversos participantes. Como ya vimos en la sección del marco teórico, Rabiger indica que esto no necesariamente es así, pues en el documental predomina el temperamento humano de quien lo realiza.

En resumen, este uso del video permite conocer:



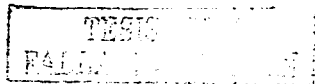


Cuadro 4: Aportaciones del uso del video para los maestros.

Otra de las contribuciones que este tipo de trabajo con video tiene para el maestro-investigador, es que le permite conocer qué estereotipos tienen los alumnos y de dónde provienen algunos de ellos. Recordaremos que uno de los ejercicios principales realizado con el video *Postcard from Mexico* consistía en preguntarles, a medida que veían el video y a lo largo de diversas clases, de dónde creían que era el reportero y por qué. Al responder, los alumnos dejan ver no sólo algunas ideas que tienen sobre personas de otros países, sino también en qué aspectos se basan para ello. A continuación presentaremos algunos ejemplos ilustrativos.

Quizás una de las características en los que los espectadores podrían basarse con mayor facilidad para adivinar su nacionalidad, sería la pronunciación, sin embargo fueron muy pocos los que hicieron referencia a este elemento: "I think he is American because his voice is like (the ones) in the books to learn English" o "I think he is American because his speech is very informal."

Aquí hay que recalcar nuevamente la importancia del aspecto visual, pues la



Mallén, La clase de inglés...

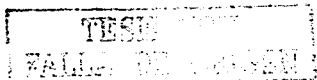
mayoría de sus deducciones se basaban en lo que veían en la pantalla. Por ejemplo, algunas personas hicieron referencia a cómo iba vestido: "He is dressed like an American" o " I suppose he is from the United States because British persons wear another kind of clothes and have more formal speech". A lo que otro alumno añadió el aspecto físico: "and also because he is not slim (risas). British people, especially old men, are more thin." Los alumnos no siempre coincidían, pues más adelante alguien más expresó: "but he doesn't look like an American, because of his way of being, his physical appearance."

Esta falta de coincidencia se manifestó también en la escena que mencionábamos anteriormente sobre Teotihuacán, pues fue recibida e interpretada de manera distinta entre los alumnos. Esto llevó a una discusión interesante, como podemos ver en el siguiente fragmento tomado de las discusiones del grupo 901 :

S: I think he is not very interested in the pyramids. For example, *Europeans* when they climb, they see like a magic site, and US people only see the ruins as another archaeological site, and European people *admire* our archaeological ruins. That's why, for example, this man only climbs the pyramids, but when he gets to the top, he thinks I can see other pyramids and that's all, but they (Europeans) think it's a beautiful view, it's very *spiritual*, and they get to the top, they breathe and they really admire.

G: Not all of them, but most of the *European* people I know are very "*cultivated*", *educated*. For example, *French* people have a lot of palaces and museums that show they have a lot of *cultural roots*, but for example in America (USA), they don't have anything to show, for example they have the Indian American roots but they don't like them.

El desinterés que algunos alumnos perciben en estas imágenes en las que Clive James presenta las pirámides, les lleva a pensar que el reportero puede ser



Matlén, La clase de Inglés...

estadounidense, sin embargo, en la clase siguiente, la misma escena lleva a otra alumna a pensar que debe ser europeo. He aquí su razonamiento:

I think he is from England, because of the places he shows. Americans would show "antros". He is interested in prehispanic cultures, for example he shows Teotihuacán and Templo Mayor.

Más adelante otra alumna comenta:

I think he is from Europe, for the things that he shows and the interest that he took in what he saw. He was very impressed in the Zócalo.

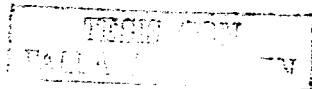
Aquí constatamos la polisemia de la imagen a la que hacíamos referencia en la sección sobre video del marco teórico, pues vemos como los espectadores, en este caso los estudiantes, no reciben la información de manera pasiva, sino que ellos mismos la reconstruyen desde su propia perspectiva y esto les lleva incluso a tener puntos de vista opuestos en cuanto al reportero y a caer en algunos estereotipos: como muestra falta de interés en nuestra cultura, debe ser estadounidense; ya que se ve interesado en nuestro país, probablemente sea europeo.

Una discusión similar, en la que se distinguía entre estadounidenses y europeos, también ocurrió en el grupo 902:

JR: I thought he was from Europe, but now I think he is American. Because at the very beginning I thought it would be like more documental and cultural, and I think that European people are very interested in ruins, and other cultures, well for me they are more like *intellectuals* than Americans.

T: And you don't think that he is interested in our culture?

JR: Yes, but it's not the kind of documentary I think European people would do.



J: I think he is interested in knowing about the society, because if you go to the ruins or monuments, you could know Mexico, how would you say? the beautiful places in Mexico, but you don't know about society, and maybe he is trying to understand the culture but through the society, not only through touristic places.

T: And where do you think he is from?

J: American.

T: Why?

J: I don't know.

P: I agree with Javier. I think *European* people are more serious, more intellectual, and serious.

L: Maybe they are more *conscious*.

T: More aware? Of what?

L: Of all these things of the society, of life, because I have heard in Europe there are poor people, and they tell it to us (inaud)

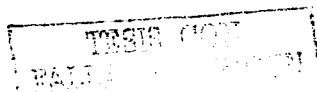
T: So would you say that they are more aware of social problems?

L: Yes.

En tono un poco más ligero, otra alumna se basó en los aspectos visuales, pero desde otra perspectiva, para comentar que el protagonista de este documental intentaba probar de todo, lo que la llevaba a pensar que era de Estados Unidos:

RO: American people like to do all things, and he is always trying (risas) to learn about bullfighting

T: Even cliff diving ... in the swimming pool.



Mallén, La clase de inglés...

RO: That's characteristic of Americans. They like to try everything.

Además de la actitud del viajero, otro de los elementos a los que los alumnos recurrieron para hacer hipótesis sobre su nacionalidad, fue el conocimiento que tenía sobre nuestro país. En ambos grupos opinaron que no creían que fuera estadounidense, pues no estaba familiarizado con muchos de los aspectos de nuestra cultura: con el tequila, las luchas, los mariachis. He aquí un fragmento ilustrativo:

JR: Well I am confused, because in one part (on the one hand) we have the way of presenting it and I think it's very American because as she said, he is very... he likes making a lot of jokes.

T: And would you say that is an American way of presenting things?

JR: Yes, I find it very American, and on the other side (hand) he doesn't know much about our culture, and I think American people have more the opportunity to know our country because in some states there are a lot of Mexicans and they can realize about their traditions and learn a lot about their culture, because of these communities.

R: But Americans like to emphasize those things characteristics of Mexicans.

T: The stereotypes?

R: Yes, that's why I think he is American, because even though they know about our culture, they like to emphasize the stereotypes.

JR: Yes.

T: What would you consider the stereotypes are? The charros,

Mailén, La clase de inglés...

the mariachis.

R: Yes, the food.

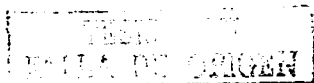
D: Acapulco.

R: Tan people.

La alumna que había hecho esta última observación para referirse a la gente morena, incluso retomó una frase, "macho misbehavior", (utilizada por el presentador al inicio del video para explicar por qué separaban a los hombres de las mujeres en las estaciones del metro), para decir que él mismo había seguido esa línea al presentar a los mexicanos como toreros, luchadores y charros.

Resulta curioso notar que, a pesar de que los alumnos tienen muchos estereotipos de distintas nacionalidades, como hemos podido constatar en los fragmentos anteriores, parece molestarles que el reportero presente tantos estereotipos sobre nuestro propio país, pues en palabras de algunos de ellos lo presenta como un lugar "exótico", "extraño", y en ocasiones presenta a sus habitantes como "curiosos". Esta actividad resultó muy positiva, pues no sólo permitió que los alumnos identificaran las perspectivas etnocéntricas que estaban presentes en el reportaje, sino que también les hizo reflexionar en que ellos en ocasiones hacen lo mismo, al hablar sobre personas de otras culturas. Las reflexiones de los alumnos a este respecto, serán presentadas más adelante.

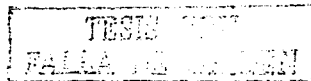
Un último comentario, antes de terminar este apartado, es que uno de los pocos espectadores que adivinó que el conductor del programa era australiano, fue un alumno de biología, quien en la entrevista expresó un razonamiento interesante:



Al principio como que fue un chiripazo (se ríe), después por el acento, que al principio casi no entendía porque hablaba con la boca casi cerrada y después porque parecía completamente fuera de este mundo (risas). Los **australianos** son así como que una población aparte, completamente, lejos de todo (inaud.) y siempre he tenido esa idea por cosas que he leído, como que para ellos todo es diferente a lo que tienen, ¿no? Digo, por lo que he leído en mi carrera, digo siempre en cuanto a naturaleza nosotros siempre decimos Australia es raro porque es completamente diferente y, para ellos el mundo es raro (...) se me hacía así como que fuera alguien de otro planeta completamente, así que bueno, pues ¿quiénes son los que tienen una forma de pensar más así **radical** por toda su cultura y por todo lo que tienen? pues los **australianos**, son los que están más lejos de todo, cerca de nada.

Al analizar los datos de esta investigación, principalmente los de las entrevistas, noté que éste no había sido el único alumno en el que la carrera que estudiaba tuvo cierta influencia en la manera en que percibió la información de los videos. Algo similar ocurrió con otra compañera de biología, una de filosofía, una de comunicación y otra de psicología. En la medida de lo posible, trataremos de incluir algunos otros ejemplos de esta observación. Aunque no es el tema de esta tesis, nos pareció que apunta hacia una veta que puede ser interesante para futuras pesquisas.

Podemos concluir que el ejercicio mediante el cual los alumnos tienen que adivinar la nacionalidad del reportero, permite al maestro conocer algunos de los estereotipos que tienen los alumnos y los elementos en los que se basan para expresarlos. A continuación presentamos un resumen:



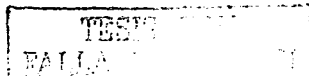
ESTEREOTIPOS BASADOS EN:

- la entonación
- el aspecto físico
- la forma de vestir
- la forma de actuar (por ej. hacer todo lo que ve)
- su actitud hacia la cultura mexicana
- la manera en que presenta la información (sentido del humor, estereotipos)
- Su conocimiento (o desconocimiento) de las cosas

Cuadro 5: Aspectos en los que los alumnos basan sus estereotipos.

Aquí conviene recordar que varios de estos aspectos fueron mencionados en la sección sobre actitudes, ya que Triandis (1971:170) señalaba que éstos influyen en la credibilidad que el espectador pueda o no tener sobre quién presenta la información. Podría parecer que el trabajo hasta aquí presentado, no contribuye a que los alumnos suspendan las certezas que tienen sobre su cultura, y que no desarrollen actitudes positivas, aunque sí críticas, hacia el extranjero que visita nuestra ciudad, sin embargo esta fase inicial, que en principio puede parecer incluso hasta contraproducente, fue indispensable para el resto del proceso que experimentaron los alumnos al trabajar con los cuatro videos, como veremos a continuación.

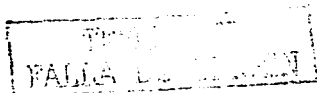
Si bien *Postcard from Mexico* provocó una reacción más bien negativa entre los espectadores, lo contrario ocurrió con el video turístico, *México*, pues expresaron que se adecuaba más a lo que esperaban cuando en un principio se les dijo que verían un video sobre nuestra ciudad. Varios alumnos aceptaron que este material



presentaba una imagen un poco "irreal" o "rosa", pero que aun así les parecía más objetivo que el anterior, pues aportaba muchos datos sobre la historia de nuestro país y explicaba diferentes aspectos sobre los lugares que aquí se pueden encontrar.

Con el video *Destination Montreal* ocurrió algo similar a lo que sucedió con el de *México*: les gustó mucho, sin embargo aceptaron que quizás era una imagen un poco idealizada de la ciudad.

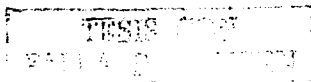
Por lo que respecta a *Moving Day*, en el que, como ya hemos descrito, se presentan los conflictos entre la comunidad francófona y la anglófona en Montreal a través del día de mudanza, fue recibido con interés, aunque con poca participación por parte de los alumnos. Las transcripciones muestran que la mayor parte del trabajo se dedicó a la comprensión auditiva, pues, como ya habíamos señalado antes, resultó difícil para los alumnos. Cuando se les preguntaba qué opinaban sobre lo que veían en pantalla, eran pocos los que respondían y había momentos en que predominaba el silencio. Al tratar de averiguar por qué, comentaron que sí les interesaba pero que sentían que no tenían suficiente información para opinar al respecto, y que no sabían qué tan comunes serían estos conflictos entre el resto de la población en Montreal. Aunque en principio esto resultó un poco desalentador para el maestro- investigador, las entrevistas finales demostraron que los estudiantes estaban tomándose su tiempo para asimilar la información y que no querían opinar precipitadamente como sentían que había hecho Clive James sobre nuestra cultura. He aquí una de las primeras muestras de apertura por parte de los alumnos. En la entrevista que el grupo 902 tuvo con Caroline, la maestra canadiense, pudimos observar que el material visto sobre Montreal sí despertó el interés y la curiosidad de los alumnos, quienes mediante sus preguntas trataban de confirmar algunas impresiones que se habían hecho a partir



del video. En una sección posterior abordaremos este aspecto.

Para analizar cómo contribuyó el trabajo realizado en clase a que los alumnos desarrollaran mayor respeto, apertura y curiosidad a la alteridad, recurriremos principalmente a las entrevistas realizadas al final del curso, pues en ellas se encuentran algunas respuestas e incluso algunos indicios de cómo se dio este proceso.

Al preguntarles: "¿qué aprendiste a partir del trabajo realizado con estos cuatro videos?", la mayoría de los estudiantes dio respuestas que se refieren a aspectos culturales y actitudinales. Por ejemplo, con respecto a los primeros, varias personas respondieron que se dieron cuenta de cómo es visto nuestro país en el extranjero, y que en ocasiones la imagen que nosotros tenemos es distinta a la que se tiene fuera. Incluso una de las estudiantes del grupo 902 expresó que aprendió "a diferenciar qué quería que mostraran de nuestro país y qué quería que **no** mostraran". Por otro lado, también expresaron haber aprendido sobre cómo se vive en otros países, algunas diferencias culturales y a corroborar ciertas impresiones que tenían sobre otras culturas. Por lo que respecta a los aspectos actitudinales, algunos estudiantes expresaron que aprendieron que "hay que ser más tolerantes", y muchos de ellos comentaron que "hay que ser más objetivos", "no irse con la imagen rápida", "no basarse tanto en estereotipos", que "no hay que generalizar, ni poner etiquetas" sino que "hay que conocer más a fondo las cosas" y "ver que no siempre son como las presentan", por lo que "hay que ver las diferentes perspectivas". A este respecto uno de los alumnos hizo el siguiente comentario: "Yo creo que la gente en general tenemos que hacer como que un filtrado de esa información y también buscar nosotros por nuestros propios medios, la réplica de toda esa información

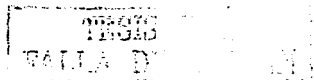


que se nos presenta porque si no, pues nos quedamos con ideas que pueden ser erróneas.”

Aquí hay que recalcar que tan sólo tres de los veintidós alumnos entrevistados, mencionaron únicamente aspectos lingüísticos, tales como vocabulario, comprensión auditiva y practicar la expresión oral. Hay que hacer notar que de estas tres alumnas, dos no vieron los cuatro videos, por lo que no tenían el panorama completo, es decir, las dos perspectivas sobre las dos ciudades. Un aspecto curioso fue que otros dos alumnos, que por lo que comentaban en la clase tenían bastante contacto con gente de otros países y parecían tener mucho interés por aprender sobre otras culturas, pusieron más énfasis en objetivos lingüísticos, aunque sí mencionaron también algunos aspectos culturales. Esto me lleva a pensar que, quizás como ellos ya estaban más sensibilizados ante la alteridad, el trabajo en clase no los hizo tan conscientes de esto como a otros alumnos que no lo estaban tanto.

Para entender como es que algunos alumnos muestran una mayor apertura y respeto a la alteridad después de haber realizado este trabajo con los videos, recurrimos a analizar varios fragmentos de las entrevistas, pues a lo largo de algunas de éstas es posible darse una idea de cómo es el proceso, a través de las palabras y de las reflexiones de los propios alumnos. A lo largo de este análisis incluiremos diversas citas con la finalidad de ilustrar el proceso, el cual trataremos de describir a continuación.

Como ya habíamos planteado en la sección anterior, al ver el video en el que un extranjero presenta su visión sobre nuestra ciudad, los alumnos tienen una percepción negativa al respecto, por considerar que presentó una imagen incompleta y superficial de lo que para él es una cultura extranjera. Esto provoca cierta molestia

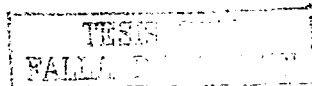


Mallén. La clase de inglés...

e inclusive enojo en algunos estudiantes por considerar que dio opiniones de nuestra ciudad, sin tener suficiente información, ni entender realmente lo que estaba mostrando. Al ver el video sobre el día de mudanza en Montreal, los alumnos se enfrentan a lo que para ellos es una cultura extranjera y a lo que nos podría parecer una costumbre extraña. Al preguntarles su opinión al respecto, los alumnos reflexionan sobre lo que sintieron con el video de Clive James y no quieren opinar ni juzgar sobre algo de lo cual sienten no tener suficiente información ni conocimiento. Al invertirse los papeles (al ser ellos quienes ven la cultura extranjera) no quieren hacer lo que sienten que se hizo con su propia cultura: opinar sobre ella sin conocerla lo suficiente. A continuación presentamos la primera cita que deja entrever ese proceso.

T: ¿Crees que lo que presentó Clive James no es una mala imagen sino una imagen incompleta?

E: Sí, yo creo que lo que presentaron pues es real que existe la lucha libre, los toros (se ríe) pero que no a toda la gente le gusta y que sólo es una costumbre, pero es de las múltiples costumbres que hay en nuestro país. Y que a veces también es muy trillado ver los bailes típicos de Jalisco, pero que no son los únicos bailes que existen en México, sino que sólo es una parte, y depende de lo que veas es lo que la otra persona se va a llevar como impresión de nuestro país y que siendo tan rica nuestra cultura, yo creo que cada quien debe formarse su propia imagen, buena, mala, dependiendo de lo que están viendo (...). También el otro de Quebec, de que es una costumbre muy distinta a la nuestra y que a nosotros nos parece una tontería, ¿no? que por qué hacen esas cosas, pero igual ellos pueden ver algunas de nuestras costumbres y decir que son una tontería lo que hacemos y que somos países distintos y que *no es tan fácil entender lo que hacen los demás*. Y sería también comparar lo del primer video donde tú ves ciertas costumbres que no son iguales a las tuyas, que no son comunes, y las ves no muy agradables, no sé, como tontas.



Igual este señor (Clive James) pudo haber visto unas costumbres como tontas porque no vive aquí, no tiene el contexto de lo que son resultado estas cosas (...) *Aprendi que no todo lo que ves es real*, igual eso es lo que puede ver alguien de otro país sobre el tuyo, pero igual lo que tú ves de otro país puede ser que también esté sesgado por el que hizo el reportaje.

T: ¿Tú crees que el ver los cuatro videos te hizo más consciente de eso?

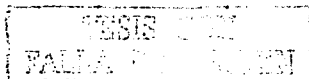
E: Yo creo que sí sirve ver los cuatro porque *te da las dos partes*. Te da, te ponen a ti lo que se dice de tu país y a ver tú que dices de este otro y que no es justo, que *no es lo más correcto que juzgues las costumbres de otro país sólo con una primera impresión* sin detenerte a ver dónde se originaron o por qué son así.

Un comentario similar surgió en otra de las entrevistas en la que una compañera, ya citada al referirnos a las escenas sobre la corrida de toros, parece molesta ante la incapacidad de Clive James de entender costumbres distintas a las suyas:

Como que no entendió muchos aspectos de nuestras costumbres. Quizás son malas, quizás son buenas pero al fin y al cabo son costumbres. Yo lo sentí así como si fuera un poco irracional de nuestra parte, sin ver qué trasfondo hay aparte, ¿no? Podría ser irracional para la gente que ya está preparada pero es una costumbre más que nada, básicamente.

Más adelante, al preguntarle sobre los videos de Montreal, la misma alumna añade:

Lo del cambio de domicilio, volvemos a lo mismo, es una costumbre que quizás para mí no es muy entendible e implica muchos gastos, trabajos y eso, pero bueno para ellos sí (es entendible) ¿no? Como todo, *respeto pues me gusta que respeten las costumbres de mi país*. (...) Me dio la impresión así de que, muy negativa de todo eso, como que "así lo veo, así lo siento" como que él (Clive James) estaba en su cultura, en su



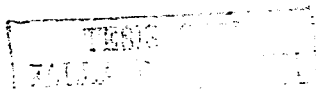
preparación, y no sintió realmente mucho de lo que se vive en este país. A lo mejor yo estoy exagerando o a lo mejor de acuerdo a mis raíces es como yo lo siento.

En estos dos fragmentos, además de constatar el proceso descrito anteriormente, podemos comprobar la función pedagógica de la entrevista a la que hacíamos referencia en el capítulo anterior, pues no sólo permite que el entrevistador recolecte ciertos datos, sino que posibilita además que los entrevistados establezcan relaciones entre los distintos videos discutidos a lo largo del curso, y reflexionen sobre la experiencia por la que han pasado. Esto puede verse también en el siguiente extracto de una de las entrevistas, donde al preguntarle qué imagen le quedó sobre Montreal una alumna contesta:

(...) En cualquier lugar mientras tú no agredas al otro y seas tolerante con sus ideas, bueno, a lo mejor no te caen bien los otros porque vienen de familias inglesas, ¿no? pero *uno no debe juzgar tan a la ligera a los seres humanos, ¿no? No está bien. Uno debe de ver que no por lo que hablan o por lo que comen, lo que piensan, pues desacreditarlos, ¿no? Por algo habla como habla, por algo come lo que come (...)* sus raíces son de esa manera y de alguna manera tú tienes que entenderlos, *ser lo bastante abierto para poderlos entender* y con respecto a los lugares turísticos, pues son hermosos.

Más adelante, al preguntarle a esta misma alumna qué había aprendido, respondió:

Clive James me dejó muy enojada. No leyó (antes ya había insistido en que no había leído ni la guía turística, ni trató de entender y de explicar porque son así las cosas). Y eso es lo que aprendí: *que si quiero ir a otro país y quiero entenderlos tengo que leer*, de pérdida las noticias de ese día. A ver cómo está el país. A ver quién contra quién o quién es su presidente, o hacia dónde van éstos. Quiénes son sus premios en literatura o en ciencia; si son hombres o si son mujeres. Cuál es la situación económica, intelectual del país; qué reglas morales los rigen, porque a lo mejor ahí es permitido, no sé que tengas tres

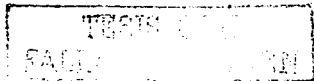


mujeres, o diez como en Arabia, pero aquí en México pues no, ¿en dónde?

Aquí consideramos pertinente comentar que en el caso de esta alumna se presentó lo que en la sección sobre actitudes mencionamos como una **disonancia**, en este caso entre el componente cognoscitivo y el afectivo. Afirmamos esto, ya que, aunque a nivel racional, la alumna comenta haber aprendido "a ser más tolerante y a no juzgar tan a la ligera a los seres humanos", en algunas otras partes de la entrevista muestra mucho enojo contra Clive James, a nivel afectivo. He aquí un ejemplo, en donde una vez más vuelve a notarse también la importancia del elemento visual:

(...) mínimo se pone un traje el señor Clive James, o como se llame. Le merece tantito respeto al país y no va ahí todo desfachatado, con esa barriga enorme. Y luego va y entrevista a la Thalía, ¿no? Eso sí realmente me sacó... Thalía es una persona real pero que enajena a 16 millones de mexicanas que por nuestros factores culturales, **eso lo hubiera explicado**, de estas mujeres, muchas no han tenido la oportunidad de estudiar y de prepararse, pues son amas de casa, y en la medida de sus posibilidades intelectuales y físicas y de un montón de condicionamientos sociales pues son felices.

Recordaremos aquí que la disonancia no es algo negativo, pues, según Rosenberg, puede propiciar un reajuste entre los componentes y a futuro un cambio de actitud. De los veintidós alumnos entrevistados, hubo dos casos en los que se presentó la disonancia antes mencionada: el ejemplo anterior donde citábamos las palabras de una alumna de filosofía, y otro caso de una alumna de comunicación. Ésta última respondió que había aprendido "tolerancia y diversidad" a partir de las discusiones que se realizaron en la clase, sin embargo, en la composición había



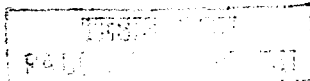
escrito que el reportero australiano parecía tonto ("he looks like a fool"). Al preguntarle por qué, esto fue lo que respondió:

Sí, da la impresión él mismo por esa actitud. Yo no sé si sólo es aquí o en otras universidades pero por ejemplo yo estudié la carrera de comunicación y ahí te enseñan a ser muy crítico, pero te enseñan a **criticar** y criticar es un proceso difícil. No es fácil porque para poder hacerlo realmente necesitas tener todo un conocimiento previo para poder realmente dar una crítica. Y una crítica aprendes que no es mala; es solamente para mejorar algo. *Y cuando tu veas sus actitudes, sus gestos, su tono de voz, ciertos comentarios que él hacía que parecían una crítica, como una burla, digo a mí en mi contexto de lo que yo estudié, lo que es mi mente, pues me hace ver que es como tonto, porque a mí me enseñaron que eres un tonto si intentas criticar o juzgar algo sin entender primero, sin preguntar o sin conocer las cosas, ¿no? A mí me enseñaron que prácticamente eso es ignorancia y la ignorancia y la risa sin entender por qué te lleva a ser tonto y por eso fue que yo lo puse.*

Además de la disonancia entre el elemento cognoscitivo y el afectivo, así como la importancia de los elementos visuales, en este ejemplo podemos ver nuevamente la conexión que algunos alumnos establecen entre la carrera que estudian y la forma en que perciben la información, como ya habíamos mencionado en alguna página anterior.

En ocasiones, algunos alumnos establecen un contraste entre lo que aprendieron sobre la cultura extranjera y lo que sucede en su propia cultura e intentan así entender esas diferencias. Veamos algunos ejemplos:

Para nosotros si comparamos la ideología del canadiense que ese día se tiene que cambiar, bueno de algunos canadienses que se tienen que cambiar, y a nosotros nos da lo mismo. Con que tengamos casa es más que suficiente (se ríe). Entonces sí de alguna manera me impresionó el saber que para ellos era una



obligación el cambiarse para buscar algo mejor, por buscar algo nuevo cuando nosotros como mexicanos hay gente que con que tenga una casa y ya ¿no? Cosas así extrañas que para mí no son importantes pero que considero que para ellos son **muy, muy** importantes. Entonces, sí, esa comparación de que pues ellos tienen costumbres que nosotros no tomamos en cuenta. Claro que nosotros también tenemos costumbres que ellos ni se imaginan. Pero de alguna manera *el abrir esa ventana a saber más de los demás, no encerrarse en un mundo propio es lo que me llamó mucho la atención (del curso).*

Volviendo al análisis del proceso al que hacíamos referencia anteriormente, podemos ver que algunos alumnos se dan cuenta de que, si bien por un lado les molesta que se presenten estereotipos de su país, ellos también tienen sus propios estereotipos sobre la gente de otros países. Esto lo experimentaron los estudiantes no a nivel teórico, sino a nivel **vivencial**, mediante las actividades de discusión y reflexión que se realizaron con los videos a lo largo del curso. Una de las alumnas lo describe de forma muy clara en el siguiente fragmento de esta entrevista:

T: ¿Qué crees que aprendiste a través de estos videos?

R: Por naturaleza *el ser humano tiende a poner etiquetas*, y en extremo es negativo, aunque, bueno, es necesario en cierta forma para ubicar las generalizaciones y bueno además de que las culturas son muy diferentes. Yo ya tenía conciencia de eso, inclusive dentro de México hay una gran diversidad de formas de ser.

T: ¿Poner etiquetas? ¿Cómo? ¿Me puedes explicar un poco más?

R: Por ejemplo que si los mexicanos son unos borrachos, o si todos toman tequila y si los australianos hablan de x manera, o si los ingleses son muy flemáticos, etc.

T: ¿Te gustó la actividad?



Mallén. La clase de inglés...

R: Sí, fue muy ilustrativa porque nos dimos cuenta de que nosotros mismos hacemos esas mismas cosas de generalizar.

Algo que ayudó a que los alumnos no generalizaran, fue el presentar las "dos caras de una misma moneda", es decir dos tipos de videos: turísticos y documentales. Mientras que los primeros presentan una visión interna (están hechos en el país respectivo) y muestran una imagen idealizada de la ciudad, los segundos constituyen una imagen externa y son críticos, a diferencia de los primeros. Esta "bipolaridad" como lo describió algún alumno, propició también que ellos se volvieran más escépticos, más críticos ante la información que reciben. He aquí como lo vivieron algunos de los participantes :

T: ¿Qué aprendiste a partir de los videos?

D: Pues que los documentales que nos pasan en la tele, no todo es verdad, o sea, a lo mejor tiene uno que vivir o ir a ese lugar para realmente tener una opinión. Nada más como que te presentan por encima o a lo mejor la información no es verdad o no sé...

T: ¿Cómo dirías que aprendiste eso? ¿Qué te hizo pensar o reflexionar sobre eso?

D: A lo mejor comparando, o sea los dos: el lado turístico y el otro lado. O sea como que son muy diferentes, o sea por lo de México, eso es como que lo que presentan en otros países y nosotros pues como vivimos aquí pues te das cuenta de las cosas que no son verdad y pues si eso es con México puede ser con otros países.

Ante la misma pregunta, ¿qué aprendiste con estas actividades?, otro compañero contestó:



Mallén. La clase de inglés...

Del de Canadá, pues tratar de tomar las cosas que uno ve más objetivamente, no tan, no irse tanto por la imagen así rápida, sino tratar de adentrarse un poquito más, porque pues el turístico y el de las costumbres, pues sí chocaban ahí un poquito y pues la mezcla de los dos es lo que es el país, así que tratar de investigar un poquito más, saber, conocer más a fondo las cosas.

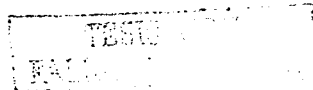
Más adelante este mismo alumno comentó con respecto al video *Postcard from Mexico*:

(...) No creo que sea la obligación de todo turista aprenderse de pies a cabeza la historia de un país, pero sí no se me hace que la finalidad sea nada más venir y darse la vuelta y ya, pues digo en su tierra lo puede hacer, porque si uno va a otro país es para intentar nuevas cosas y sobre todo para saber esas cosas por qué son como son en ese país.

En la misma línea, otro de los alumnos expresó:

Del video de México (lo que aprendí) fue básicamente cómo lo ve un extranjero, al llegar aquí, sin saber nada. Llegan a México y cómo lo ven. Entonces me dio la impresión que llegas, ves lo que hay y a base de lo que ves te haces tu criterio de cómo es la cultura y cómo son sus tradiciones y de todo lo que hay y muchas veces uno mismo se va con la finta de cuando llega a otro país o lees algo, que no es como lo pintan, ¿no? O sea que hay muchas cosas detrás: históricas, sociales, ambientales incluso que no son como realmente se ven.

El último punto que quisiéramos mencionar en esta sección es que además del tipo de materiales seleccionados, otro aspecto que ayuda a desarrollar la apertura y el respeto a la alteridad en la clase de lenguas, es la dinámica de reflexión y discusión que se establece, pues mediante ella los alumnos se muestran más receptivos a la diversidad de opiniones de sus compañeros, como lo expresa una de las alumnas del grupo 901:



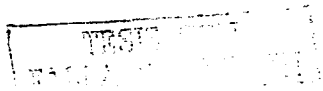
T: ¿Te gustaron las actividades?

Nh: Sí porque aprende uno, aparte de que practicas y eso, también se da una cuenta de algunos aspectos. Bueno, yo siempre he dicho que es algo bueno discutir. Siempre aprendes algo nuevo, ¿no? *Hay que tener siempre la mente abierta* y digo, a lo mejor no me gustaba algo de ahí pero a otros sí les gustaba y te dan razones y *lo bueno de estar con la mente abierta* es que dices, bueno, tienes razón, a lo mejor yo no lo veía así y ves las cosas desde otro punto de vista.

Otra de las alumnas se explicó más al respecto al hacer el siguiente comentario:

Tomando como ejemplo las discusiones que se dieron en clase, porque me parece que fueron muy buenas y muy interesantes y que de repente se encendían, creo que algo que no sólo yo sino quizás otros aprendimos un poco de tolerancia y diversidad, ¿no?. Que a veces tú tienes un punto de vista y lo quieres defender *sin considerar el punto de vista del otro y sin entender sus razones* y es lo que yo te decía sobre los videos, ¿no? Aunque los dos videos son sobre un mismo tema, era muy diferente, ¿no? *Y eso pues estaba presente en la clase y te dabas cuenta en las discusiones, ¿no?* Y algo que te permite aprender es, primero, que no puedes criticar sin entender un contexto y te lleva a que primero tienes que entender a una persona en su contexto, si no vas a tener muchos problemas tanto tú, como se los puedes dar a otra persona. Y más si te interesa interactuar con gente que pertenece a otros países, pues es importante entender eso. Entender la diversidad y entender el porqué de sus costumbres, el porqué de su vida, de su pensamiento, etc. y *no cerrarte a algo sino darte tú mismo la oportunidad de conocer algo que es diferente* y no necesariamente quiere decir que lo vas a tomar para tu vida, sino que simplemente es algo diferente y que ya después tú, según tu criterio, juzgarás si lo tomas o lo dejas: lo aceptas o lo rechazas, pero darte la oportunidad a algo diferente.

Antes de proceder al resumen sobre la respuesta hallada a la primera pregunta de investigación, quisiera incluir un comentario más que hizo la alumna anterior, pues aunque éste no tiene que ver directamente con la alteridad, me parece importante a lo



que este tipo de trabajo con videos puede aportar a la clase de lenguas extranjeras a nivel universitario:

Me gustó la actividad por dos cosas. Una es la que ya te dije que es porque aprendes la diversidad y otra que a mí me costó mucho trabajo y a la clase le costó trabajo pero que finalmente nos podíamos expresar era que, al estar escuchando en inglés todas esas cosas, no estás muy acostumbrado. Estás acostumbrado a escuchar el inglés en películas, canciones, ciertas conversaciones bien cotidianas, pero cuando estás escuchando información de otro tipo, en información a veces muy específica, te cuesta trabajo entender y procesar esa información, vocabulario, etc. Pero lo más difícil todavía es que no se trata de que lo tienes que escuchar y entender, sino que en el momento que se tenía que hacer la discusión o dar tu participación, tenías también que manejar esa estructura de un pensamiento un poco más complejo, porque no era lo mismo para mí estar hablando en las clases de lo que yo hacía en mi vida diaria, a hablar en las clases de mi punto de vista, mi crítica hacia algo social, político, incluso religioso, etc. Entonces como que eso a la vez te cuesta más trabajo pero finalmente *te permite desarrollar, aunque sea un poquito, otro pensamiento un poco más complejo en otro idioma(...)* Porque sí cuesta trabajo estructurar el pensamiento en inglés y dar tu crítica y una serie de cosas en otro idioma. Si hay mucha gente que en su propio idioma le cuesta trabajo, en inglés pues como que es más difícil pero finalmente veías que sí podías explicar lo que tu pensabas.

Aquí me gustaría aclarar que aunque la mayoría de los comentarios sobre la actividad fueron positivos (además de lo que habían aprendido, varios alumnos expresaron que era la primera vez que trabajaban de ese modo y les parecía novedoso) también hubo algunas críticas en el sentido de que en ocasiones las actividades les parecían "lentas", "pesadas" o "desesperante ver el video tan a cachitos". Sin embargo, considero que el balance general fue positivo, pues aunque

Mallén, La clase de Inglés...

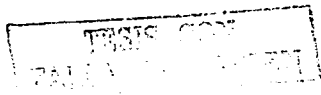
es posible que algunos de los entrevistados quisieran quedar bien con el entrevistador (efecto halo), no sólo respondían que sí les había gustado la actividad, sino que muchos fueron capaces de explicar de qué manera les había servido, como pudimos ver en el ejemplo anterior.

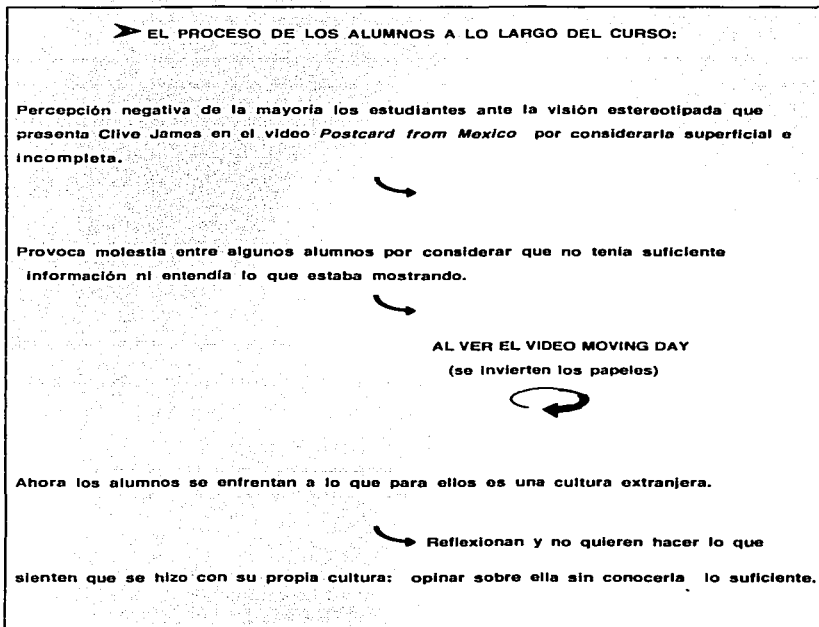
Pasemos ahora al resumen. Para dar respuesta a la pregunta ¿cómo puede contribuir el uso de videos turísticos y documentales a desarrollar mayor curiosidad, apertura y respeto a la alteridad?, empezaremos por describir en el siguiente cuadro cómo se presentó la alteridad en esta investigación:

- **LA DIVERSIDAD Y LA ALTERIDAD SE MANIFIESTA A TRES NIVELES EN LA CLASE:**
1. Mediante el **CONTENIDO** de los documentales: México visto desde otra perspectiva, el conflicto entre anglófonos y francófonos en Montreal.
 2. Las **DOS VISIONES** sobre un mismo país: documental (externa, crítica) y la turística (interna, idealizada).
 3. Las **DISCUSIONES** en clase que hace que los alumnos confronten diferentes puntos de vista.

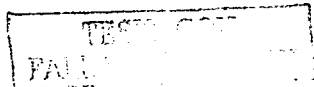
Cuadro 6: Manifestaciones de la diversidad y la alteridad en la clase de Inglés.

Como vemos en algunas de las citas antes mencionadas, las reflexiones que algunos alumnos comparten con el investigador, permiten ver cómo es el proceso que experimentan al trabajar con los diferentes videos en el curso. En el siguiente cuadro se presenta la síntesis de esta información.





Cuadro 7: Proceso mediante el cual los alumnos desarrollan mayor apertura y respeto a la alteridad.

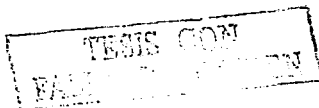


Ahora pasaremos a analizar los datos correspondientes a la segunda pregunta: **¿Qué imagen se hacen los alumnos de la cultura extranjera y de los extranjeros a partir de los videos presentados?**

Con respecto al video sobre *Postcard from Mexico*, se confirmó lo que plantea Rall (1996: 417) y que ya mencionábamos en la sección de metodología: "que el texto que un autor escribe sobre una comunidad ajena, es al mismo tiempo vehículo de una imagen de él mismo, la cual será percibida también de distinta manera por los diferentes lectores." Como ya veíamos en relación a la pregunta anterior, es claro que los alumnos se hicieron una idea, no muy positiva por cierto, a partir, no sólo de lo que el reportero decía, sino también de lo que presentaba y de cómo lo presentaba. Recordaremos que los alumnos utilizaron varios adjetivos y algunas frases para describir a Clive James: frío, indiferente, inexpresivo, no le interesa nuestra cultura, no es muy educado, todo le parece extraño, no le gusta lo que ve, por mencionar sólo algunos ejemplos. Los estereotipos que los alumnos tenían, los llevaron a sacar conclusiones equivocadas sobre su nacionalidad.

También se pudo observar que en estas actividades se presentó algo equivalente a lo que Rall menciona como "la otra lectura" y que en este caso podríamos llamar "la otra recepción del video", ya que a través de los ejercicios de análisis y discusión pudimos observar las reacciones que el documental sobre México provocó al ser visto por estudiantes mexicanos, para quienes probablemente no estaba destinado. Aquí debemos recalcar la importancia que los elementos visuales tuvieron en la forma en que los alumnos recibieron la información presentada.

Consideramos que en la sección anterior ya ahondamos en la imagen que los alumnos se hicieron sobre el reportero australiano, por lo que aquí solamente



Mallén. La clase de inglés...

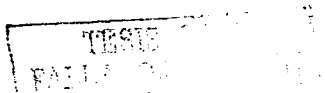
incluiremos un breve resumen que presentamos a continuación:

Los alumnos se hacen una idea negativa de Clive James, el reportero australiano. Esto se debe fundamentalmente a:

1. La imagen que presenta de nuestra ciudad (que los alumnos describen como estereotipada e incompleta).
2. La actitud que los alumnos perciben (desinterés del reportero por nuestra cultura).
3. No concuerda con la idea que ellos tienen sobre lo que debe de ser un documental (objetivo, incluir diferentes puntos de vista, con mucha investigación detrás, no debe incluir opiniones sino hechos)

Cuadro 8: Imagen de los alumnos sobre el reportero australiano.

Ahora pasaremos a analizar la imagen que los estudiantes se hicieron sobre Montreal y sus habitantes a partir de los dos videos trabajados en clase. Aquí nos gustaría precisar que para ello nos basaremos principalmente en las entrevistas individuales que hicimos con los alumnos al finalizar el curso, así como en la conversación que los alumnos del grupo 902 tuvieron con Caroline, la profesora canadiense que fue entrevistada por los integrantes de dicho grupo para confirmar las impresiones que pudieron haberse hecho de la ciudad y de su gente. Esta entrevista sirvió, no sólo para averiguar dichas impresiones mediante las preguntas que los alumnos hacían, sino también para que ellos mismos tuvieran una tercera perspectiva y pudieran formarse una impresión más balanceada, al hablar con una canadiense



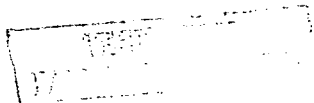
Mallén, La clase de inglés...

angloparlante que había "vivido la ciudad". Más adelante haremos referencia a lo que ocurrió en esa clase y a la influencia que pudo haber tenido en la imagen que los alumnos se hicieron.

En términos generales, podríamos decir que prevaleció entre los participantes una imagen positiva de Montreal, ya que al preguntarles **¿qué impresión se hicieron de la ciudad a partir de los videos?**, la mayoría de ellos mencionaron como respuesta inmediata adjetivos con connotaciones positivas. La describen como una ciudad: limpia, organizada, cuidada, bonita, agradable, interesante, atractiva, del primer mundo, rica, no hay contaminación, con gente educada, con muchas cosas para distraerse, pequeña, tranquila, segura, en la que hay más orden y leyes. Aquí volvemos a confirmar la importancia de los elementos visuales, pues estas descripciones se basan principalmente en las imágenes vistas en pantalla. Una alumna del grupo 901 sacó sus propias conclusiones a partir de éstas, como puede verse a continuación:

Pude ver que el nivel de vida, por lo menos en lo que es lo económico, pues está muy distanciado del de México. Aunque aparentemente ahí (*en Moving Day*) te mencionan que algunos tienen y otros no, digo, definitivamente no se puede comparar la gente que no tiene allá y la que no tiene aquí, ¿no? Entonces bueno, aparentemente hay unas diferencias de vida económica, pero bueno, el nivel es mucho más elevado que aquí y puedes ver que allá la gente puede tener la mayoría de lo necesario, comodidades y cosas de esas.

Esta alumna hizo un contraste entre su país y Canadá. Otro alumno lo hizo entre éste último y Estados Unidos, abriendo así su panorama. Al responder a la pregunta que mencionamos anteriormente, hizo el siguiente comentario:



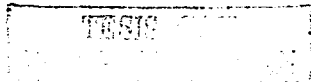
Ah pues (Montreal) es muy diferente a lo que yo más o menos he visto porque el primer contacto con el norte pues es Estados Unidos, ¿no? Entonces Canadá muchas veces se me presentó como un ejemplo, como una continuación, diferente pero parecida a la parte de Estados Unidos. Entonces con la parte de Montreal se vio como choca totalmente la imagen, bueno con la parte de Montreal y bueno, conforme fue pasando el tiempo, muy diferente. La cultura francesa fue a parar también al continente americano y se fue a Canadá. Es muy diferente ver gente que también es de mezclas de las diferentes culturas de Europa, como se desarrollaron allá (...)

Hubo algunos alumnos que a partir de las imágenes de la ciudad se hicieron una idea no sólo del lugar sino también de sus habitantes y, a partir de los lugares vistos, infirieron cosas sobre las personas. He aquí un ejemplo:

Del otro, a mí del de Montreal lo que me impresionó desde un principio fue la limpieza del país, este y que efectivamente de momento me di cuenta de que su economía debe estar muy fuerte pues aunque digan que son recuperables todo lo que invierten en los parques y eso, eso lo hace muy fuerte. Es una contribución de las personas cuando tienen una buena economía. Se me hizo un poquito, una ciudad pues... educada, una ciudad que ya está metida dentro de un cierto patrón de conducta de vida, ¿no? quizás desde el punto de vista psicológico podríamos decir que ya está conducida, ya está guiada a ser así, a ver así. De las emociones no puedo decirte nada porque casi no se veían.

Más adelante esta alumna añadió que si la ciudad era limpia, quizás se debía a que la gente era educada, o que otra posibilidad sería que se debiera a las fuertes multas que quizás imponían si se tiraba basura. También comentó lo siguiente:

Es una gente muy preparada, ¿no? que ya está muy metida en una forma de vida y quizás estoy exagerando pero es la impresión que me quedó, muy esquematizada (la gente), la familia, todo muy bonito, bueno, no sé, me pareció.



Es importante señalar que aunque los primeros adjetivos que vinieron a la mente de los alumnos tenían connotaciones positivas, también hicieron referencia a aspectos tales como: la discriminación, el racismo, la intolerancia, los conflictos por el lenguaje, las fricciones que hay entre ambas comunidades, e incluso más de un alumno afirmó que suponía que "debía ser difícil vivir en una ciudad con ese tipo de problemas." Sin embargo, hay que aclarar que la mayoría de los que mencionaron estos aspectos, lo hicieron en segundo término, después de haberse referido a las cosas positivas de la ciudad.

Por lo que se refiere a la gente de Montreal, los alumnos no parecen haberse hecho una idea muy precisa sobre ellos. Algunos mencionaron que les parecieron amigables y amables. Algunos otros que no sabían que eran tan racistas o tan intolerantes. Hubo alumnos que respondieron que no se habían hecho ninguna impresión, a pesar de que a lo largo de la entrevista final pudimos observar que sí recordaban en detalle las entrevistas con el Dr. Yemen -anglófono- y con Joanne -francófona. Varios de los participantes comentaron que les gustaría conocer este lugar y averiguar por qué tienen estos problemas culturales y cómo los sobrellevan.

Fueron pocos los que expresaron impresiones más específicas sobre la gente de Montreal. Por ejemplo, entre los comentarios que hicieron se encuentran que: les parecían muy nacionalistas, extremistas, que son gente apasionada que se deja llevar por su patriotismo, celosos de sus tradiciones y apegados a sus costumbres. La alumna que expresó que le parecían nacionalistas, comentó incluso lo siguiente:

(...) Como nunca he viajado a Canadá, no sé exactamente. Bueno, ellos, por ejemplo tienen el problema quizás del rechazo cultural hacia los grupos ingleses, no hacia los latinos. Yo soy

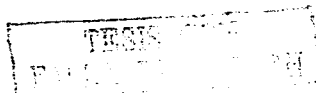


latina, y cuando yo he estado con gente extranjera, de Estados Unidos, hay un fuerte rechazo, ¿no? Principalmente desde el momento en que eres morena y ese es el primer rechazo y uno lo siente, ¿no? Por eso me caen mal (se ríe) pero de los canadienses no he tenido ninguna mala impresión en ese sentido. Yo creo que como que han heredado las costumbres europeas, sin ser europeos, infiero que pueden llegar a ser así como más fríos, pero no me dio esa impresión a través del video.

Como ya mencionábamos anteriormente, en el caso del grupo 902 fueron tanto las entrevistas al finalizar el curso, como la conversación con Caroline, las que nos permitieron tener una idea sobre la imagen que los alumnos se habían hecho al respecto. Esta profesora de Toronto, que vivió durante varios años en Montreal, empezó por citar a un autor canadiense que se refiere a esta última ciudad como el lugar donde confluyen dos soledades: la inglesa y la francesa, en donde ambas coexisten pero no se mezclan.

En esta entrevista a Caroline, que duró una hora, los alumnos formularon 24 preguntas. (Ver el anexo 7 para las preguntas y el 8 para la transcripción completa). Algunas de ellas se enfocaron en comprobar si lo que habíamos visto en los videos era cierto, por ejemplo: si realmente la ciudad era tan limpia y tan ordenada como se veía en el video turístico, si habían cambiado el día de mudanza de fecha para que coincidiese con el día de Canadá, si solamente los jóvenes se mudaban ese día (pues en pantalla no se veían personas mayores en esta actividad), si los anglófonos y los francófonos tenían diferentes tradiciones, si de verdad había una policía del lenguaje, y si Canadá era realmente un país bilingüe. A este respecto Caroline dio una respuesta interesante:

No, not at all (it's not a bilingual education). That's something I should have mentioned at the beginning, well I did. Canada is bilingual, totally. Maybe you are bilingual, but

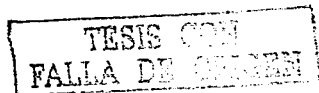


bilingual in English and Chinese, or English and Italian, or English and Spanish (risas) or French and Arabic, if you want, but English and French, outside of Montreal? No. Very few people. Very, very few people.

Mediante algunas otras preguntas, los alumnos le pidieron que confirmara información a través de su experiencia personal en esa ciudad: si ella se había tenido que cambiar el primero de julio, cómo fue, si es posible evitar cambiarse ese día y si ella personalmente tuvo algún problema con el lenguaje. A este respecto ella respondió que sólo había tenido lo que ella describió como "one slightly negative experience". Narró que en una ocasión en la que ella trabajó en una tienda departamental de la zona francesa de Montreal, no pudo atender a una clienta en francés, pues aunque Caroline sí se defendía en esa lengua, se trabó por estar muy cansada. Esto le llevó a preguntarse de quién era la culpa: de la clienta o de ella, llegando a la conclusión de que ella debería de haber sido capaz de atender a la señora en su idioma. He aquí su razonamiento:

My manager didn't say anything to me. It was just that woman. And I thought, well is this **my** fault or is it **her** fault? And I thought about it, well I thought it was **my** fault, because she is perfectly within her right to expect me to speak French, and if you can't, well you shouldn't be working there. It would be like living here in Mexico and not speaking Spanish, and demanding that everybody speaks English, that's not true, either, right?

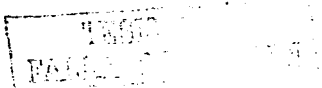
Al respecto del conflicto cultural en Canadá, uno de los alumnos, quien había estado en Montreal, le preguntó si los anglófonos se querían integrar a la cultura pues su impresión era que como hablantes de inglés, no hacían mucho esfuerzo por aprender otro idioma. A este respecto Caroline tomó una posición muy centrada, al



afirmar que quizás había gente en las dos comunidades que tenía resentimiento hacia "los otros" y que veía el aprender otro idioma como una amenaza a su identidad y añadió que ella siempre ha visto los idiomas como algo que aporta, no como algo que quita identidad. He aquí su reflexión, la cual nos parece muy acertada:

*I think that's an interesting point. I've always thought, maybe because I'm a native speaker of English, people say: 'well, English isn't being threatened, it's quite the opposite.' But I think that as a native speaker of Spanish, we can understand that. There are 350 million speakers of Spanish. I think it's Chinese, English, and Spanish, are the three most spoken languages in the world. No? But I've always thought that knowing another language, instead of taking **away** from your identity, I've always thought it **adds** to your identity. Rather than it being something that **diminishes** you, or takes away from who you are, I think it **adds** to who you are.*

Además de las preguntas sobre el video, los alumnos se interesaron por saber algunas cosas más personales: por qué había decidido estudiar su licenciatura en Montreal y no en Toronto, cómo era la vida en invierno en Canadá, cuál era su opinión sobre los estadounidenses, si consideraba que Canadá seguía siendo una colonia británica, cuál era su postura ante la separación de Quebec del resto de Canadá y qué esperaba ella que pasara en el futuro a este respecto. Los alumnos también se interesaron por saber algunas otras cosas sobre el país: cómo fue la colonización, cuál es la situación de la población indígena y si se está haciendo algo para protegerla. También hicieron preguntas sobre la inmigración a Canadá: por qué los inmigrantes no se quedan en ese país sino que tienden a regresar a sus lugares de origen, si sería más fácil vivir en Montreal para un inmigrante extranjero que para un anglófono y que si Canadá tenía la misma política que Estados Unidos en relación

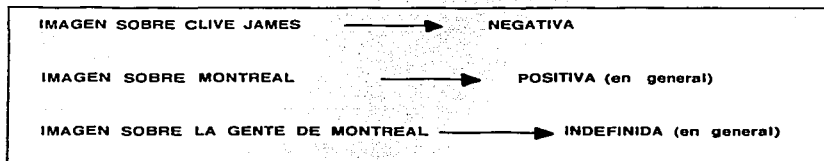


a los inmigrantes mexicanos. (Para la transcripción de esta entrevista ver el anexo 8)

Como puede verse, los videos y la despertaron gran interés entre los alumnos por saber más acerca tanto de la ciudad como del país. Además para algunos estudiantes fue un reto poder hablar de estos temas con un nativohablante de inglés. Una alumna comentó: "me gustó el poderlo ver (el video) primero, el tener un punto de vista y escuchar a alguien más ¿no? Ese complemento de alguien más, una conversación con una persona sobre esos temas me gustó mucho."

Un último comentario que conviene hacer es que esta entrevista a Caroline permitió que los estudiantes ejercitaran las habilidades de descubrimiento e interacción a las que Byram hace referencia, al comunicarse con un nativohablante de inglés en una situación con un propósito real.

En resumen, podríamos concluir lo siguiente con respecto a la imagen que los alumnos se hacen sobre el extranjero:



Cuadro 9: Imágenes que los alumnos se hacen sobre el extranjero.

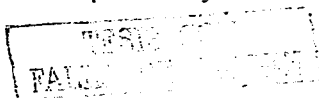
Por último, pasaremos a responder la tercera pregunta que nos hacíamos al principio de esta investigación: **Al ser expuestos a dos visiones sobre una misma ciudad, una muy positiva y otra crítica ¿cuál es la que los alumnos recuerdan con mayor facilidad?**

Para contestar a esto, recurriremos fundamentalmente a la primera pregunta que le hicimos a cada uno de los alumnos al comenzar la entrevista final (¿qué recuerdas sobre los cuatro videos de países que vimos en el curso?) y en algunos otros comentarios que hicieron a lo largo de ésta.

Al responder, la mayoría de los participantes mencionó los videos en el orden en el que los vimos, (*Postcard from Mexico, Mexico, Moving Day y Destination Montreal*) y si se les llegaba a olvidar uno, siempre era alguno de los turísticos, es decir, el segundo o el cuarto. En sus respuestas, prácticamente todos los alumnos describían con detalle y precisión lo que habían visto en los dos documentales, mientras que lo hacían de manera muy vaga y general sobre los turísticos. He aquí un ejemplo representativo:

T: ¿Qué recuerdas de los cuatro videos sobre países que vimos en el curso?

RO: Bueno el primero fue sobre México, una vista así como social de las costumbres y tradiciones que ce... se hizo por parte de alguna investigación y se determinaron algunas características así como de hábitos, así como muy extraños de lo mexicano, como la comida que presentaron era lo interesante de aquí, eran insectos o comida exótica. Como actividades de diversión pues la lucha libre, como modelos de vida un poco las telenovelas y un poquito el problema del tráfico, de la circulación y mucha gente en el metro. También problemas de niños de la calle. El segundo video también fue sobre México y fue un poquito más turístico. Presentaba los lugares con una cronología y daba la explicación del lugar. Hablaba un poquito más sobre la arquitectura y la



historia de los lugares, muchos lugares que yo no conocía, que no sabía que estaban aquí y se me hizo interesante.... como para alguien que quisiera conocer la arquitectura de México. El tercero fue el video sobre Canadá, del día en que todos se mudaban de casa donde muestra una parte de la realidad del tipo de vida que se lleva en Canadá (Montreal). De las diferencias entre las personas que hablan inglés y francés dentro del país, de todas las dificultades y consecuencias que dan esas diferencias. Cierta intolerancia, de ambos lados, y desafortunadamente va en perjuicio de las comunidades, no hay como que la disponibilidad para compartir los espacios y bueno el hecho de que sólo se pudiera hablar francés en algunos lugares de Montreal se me hizo así como que un poco discriminatorio. Y el cuarto video fue también sobre Canadá, pero fue así como que más turístico, de Montreal, y mostraba edificios, parques botánicos y de diversión y una vista así como que muy bonita de la ciudad y su forma de vida, todo muy limpio y ordenado.

Con base en lo que mencionamos anteriormente, podemos concluir que los alumnos recuerdan más fácilmente los documentales que los videos turísticos. Esto puede deberse, entre otras razones, a lo que uno de los alumnos mismos expresó: "se me hizo buena idea compararlos, sobre todo poner los videos así diferentes sobre un mismo tema, sobre la misma ciudad. Se me hizo interesante porque pues son diferentes puntos de vista, uno (*el turístico*) es más *global*, así una *vista rápida*, y el otro (*el documental*) ya un poquito *más adentrado con la gente*."

Quizás el hecho de que en los documentales aparezcan diferentes personas, presentando sus opiniones y sus puntos de vista hace que esto permanezca más en la mente de los alumnos, que la voz de un solo narrador dando explicaciones sobre la historia y los atractivos de una determinada ciudad.

Otro de los elementos que puede influir, es que los documentales resultan más



Mallén, La clase de inglés...

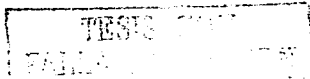
controvertidos que los videos turísticos, pues mientras que los primeros nos confrontan con una determinada realidad, los segundos nos presentan una imagen idealizada del lugar. Esto se hizo particularmente evidente en relación a los videos sobre México, pues, principalmente el primero, hizo que los alumnos se cuestionaran sobre la imagen que ellos tenían sobre su propio entorno. El segundo quizás simplemente reforzó la imagen que ellos quisieran que se tuviera sobre nuestra ciudad, pues como comentaba una alumna del grupo 901:

Sí, pues ese (*Mexico*) es la contraparte del primero (*Postcard*). Pasaron todo lo bonito, *todo lo que en el país nos es agradable*, parte de la cultura que tenemos que es muy extensa y muy bonita, lugares que cuando uno vive en esta ciudad no los visita muy frecuentemente aunque sabemos de su existencia, alguna vez hemos asistido. Me gustó mucho más. La persona que lo hizo, bueno, no sé con qué objetivo lo hizo, supongo que con un objetivo determinado, si se documentó, sabe de lo que estaba hablando. Sí, ese sí me gustó.

Con respecto al video hecho por Clive James, pudiera ser que al contrastar sus autorrepresentaciones con las heterorrepresentaciones que presenta el reportero, los estudiantes descubran que éstas últimas no les gustan y esto les haga cuestionarse algunas "certezas" que tienen sobre su cultura. Quizás el tener que replantearse la imagen que ellos mismos tienen de su ciudad, haga que recuerden más este material, que aquél que les confirma una imagen que posiblemente ya tenían.

Una alumna de psicología, que fue de las pocas a quienes sí le gustó el documental sobre México, hizo la siguiente reflexión :

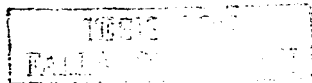
Lo que vi en el primer video sobre México, yo creo que es parte de lo que yo ya sé y lo veo a diario, pero cuando uno lo ve, ehmm... dicho o puesto desde otra ... desde la perspectiva de



alguien que es ajeno a la cultura, uno se siente así como *confrontado con la realidad*, porque yo me acuerdo que en el grupo hubo muchos comentarios, desde mi punto de vista... Al principio, antes de pasarnos el video nos preguntaste qué imagen presentaríamos si hiciéramos un video y mucha gente mencionó cosas que el mismo autor después presentó, precisamente por ser características de la cultura, ¿no? Del distrito, ¿no? Por ejemplo: Tepito, Garibaldi, el metro. Y cuando muchos de nosotros lo vimos ahí, por ejemplo yo aunque no dije nada, otros sí lo externaron, ¿no? Que eso no era cierto. Se movió mucho el ambiente del grupo en el sentido de que yo sentí que era como una *defensa* ¿no? Como que de alguna manera *nos presentaron esa perspectiva y no nos gustó*, porque para muchos fue tal vez insultante. Yo considero que es real. Así como que bueno, pues sí, a lo mejor hay un grupo de gente, de todos los millones de mexicanos que somos, hay un porcentaje de gente que sí tienen cultura, que no necesariamente están todos los domingos viendo las luchas, etc. pero yo creo que no hay que olvidar que son como nuestras raíces, que son parte de nuestra cultura y que de alguna manera eso es lo que así es. No inventó él nada. Si es cierto que somos un país tercermundista. Yo creo que esa es la imagen que el presentó y en ese video yo, no tanto que aprendí, pero sí fue interesante ver, pues la imagen de un país tercermundista puesta desde los ojos de alguien más, ¿no? (...)

Esta alumna fue otro de los casos en los que se hizo patente que hay quienes establecen conexiones entre sus carreras y lo que ven en la clase. A lo largo de la entrevista, esta estudiante y maestra de psicología hizo varias reflexiones sobre diversas características de nuestra cultura y de los mexicanos. He aquí otro ejemplo:

Para hacer el video (*Postcard*) más completo, bueno igual en un video no se puede, pero es que tenemos esas dos raíces (la indígena y la española) y bueno ya desde ahí está la explicación de por qué somos así y además el comportamiento del mexicano también finalmente obedece a ese sincretismo. Además yo creo, ahora sí *como psicóloga*, ahora sí que psicológicamente



hablando, yo pienso que tenemos una *desubicación*. También nosotros así como que *nos hace falta una identidad*.

Fueron varios los estudiantes que se cuestionaron si la imagen que presentaba el reportero australiano era representativa de nuestra ciudad o no, y se dieron cuenta de que quizás ellos mismos tenían que ampliar esa imagen, como puede verse en los siguientes extractos:

Pues me di cuenta de que en México la mayor parte de la gente realiza actividades que nosotros no, aquí en la universidad no realizamos, pero que *en sí la sociedad es muy distinta a como nosotros la vemos o quisiéramos que fuera*. No sé, es muy tradicionalista. No sé, hay muchos aspectos que tal vez yo no creí y existen y a lo mejor hasta muchos más que no se presentaron en el video, una forma de vida muy diferente.

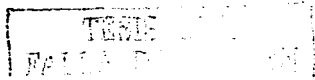
Otra de las estudiantes del grupo 902 hizo un comentario en la misma línea:

RO: (Aprendí) a observar diferencias culturales, se me hizo muy importante. Diferentes puntos de vista acerca de un mismo lugar, eso fue muy enriquecedor. Diferentes acentos y formas de pronunciación. También a *ser un poquito más abiertos*, yo creo que en cuanto a todo, *formas de trabajo, aprender a analizar los contenidos de lo que vemos*, aunque aparentemente lo vemos a diario y no pasa de ahí, ¿no? pero sí como que en forma de reflexión.

T: "Ser más abiertos" ¿cómo? ¿En qué sentido?

RO: Lo que pasa es que por ejemplo en este video de la postal, la primera impresión podríamos decir 'Ay no, es que nosotros no somos así' pero *no porque yo no comparta las mismas características, no quiere decir que no existan*. Siempre hay que *estar dispuestos a ver otras opciones y a tomarlas en cuenta para ver si en realidad son ciertas o no*. Este... pues sí, más objetivos y *no dejarnos llevar tanto así como por la emocionalidad*.

Un último elemento que me hace pensar que los alumnos recuerdan más lo que



les molesta, lo que los confronta con su propia cultura, es que de los veintidós alumnos entrevistados en los dos grupos, sólo dos (uno de cada grupo) recordaron la entrevista hecha por Clive James a Carlos Fuentes, aspecto que en las discusiones en clase causó menos controversia que el resto de las secuencias presentadas.

Por lo que respecta a los videos sobre Montreal, los alumnos también recordaban con mayor detalle lo presentado en los documentales, sin embargo, aquí valdría la pena añadir que, al parecer, en la imagen que ellos recuerdan sobre esta ciudad canadiense tuvo mayor influencia lo que vieron en las imágenes del video turístico que en el otro. Como recordaremos, los estudiantes se hacían una imagen más bien positiva de la ciudad, aunque en segundo término mencionaban algunas de las dificultades que en ella se presentan. Aquí conviene aclarar, que esto se manifestó de manera un poco diferente en ambos grupos, pues en el 901 los alumnos recordaron una imagen más idealizada sobre la ciudad, al decir que era limpia, ordenada, bonita, tranquila, donde se vive bien, mientras que en el grupo 902 la imagen que recordaban era un poco más centrada, pues aunque sí mencionaron los aspectos anteriores, se refirieron igualmente a algunas elementos negativos tales como el racismo, la discriminación, las fricciones por motivos lingüísticos y culturales, por dar algunos ejemplos. Esto quizás pudo deberse a que trabajamos más a fondo este video con el segundo grupo que con el primero. Otro factor que pudo haber influido, fue la entrevista a Caroline pues varios alumnos comentaron que había cambiado un poco su percepción de lo que habían visto en los videos. Con base en palabras expresadas en las entrevistas individuales, podemos concluir que su perspectiva pasó a ser un poco más positiva de lo que era después de haber visto *Moving Day*, pues hicieron comentarios tales como que después de hablar con

Mallén, La clase de inglés...

Caroline se dieron cuenta de que: "el racismo es más sobrellevable de lo que creí", "eran más tolerantes de lo que pensaba", "la ciudad no es tan caótica como la presentaban", "la discriminación no es tan agresiva como parecía en el video" y "las cosas son así y se puede uno adaptar". Hubo tan sólo tres alumnos del grupo 902, a quienes la entrevista con la profesora canadiense les hizo cuestionar la imagen idealizada que se habían hecho sobre Montreal, pues afirmaron: "tuve una impresión un poquito menos rosa de como se presenta en el video turístico, pero como que más real", "la ciudad no es tan limpia y sí hay problemas de tráfico" y "hay ciertos lugares a donde sólo los franceses pueden ir".

Con base en el análisis anterior podríamos concluir lo siguiente:

Los alumnos recuerdan con mayor detalle y precisión los documentales que los videos turísticos. Esto puede deberse a dos razones:

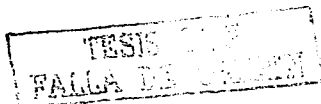
1. Los documentales presentan una imagen "menos rápida" y más detallada de la ciudad.
2. Mientras que en los documentales aparecen varias personas dando diferentes opiniones y perspectivas, en los turísticos sólo se presentan imágenes acompañadas de la voz de un narrador.

Con respecto a los dos videos sobre México, recordaron más el que les molestó, quizás debido a que los confrontó con su propia cultura.

Por lo que se refiere a los videos sobre Montreal, prevaleció la imagen positiva (posiblemente porque ésta sea la que ellos quieren reafirmar). En el grupo 902, la entrevista con Caroline hizo que los estudiantes tuvieran una perspectiva más centrada, menos idealizada de la ciudad.

Cuadro 10: La visión que los alumnos recuerdan más fácilmente: los documentales.

Una vez finalizado este análisis, presentamos a continuación las conclusiones.



CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos comprobado que el video es un auxiliar didáctico que puede enriquecer de manera notable la clase de inglés, en este caso, y de lenguas extranjeras, en general.

A partir de pláticas que hemos tenido entre profesores colegas, con algunos alumnos, e incluso a través de cuestionarios aplicados tanto a profesores como a estudiantes de diferentes niveles en el CELE, hemos podido constatar que en las clases de inglés de este centro, no se aprovechan las múltiples potencialidades de este recurso, ya que su uso suele limitarse a la práctica de la comprensión auditiva y en ocasiones también de la expresión oral.

Al empezar esta tesis planteábamos la dificultad de trabajar objetivos culturales, principalmente aquéllos que tienen que ver con actitudes, en la clase de inglés. Una vez finalizado este trabajo, podemos afirmar que cierto tipo de videos son un buen medio para hacerlo.

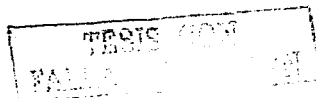
El diseño que aquí hemos propuesto (usar elementos de la imagología y de la teoría de la recepción para trabajar con dos videos documentales y dos turísticos sobre nuestra ciudad y sobre una ciudad extranjera, utilizados no de manera aislada, sino concebidos como un conjunto) nos ha permitido conocer muchas de las cosas que pasan por la mente de los alumnos al ver estos materiales. Incluso hemos podido averiguar en qué aspectos se basan algunos de los estereotipos que ellos tienen sobre personas de otros países.

Aunque el presente trabajo fue realizado en la clase de inglés, consideramos que la propuesta que aquí hemos hecho podría ser utilizada en las clases de otras

lenguas. Sería interesante observar si ocurre algo similar a lo que sucedió en este caso. He aquí la primera propuesta para futuras investigaciones.

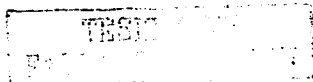
La discusión y la reflexión en clase fueron elementos centrales en este trabajo pues permitieron que los alumnos desarrollaran mayor apertura, curiosidad y respeto hacia la alteridad. La mayor apertura y respeto pudieron constatarse principalmente a través de lo que los propios estudiantes afirmaron haber aprendido en esta experiencia, en las entrevistas individuales que hicimos con cada uno de ellos al finalizar el curso. A este respecto, contribuyó también el análisis que hicimos del proceso que vivieron los alumnos, a través de las diferentes etapas de recolección de datos. Aquí valdría la pena comentar que, al iniciar esta investigación nos planteamos la **apertura** principalmente en relación a **personas** que viven en **otros países**, (Montreal, por ejemplo) y que tienen creencias, valores y comportamientos distintos a los de nuestro país. Si bien este aspecto fue el más recurrente, también se mencionó la apertura en relación a otros aspectos que no habíamos considerado: hacia hablar **otras lenguas** (no resisitirse o poner objeciones para hablar determinada lengua), hacia **otras formas de trabajo** (analizar, discutir y reflexionar más sobre el contenido de los materiales con los que se trabaja en clase) y hacia las **opiniones** y formas de pensar **de los otros compañeros** que afloran al realizar las actividades. Si bien al iniciar este proyecto no nos planteamos los aspectos antes mencionados, consideramos que también son importantes para la clase de lenguas y son otros elementos que pueden trabajarse en torno al video.

Por lo que respecta a la **curiosidad** de aprender sobre otras culturas, ésta se hizo evidente en la entrevista que los alumnos del grupo 902 tuvieron con la profesora de Toronto que había vivido en Montreal durante algunos años. De acuerdo con lo



observado en esa conversación y con base en lo que algunos participantes comentaron en las entrevistas finales, podemos señalar que el trabajar con documentales que no sólo presentan los aspectos más superficiales de la ciudad, sino también algunos de los problemas que ahí se viven, hacen que los alumnos amplíen su visión, tanto sobre el otro país como sobre el suyo propio y que puedan tener temas de conversación más profundos y complejos con personas que vivan o que conozcan ese lugar. Aunque estamos conscientes de que para los estudiantes esto puede resultar bastante más difícil que hablar sobre su vida cotidiana o sobre películas o cosas similares, pensamos que es un reto que ellos pueden lograr y que les resulta alentador darse cuenta de que sí pueden hacerlo.

Por lo que respecta a la **alteridad**, pudimos notar que los alumnos mostraron más disposición a suspender la incredulidad y los juicios que puedan tener sobre lo que ocurre en otras culturas, que a cuestionar las certezas que puedan tener sobre la suya. Como planteábamos en el último capítulo de esta tesis, el análisis de los datos muestra que los estudiantes tuvieron una reacción vehemente ante la imagen que un extranjero presentó sobre nuestra cultura, ya que la mayoría no se reconoció en ella y no la consideró representativa. A los alumnos les resultó difícil, aunque según palabras de algunos de ellos también interesante, ver su propia ciudad desde la perspectiva de un extranjero. Esta dificultad para aceptar una perspectiva distinta sobre su propia cultura se debe quizás a que los lleva a **confrontar** sus autorrepresentaciones con las heterorrepresentaciones que presenta el reportero. La imagen mostrada sobre México los llevó a ser más escépticos al ver los videos sobre Montreal y a ser más cautelosos en expresar opiniones, pues la experiencia los hizo darse cuenta de que no es tan fácil entender lo que ocurre en una cultura extranjera.



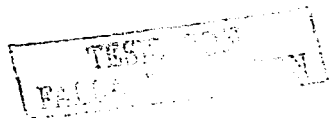
Como ya comentábamos en el capítulo anterior, aunque la etapa del trabajo con el video de Clive James parecía ser contraproducente para el objetivo que pretendíamos lograr, fue indispensable para que los alumnos reflexionaran en torno a no hacer con otra cultura, lo mismo que el reportero extranjero estaba haciendo con la nuestra: opinar sin conocerla a fondo.

El trabajo que aquí hemos presentado tenía un carácter exploratorio, por lo cual no podemos llegar a conclusiones definitivas, sin embargo consideramos que sería interesante ahondar más en cuanto a si los alumnos muestran mayor disposición para suspender la incredulidad sobre lo que sucede en otras culturas que para cuestionarse lo que ocurre en la suya. He aquí otra posibilidad para futuras investigaciones.

Otro de los aspectos que se hizo patente a lo largo de esta investigación, es que el aspecto visual tiene gran influencia en la imagen que los alumnos se forman tanto del país extranjero como de sus habitantes. Esto nos lleva a sugerir que en la selección de videos para ser utilizados en la clase de lenguas, es necesario que los maestros tomen en cuenta no sólo el discurso, sino también las imágenes que en ellos aparecen. Consideramos que sería conveniente que los docentes se interesaran por abordar, además del aspecto lingüístico, el impacto que las imágenes tienen en las ideas y el sentir de los alumnos.

Aunque no era el tema de esta tesis, al hacer el análisis de los datos notamos que en algunos alumnos había cierta influencia de la carrera que estudiaban en la forma en que interpretaban la información presentada en los videos. Esta podría ser otra veta a explorar a futuro.

Por otro lado, en lo que se refiere a la metodología, pudimos comprobar la gran



riqueza de datos que pueden obtenerse mediante las diversas técnicas etnográficas aquí utilizadas. Por riqueza nos referimos, no sólo a la gran cantidad de información obtenida, sino sobre todo a la posibilidad de conocer las interpretaciones de lo que sucedió con base en las propias palabras de los estudiantes, quienes más que ser simplemente sujetos de la investigación, fueron, en un sentido más amplio, **participantes** en las diferentes fases de ella. Aquí nos gustaría volver a recalcar el gran valor que tuvo la entrevista individual con cada uno de ellos al finalizar el curso, pues ésta tuvo una función pedagógica importante, al hacerlos reflexionar sobre su propio proceso al trabajar con estos cuatro videos. Otra de las contribuciones de este trabajo ha sido resaltar la doble función de la entrevista: la recolección de datos por parte del investigador y la introspección y el análisis por parte de los alumnos.

Si bien hemos destacado los aspectos positivos de las técnicas etnográficas, nos parece conveniente señalar una de sus dificultades importantes, para compartirla con quienes consideren incursionar en este campo. Nos referimos a la realización de las transcripciones, pues resulta un proceso muy laborioso y que requiere de mucho tiempo. A quienes realicen un trabajo que implique mucha transcripción, le aconsejaríamos transcribir los datos, a ser posible el mismo día que se hizo la grabación, pues el recordar lo que se dijo recientemente y el irlo haciendo por partes facilita la labor.

El último aspecto que nos gustaría comentar es que aunque al leer esta tesis pueda parecer que el proceso de su realización fue muy lineal, esto no fue así en realidad. Los diferentes capítulos fueron retroalimentándose unos a otros, lo cual enriqueció mucho la experiencia de realizar este trabajo. Incluimos estas dos últimas reflexiones, por considerar que pueden ser útiles para futuros tesisistas que realicen



Mallén, La clase de inglés...

investigaciones con características similares a la que aquí hemos presentado.

Para concluir, diremos que encontramos algunas respuestas a las tres preguntas que nos planteábamos al inicio de este trabajo. En el camino se abrieron también otras ventanas que ampliaron nuestra propia visión y que nos conducen hacia nuevas interrogantes.



ANEXO 1: CONCEPTOS IMPORTANTES EN EL MODELO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE BYRAM.

CAMBIOS DE PARADIGMA:

ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS → EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA → COMPETENCIA COMUNICATIVA → COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

MODELO: NATIVOHABLANTE → HABLANTE INTERCULTURAL

MODELO DE HABLANTE INTERCULTURAL

Ser, no imitador del nativohablante, sino un MEDIADOR: capaz de establecer relaciones entre sus propias creencias, significados y valores y las de su interlocutor perteneciente a otra cultura.

APRENDIENTES:

Interactores sociales con su propio capital cultural,

MÉTODO:

Análítico-crítico
Reflexión sobre C2 y C1

COMUNICACIÓN:

No sólo transmisión de información sino interacción humana.

LOCACIONES: - Clase - Trabajo de campo - Aprendizaje independiente

COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

151

ANEXO 2: OBJETIVOS PROPUESTOS EN EL MODELO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL DE BYRAM.

1. ATTITUDES: Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. (1997: 50)

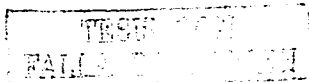
OBJECTIVES:

- Willingness to seek out or take up opportunities to engage with otherness in a relationship of equality; this should be distinguished from attitudes of seeking out the exotic or of seeking to profit from others.
- Interest in discovering other perspectives on interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one's own and in other cultures and cultural practices.
- Willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one's own environment.
- Readiness to experience the different stages of adaptation to and interaction with another culture during a period of residence.
- Readiness to engage with the conventions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction.

2. KNOWLEDGE: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction. (ibid:51)

OBJECTIVES (knowledge about / of):

- Historical and contemporary relationships between one's own and one's interlocutor countries.
- The means of achieving contact with interlocutors from another country (at a distance or proximity), of travel to and from and the institutions which facilitate contact or help resolve problems.
- The types of cause and process of misunderstanding between interlocutors of different cultural origins.
- The national memory of one's own country and how its events are related to and seen from the perspective of one's interlocutor's country.
- The national memory of one's interlocutor's country and the perspective on it from one's own.



- The national definitions of geographical space in one's own country and how these are perceived from the perspective of other countries.
- The national definitions of geographical space in one's interlocutor's country and the perspective on them from one's own.
- The processes and institutions of socialisation in one's own and one's interlocutor's country.
- Social distinctions and their principal markers, in one's own country and one's interlocutor's.
- Institutions, and perceptions of them, which impinge on daily life within one's own and one's interlocutor's country and which conduct and influence relationships between them.
- The processes of social interaction in one's interlocutor's country.

3. SKILLS OF INTERPRETING AND RELATING: Ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own. (ibid: 52)

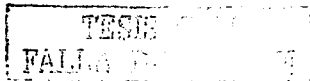
OBJECTIVES:

- Identify ethnocentric perspectives in a document or event and explain their origins.
- Identify areas of misunderstanding and dysfunction in an interaction and explain them in terms of each of the cultural systems present.
- Mediate between conflicting interpretations of phenomena.

4. SKILLS OF DISCOVERY AND INTERACTION: Ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction. (ibid: 52)

OBJECTIVES:

- Elicit from an interlocutor the concepts and values of documents or events and to develop an explanatory system susceptible of application to other phenomena.
- Identify significant references within and across cultures and elicit their significance and connotations.
- Identify similar and dissimilar processes of interaction, verbal and non-verbal, and negotiate



an appropriate use of them in specific circumstances.

- Use in real-time an appropriate combination of knowledge, skills and attitudes to interact with interlocutors from a different country and culture, taking into consideration the degree of one's existing familiarity with the country and culture and the extent of difference between one's own and the other.

- Identify contemporary and past relationships between one's own and the other culture and country.

- Identify and make use of public and private institutions which facilitate contact with other countries and cultures.

- Use in real-time knowledge, skills and attitudes for mediation between interlocutors of one's own and a foreign culture.

5. CRITICAL AND CULTURAL AWARENESS/ POLITICAL EDUCATION:

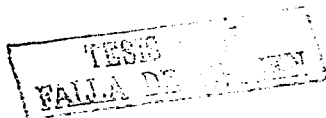
An ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries. (ibid: 53)

OBJECTIVES:

- Identify and interpret explicit or implicit values in documents and events in one's own and other cultures.

- Make an evaluative analysis of the documents and events which refers to an explicit perspective and criteria.

- Interact and mediate in intercultural exchanges in accordance with explicit criteria, negotiating where necessary a degree of acceptance of them by drawing upon one's knowledge, skills and attitudes.



ANEXO 3: EXTRACTOS DE POSTCARD FROM MEXICO

1. After a long day's combined jet-lag, altitude sickness, and exposure to questionable cuisine, the first night recommended antidote is a trip to the famous Tenampa Bar for a snort or two of *tequila*, a notorious drink I had never tasted until that night.

2. *Soap operas* are the cement for Mexico's mixed culture. Absolutely everyone watches. The widely diverse racial and social groups all have their common wishes fulfilled by the fairy stories coming out of the screen.

3. Even today, Mexico is still a *macho culture*. On the way back to my hotel I kept passing dramatic scenes of young men practicing to be *bullfighters*.

4. As night falls for the common man, and in Mexico city there are millions of him, the other pastime that counts is *wrestling* (...). The show was being transmitted to the nation with a full air commentary.

5. The ride in a *beetle taxi* changed the emphasis from the thickness of the air to the richness of its components *pollutants*. To open the eyes means to cry a little all the time, but not strangely enough for the *poverty* on view. (...) *Family life* holds Mexico together, even those who have nothing, have got each other.

6. It could be *my superficial, rosy, tourist eye*, but the poor people I see on the streets don't look desperate.

7. (Carlos Fuentes): You make do with *poverty*. You create a *culture*; you create a cuisine; you create dolls, art, color, music. Many things to survive. It's not enough. They have to have a better level of living. We must make sure that they get this.

8. (About *Xochimilco*). I liked it straight away, although I had been warned that the canals were stuffed with floating *mariachi* bands. (...) It was cheap, simple, stylish pleasure. Even better, the mariachi bands were keeping their distance. I loved the whole thing, but it couldn't last (se oye Guantanamera de fondo). (...) It was a *mariachi, marine assault group*. As the song went on and on, I was

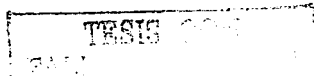
consumed by a growing fear that they didn't know how it ended, and were waiting for me to make a suggestion. After they'd been through the song for the twelfth time, I was ready to sign anything for a moment of peace, but in Mexico city it's hard to get that anywhere outdoors.

9. Like every *male* in Mexico, and quite a few of the females, I couldn't pass up the chance to wave the cape at the pretended *toro*. It's a dream that you can hold in your hands.

10. Times have changed, and Don Jaime is one of the few heads of the old families who are at the *Hacienda* all week. Most of his friends are bankers and lawyers who quit their desks on Fridays and sprint to the saddle. They dress up as *charros*, pretend cowboys with real guns. Camping it up as they camp out, the hobby is hard to knock because at least the old *traditions* are kept alive. The *kids* learn to ride a horse and the modern computerized world is held at length for a little while longer by the smell of recently digested hay. But for the middle class, back in town, the *charro way of life* continues in a special stadium where the part-time cowboys come to show off their skills to one another. The man who spends the rest of the week being a dentist, proves that he is still brave enough to knock his own teeth out.

11. (The *school children*) are glad to be Mexican and they are right. Despite putting on such a show of being such a great nation, *Mexico is a great nation* whose people, for all their problems, have made it into the modern world while bringing some of the best of their old world along for the ride. The key to the whole country is the city that bears its name. Too big to be held down, it can only be watched as it grows. What happens here could be our future too. *A city that goes on forever without edges*. If we can learn to live with each other the way they have, it might not be so bad as long as we don't always have to hear that song (Guantanamera).

* *Las cursivas señalan los temas principales de cada párrafo.*



ANEXO 4: CUESTIONARIO DE COMPRENSION AUDITIVA DE MOVING DAY

SECTION 1:

1. What happens on the 1st. of July in Montreal?

2. What problems does it bring about?

Phone:

Mail:

Movers:

3. Answer if the following statements are TRUE or FALSE:

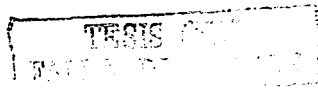
- | | | |
|------------------------------------------------------------------|---|---|
| a) Life in Montreal is described as exhausting and tense. | T | F |
| b) It's easy to find a place to rent in Montreal. | T | F |
| c) This curious practice is common in several cities in America. | T | F |
| d) The logistics of moving are well organized in Montreal. | T | F |
| e) The mover has a good opinion of society. | T | F |

SECTION 2:

4. When did this curious practice originate?
5. What are some of the reasons Joanne, the young woman, mentions for moving?
6. What conflict exists in Montreal?
7. What are some of the difficulties Anglophones face in Montreal?
(school, names, language, use of the apostrophe)

SECTION 3:

8. When is Dr. Yemen moving?
9. Why?
10. What does he think of the celebration?
11. What happened to his wife?
12. How do they feel about leaving Montreal?



MOVING DAY - QUESTIONNAIRE 2

SECTION 3B:

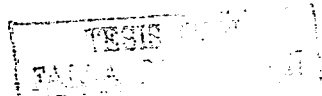
13. Where is the Yemen family moving to?
14. Where was Dr. Yemen born?
15. Where does he work?
16. What made Dr. Yemen resign?
17. What problem did he have?

SECTION 4:

18. According to the historian, why do they all keep moving on the 1st of July?

SECTION 5:

19. How many people will move on the 1st of July?
20. What other celebration takes place the 1st of July?
21. What is the young mover worried about?



MOVING DAY - QUESTIONNAIRE 3

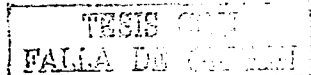
SECTION 6:

22. How does Joanne feel about having to move on the first of July?
23. What does the parade organizer emphasize?
24. How does Joanne describe her feelings for Canada?

SECTION 6B:

25. What are some of the difficulties created by the parade?
26. Where is the parade organizer from?
27. What do you imagine Moving Day is like?
28. Answer if the following statements are TRUE or FALSE:

- | | | |
|----------------------------------------------------------------|---|---|
| a) Joanne enjoys the parade. | T | F |
| b) Joanne has never had a bad experience when moving. | T | F |
| c) Her apartment is on the third floor. | T | F |
| d) Six friends are helping Joanne move into her new apartment. | T | F |
| e) There is somebody else moving out of the same building. | T | F |



ANEXO 5:
QUESTIONNAIRE: CLIVE JAMES - POSTCARD FROM MEXICO

1. Do you think Clive James is interested in knowing about Mexican culture? YES NO
2. Do you think he is interested in knowing what Mexican people are like? YES NO
3. Do you think he is a good reporter? YES NO

Why?

4. Do you agree with the image of Mexico that he presents in his "Postcard from Mexico"? YES NO
Why?

5. As a Mexican, do you identify with what you saw in the program? YES NO
Why?

6. Circle the adjective that best describes how Mexico city is presented in this video:

exotic strange interesting fascinating frightening

7. Choose the adjective that best describes his attitude:

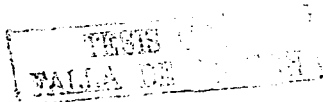
benevolent understanding ethnocentric arrogant enthusiastic

Other: _____

8. After watching the video, how did the image presented of our city make you feel? (Choose **only one** adjective).

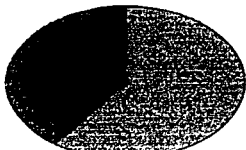
proud satisfied confused angry insulted

Other: _____

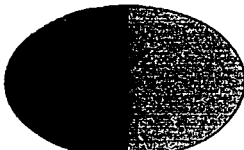


ANEXO 6: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE POSTCARD FROM MEXICO.

DO YOU THINK CLIVE JAMES IS INTERESTED IN KNOWING ABOUT MEXICAN CULTURE?



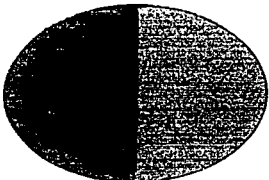
GRUPO 901



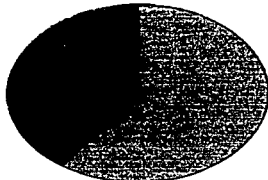
GRUPO902

YES 55%
NO 45%

DO YOU THINK CLIVE JAMES IS INTERESTED IN KNOWING WHAT MEXICAN PEOPLE ARE LIKE?



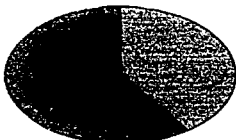
GRUPO 901



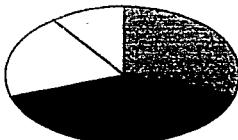
GRUPO902

YES 55%
NO 45%

DO YOU THINK HE IS A GOOD REPORTER?



GRUPO 901



GRUPO902

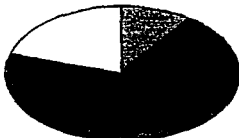
YES 35%
NO 50%
NO ANSWER 10%
MAYBE 5%



DO YOU AGREE WITH THE IMAGE OF MEXICO THAT HE PRESENTS?



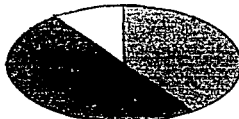
GRUPO 901



GRUPO 902

YES 25%
 NO 65%
 NO ANSWER 10%

AS A MEXICAN, DO YOU IDENTIFY WITH WHAT YOU SAW IN THE PROGRAM?



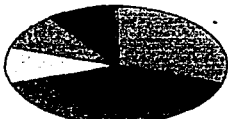
GRUPO 901



GRUPO 902

YES 35%
 NO 55%
 NO ANSWER 10%

MEXICO CITY IS PRESENTED AS:



GRUPO 901



GRUPO 902

EXOTIC 15%
 STRANGE 60%
 INTERESTING 10%
 FASCINATING 5%
 FRIGHTENING 5%
 FUNNY 5%

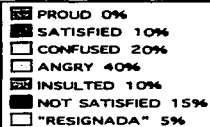
HOW DID THE IMAGE PRESENTED OF OUR CITY MAKE YOU FEEL?



GRUPO 901



GRUPO 902



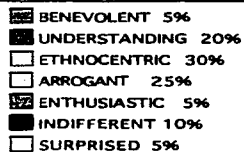
THE ADJECTIVE THAT BEST DESCRIBES HIS ATTITUDE IS:



GRUPO 901



GRUPO 902



ANEXO 7: PREGUNTAS FORMULADAS POR LOS ALUMNOS A CAROLINE

1. Why didn't you study in Montreal?
2. We saw in the video that Montreal is very clean and ordered. We wanted to ask you if it's true.
3. Did you ever have a problem because of the language?
4. Where do you stand in the topic of the separation of Quebec?
5. I heard one of the reasons they wanted it is economic because in Montreal they produce less. Is it true?
6. Do you know if there is a language police?
7. And what about the Anglos? Do they want to integrate?
8. What do you expect for the future? I've heard Francophones are more important now, and they are going to separate.
9. I have a question about traditions. The Francophones celebrate something that is the same as in France, and the Anglos celebrate other things?
10. Have you been in a moving day?
11. We haven't seen any old persons moving. Do they do it?
12. Can you avoid moving that day if you are in the French community?
13. About the immigrants, how long do they stay in Canada? I know people who don't settle down there. They always come back.
14. Do you think that it would be easier for a foreigner who speaks English to adapt (to living in Montreal) than it would be for an Anglo Canadian?
15. What do you think about Americans?
16. I want to ask you about the colonization in Canada.
17. And what about Canadian Indians?
18. Nobody is trying to protect their culture?
19. Does the Canadian government have the same politics as the U.S. to immigrants?
20. Is it true that the government changed Canada Day in order to put in the same day as Moving Day?
21. Do you consider Canada, I don't know, a British colony?
22. What about the energy (heating) bill? Is it expensive?
23. How is life in winter? In winter, do you go to school?
24. What about the languages in Canada? Do most people in Canada learn both languages?

ANEXO 8: ENTREVISTA A CAROLINE

C: (She started talking about her own experience studying in Montreal) ... English speaking refers to a lot of students whose native language is French and who have the right to be there in exams and do their papers in French, whereas for us at the French speaking universities you have to do all in French, so I decided to do both of my degrees at an English speaking university. So, has any of you been to Canada?

H: Yes.

C: Where did you go?

H: To Toronto, to Montreal.

C: The typical tourist cycle (Risas).

How long were you there?

JO: Cycle

C: Sorry?

JO: Cycle

C: Exactly. I actually just got back last week from Canada. I was there for three weeks, I got back on Wednesday. We got a rail pass, so we went to Toronto, to Quebec city, nine hours, more or less, by train. Then back to Montreal, then to Ottawa and then to (inaud.). So did you enjoy it?

H: Yes. I like Canada.

C: It's nice. It's very nice. It's very, very, different from Mexico (Risas). Not too many points you can compare.

H: Yes.

C: What did you notice particularly about the differences between Ontario and Quebec, besides the obvious?

H: I don't know. Maybe the people, it's very different I would say. The way of life runs really fast, and you have to live in a rush in Toronto, and Quebec city is more relaxing, more calm.

C: You are right.

H: I like both. I prefer Toronto.

C: Yeah?

H: Yeah, because I am more accustomed to the English culture, maybe that's why but Quebec is a nice place.

C: And then in Montreal you have the clash of both cultures, which is interesting, a very interesting thing. I don't know if in the video if they spoke about how Montreal is in effect what we say in Canada, there is a book, whose is it? I think it was Robertson who talks about the two solitudes in Canada: The English and the French. They coexist, but they don't mingle. (mimica con las manos, moviéndolas en dos sentidos opuestos) Two different worlds existing in the same, semi same states if you want but... very interesting. A lot of people don't believe it's the same country. Some people respect it, and some people think it's not the same country.

Anyone else has been to Canada?

Varios: No.

C: Any interest in going?

Varios: yes.

C: The summer is fine. You went in the summer.

H: Yes, I went in the summer. (Risas) Why you didn't study?

C: Sorry?

H: Why didn't you study at Toronto? because university in Toronto is really good and the jobs are good.

C: I think that is also a cultural issue. In Canada, and in the U.S.A and in Europe as well, it's much more common for us to go away to university. It's easier, economically, there's a system of loans and boursaries that allows us to leave home and go to university and also I think, at the cultural level, it's looked at as something very positive to leave home. I mean, the people at 25, 26 years old and you're still living with your parents? (cara de asombro) It's like Oh my God! Get a life! What are you doing? (Risas)

H: That's a huge difference between Canadians and Mexicans.

C: Oh very, very big difference, yes. It's like (hace como que patea a alguien) Ya. You've been long enough and that's it. (Risas) Whereas here it's no no no (hace como que abraza a alguien) stay with us, stay as long as you can. I mean, both have their advantages. There are upsides and downsides. I guess. You were saying you have been to Ottawa?

P: Yes. Only. I went to a congress there, and it was only 5 or 6 days, but I enjoyed.

C: And what was your impression of Ottawa?

P: It's a very nice city. It's very easy to walk. (inaud.) I felt people there were so cool?

T: Cool or cold?

C: Cold.

P: Cold, but I enjoyed it very much.

C: That's also a stereotype, a stereotype they have many times here in Mexico of nonlatins, that they are very cold, very reserved, "gente fria", they are not very interested. You found that? You actually felt that way when you were there?

P: Yes. Not all the people, but...

C: Were you there in the winter time? (Risas) I keep asking that.

P: I went there in November.

C: November is alright. The end of the fall and the beginning of winter.

P: I didn't have enough time to go to museums and things like that, but I enjoyed it.

C: So what about the video then? I haven't seen the video. Can anybody tell me more or less what the video was about?

RO: We saw two videos. The first one was about Moving Day, the first of July.

C: Oh God, yeah (Risas). An it's true, it's true.

RO: Some reactions of people who feel that it's necessary and people who work

and movers and all the difficulties they have that day. Also the opinion of a doctor, who was American (meaning Anglo) and who perceived the environment in Montreal like with a little of hostility because of the language and because of those cultural differences.

C: OK.

RO: The other video was a touristic video of Montreal and we saw the places, the malls, the gardens, what else? buildings as the Notre Dame Basilic, and we all agreed that Montreal was a very clean place and ordered, but we want to ask you if that is real or if we saw it like a touristic video.

C: Yes. It's a touristic video. Montreal is not that clean. Actually, it's very interesting because it's very different from Toronto. Toronto is very organized. What they say about Toronto is that it's like an American city, a city in the United States, but without the problems (Risas) without as much poverty, without as much crime. But it's very organized, very clean, people are very respectful, and that's not a stereotype. That is true., whereas Montreal is not that clean, it's not that organized. There's a lot of graffiti on the walls, people asking for money on the streets.

H: Yeah.

C: Very different from Toronto.

H: Yes, even the taxi drivers are different.

C: Oh yeah. Like in Mexico City. Did it remind you of Mexico City? The taxi drivers?

H: No the taxi drivers in Toronto and in Montreal. Most of the taxi drivers in Montreal are from Arabian countries.

C: Yes, that's true. Arabian and also from Haiti.

JO: In Toronto you can never see homeless in the streets and in Montreal it's more or less common.

C: Yes, it's very different, and well the question is, is this due to the cultural aspects between Toronto and Montreal or ... the city... did the video touch the issue of Quebec's separation at all?

Varios: No.

C: Just the linguistic issues?

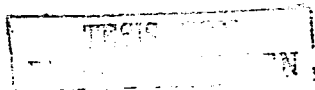
Varios: yeah.

T: Rosalia was talking about Doctor Yemen's perspective, but can somebody tell Caroline about the other perspective? Do you remember the one of the young woman, of Joanne? what did she say about the problem that the Francophones have?

H: She said that they must to protect Quebec because it's the only place that they have. Americans, British Canadian or British that live in the other provinces, have the option to study or to work in the other provinces, and Quebecois don't have that option. That's why they have to keep their traditions, the language. as Quebec. That's what she said.

C: Was she a native speaker of French?

H: Yes.



R: Did you ever have a problem ... because of the language?

C: That's a very good question. When I went to Montreal. We study French in Canada. It's mandatory, the same with you guys studying English, and we learn as much as you guys learn English, right? (Risas) which is basically like this (hace seña de poco). So I was lucky in highschool I did an exchange I went to France, and then the girl I was with stayed in Toronto for three months and then I also studied in Quebec city, I studied French for six weeks. So, when I finally moved to Montreal to the University I spoke French. My French was, maybe not, I wouldn't say as good as your English, but it was OK, I could definitely get by, so as soon as I moved to Montreal I sort of made the decision I wanted to **live** in French. That decision is entirely possible in Montreal. You live in the French area, you go to French bars, French restaurants, hang out in discos and stuff like where the French people go. So rather quickly, probably after about a year, my French was very good. So consequently I was there, ... I had one experience, one slightly negative experience in terms of language when I was living there in Montreal, where I worked at a department store, something like Liverpool, or maybe Palacio de Hierro, would be a little closer. It was at the East end of Montreal and the eastern part of Montreal is French, so the people there don't speak English. Why should they? They don't have to. So I got a job working there, and I was do I go?, do I not go?, what do I do? Well I need the money, so yeah, I'll go. So I'd worked there for about two months and it was a Saturday I was in the final exams and I was really tired, and you know how it is when you are really tired, you don't concentrate and your language is just ... (tartamudea) it doesn't happen, so the woman asked me to help her and I couldn't, I couldn't get the French out of my mouth. So I started to go red, I started to get all shaky, I started to feel really insecure, I felt I was about to cry, so she went over to the manager and she said: " please I want somebody who can speak my language, I don't know what you're doing hiring people in this store who **don't** speak French." So it was a formal complaint. And the thing was, I **do** speak French, just I can't speak today. (Risas)

The following day I didn't know what to do about it, so I didn't go back to work. The next week I was still embarrassed. Then I said, Come on, Caroline I think this is stupid. GO. You have to **deal** with this. So I went back. My manager didn't say anything to me. It was just that woman. And I thought, well is this **my** fault or is it **her** fault? And I thought about it, well I thought it was **my** fault, because she is perfectly within her right to expect me to speak French, and if you can't, well you shouldn't be working there. It would be like living here in Mexico and not speaking Spanish, and demanding that everybody speaks English, that's not true either, right? So I would say that was really my **only** negative experience, but the reason for that was that because I spoke French very well. When I left Canada I was perfectly bilingual, really really speaking everything. Actually, my Spanish was not. So there was no reason for me to have any type of conflict. Whereas I've heard stories from other friends, particularly Americans who were studying in Mc. Gill their degrees, and they **did** have negative experiences in



terms of the language issue. They just stayed in the west part of Montreal, they didn't go to the part where they speak French.

Varios: Ujum. (Silencio)

C: Any other comments? No questions?

JR: Where do you stand in the topic of the separation of Quebec? Do you agree?

C: No, I don't. I don't. Not in the slightest. I actually participated, when they had the last referendum in 1996, if I'm not mistaken. I was living there at the time, when we voted and it failed to pass. It was 49.5 % against separation, and 50.5%. So 49.5 in favor of, and 50.5 against. So the difference is of a few **thousand** votes against separation. Otherwise Quebec would have separated. And the difference was really with the Anglophones as you saw in the video, and immigrants who voted against separation, so there was a great deal of attention in the process, after that. And it's something very interesting, because after the last referendum in Canada, Canadians started to become very nationalistic. Prior to 1996, Canadian flag (hace gesto negativo) what? Nobody cared. If you were living in Canada, nationalism was not an issue. It was like who is Canadian?, who are Canadians? Nobody had even thought about it. It was like, we are here, fine. Then after the referendum, there was suddenly an awakening if you want, in terms of people gaining consciousness in terms of what we are, what we represent for Canada, so it was interesting. There was a very, very **tense** time after that. Tension, not in terms of violence, because there was not really a war, we are too passive, in Canada we are very passive people, very **peaceful** people. But a lot of recrimination, a lot of accusations on the part of the, they call them pure laine, I don't know if you... do any of you speak French?

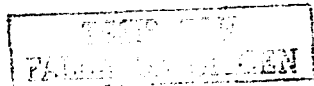
(Varios asienten, 5 ó 6)

Sort of?

Ok. You have the word pure laine (lo escribe en el pizarrón), and laine is like lana. Like pure wool in English, and they use that term to refer to the people from Quebec who are **white**, descendants from the original French settlers, speak French, and are Roman-Catholic in terms of their religious affiliation. So, it **discounts** automatically anybody who is Jewish. Discounts automatically anybody who is African and speaks French, anybody who is Arab who speaks French, from Haiti, from many of the islands of Guadalupe or whatever. It discounts all of the people, and it just refers to the white, Roman-Catholic quebecois. So there was a lot of resentment, if you want, on the part of **these** people against immigrants, who voted against the separation. So, personally yes, I'm against it. But, I wouldn't say it strongly (inaud.).

JR: I heard that one of the reasons they wanted it, is because the Francophone part of the country in Montreal is less economically, their economical aspect produce less. Is it true or...?

C: Ah. That's interesting. Do you remember where you heard that?



JR: No, I don't remember.

C: You don't remember. Because that's an interesting perspective. The whole idea of Quebec's nationalism more or less began in the 1960's, I would say. I think it's called the quiet revolution, la revolución tranquila in Spanish. In the 1960's and then in 1973, there was actually armed crisis. There were armed separatists in Quebec who kidnapped a member of the British government (algunos alumnos ponen cara de sorprendidos) Yeah, honestly. And they killed him. Not on purpose. The guy was back in the trunk. They didn't do it on purpose. (Risas). It wasn't an execution style, but he died. So... therefore they had to call in the National Police, into Montreal, and it was like a state of siege if you want, in the city, with a curfew and everything, which is something that is not associated with a country like Canada. That was in the early 1970's, and then after that there was an explosion of Quebec nationalism. Consequently, with the language laws that they brought in, ahm. I guess the language laws and also the awakening on consciousness on the part of the native French speakers, Anglophones started to feel well this isn't our place. I speak English, why should I learn French? I don't want to. I'm leaving. So the joke was, the 401, the highway that goes between Montreal and Toronto. And the joke was, pack up your stuff and go down the 401 highway to Toronto. So there was an exodus of native speakers of English from Montreal and companies, companies as well, huge international companies, marketing companies, manufacturing companies, so that was really when the economy of Montreal went down. Now, that's my perspective. I'm not an economist, so somebody may argue very differently. He might say, well the economy of Canada in general went down, it wasn't because of that. But the thing is, the rest of Canada has done well, and Montreal stayed with very high levels of poverty compared to the rest of Canada, and very low development of the industries. There are a lot of people who don't agree with the language laws. Have to have another person here today, expressing the other point of view, though. Very biased. (Risas)

T: And do you know if there is a language police?, because in the video they said something about it.

C: Yes, yes. it's called Office de la Langue Francaise. Ok? And what they do, literally, it's the most bizarre, very, very strange (Risas) They go around in Montreal... (Risas)

Honestly. I tell people, and they don't believe this. They say, this, in Canada? Well yes, in Quebec, it depends on the way you see it, they go around, and they inspect signs outside of the stores. And for example if you are going to sell your house, you put a sign on the front lawn: for sale it has to be in French, it has to be in French. And if you want to put it in English, well in French it has to be x percentage, in English has to be this big (lo ilustra con las manos, mucho mayor porcentaje para francés que para inglés). An if it's not they fine you, they fine you. They do. It's ridiculous. It really is. What do you guys think about that?



Why do you think that the population of Quebec, that the French speakers feel they need to do that? Any ideas?

(Silencio)

R: How do you say in English "como el gato patas arriba"? (hace la mimica, como sacando las uñas)

T: como el gato patas arriba? Like defensive?

C: Aaaah! With your claws out. Ok. In what way? What are you referring to?

R: I don't know, maybe they are feeling like extinguishing species (risas).

C: Ah. Like endangered species? Yes, aha. Anyone else? Any other ideas?

JO: The video mentioned a (?) when they disappear the culture in Canada, they can't go to Paris, to France.

C: No, it would be like you going to Spain. No.

JO: I think this is the problem. They are afraid to lose their nationality, their identity. But that is, I think more or less if they ... do it in the right way ... they can mix between Anglophones and Francophones. For example I remember when I was in Belgium, there the Belgian community has the Flamenco and the French community and almost all the signs are in both languages and there are no exceptions, they don't give importance in any sense. This could be a good way.

C: A possible model.

JO: But in the other side, I think most of the population speak English thinks that if they are in any place of the world, there would be a people who speaks their language. This is not fair. This is not the way. For that reason I think they are too nervous to do that. For me, it's like an exception (I think he is referring to Montreal) because many countries adopted English like in a way natural, in a natural way. For example, 2 or 3 days ago, I saw in the news on tv. that in Brasilia, the capital of Brasil, has a lot of problems in a cartier? in French.

T: neighborhood?

C: Ah. Cartier? yes, neighborhood.

JO: Neighborhood with many signs and many people don't want to speak in English instead of speaking in Portuguese. And this is a problem, serious problem because their nationalities like this, we don't like this (that Anglos think the rest of the people have to speak English).

C: I think that's an interesting point. I've always thought maybe because I'm a native speaker of English, people say: 'Well, English isn't being threatened, it's quite the opposite.' But I think that as native speakers of Spanish, we can understand that. There are 350 million speakers of Spanish. I think it's Chinese, English, and Spanish, I think, are the 3 most spoken languages in the world. No? *But I've always thought that knowing another language, instead of taking away from your identity, I've always thought it adds to your identity. Rather than it being something that diminishes you, or takes away from who you are, I think it adds to who you are.* (mientras lo dice, lo ilustra moviendo los brazos hacia



adentro y hacia afuera) So I think it's interesting. I think with what you said you hit the nail on the head, you understand that expression? Never heard that expression?

Varios: No.

C: When you say you "hit the nail on the head", it means you got **right** to the point. Exactly you hit it on the head (hace la mímica de clavar algo). Exactly where the point is.

T: The same as in Spanish. Dar en el clavo.

C: Oh, really? (Risas). It's interesting. Then I can start saying it in Spanish. In the sense that in Quebec they view English as a threat. It's a **threat**. It's not something that would **open** them, but something that **threatens** them, so therefore they're closing on themselves. Uhum. Interesting.

T: And what about the Anglos? Because I remember that Joel was saying that from what he saw in the video that probably the Anglos didn't want to integrate so much either, and they didn't want to learn French either, or so what is your opinion on that?

C: Totally true. Yeah. It's probably true. There is as much resentment on the English side as there is on the French side. Because they say my family who has been here for a hundred years, or for two hundred years, as long as your family has, I have the right to speak the language I want to speak. For example, you guys as immigrants, if you were to move to Quebec, by **law** you have to send your children to **French** schools. You could not send your children to English schools. I **can** because I'm a native speaker of English, but if I get married to a native speaker of French, I have to send my children to French school. So imagine, the **law** telling you what **language** you can educate your children in. So it's strong. That's **extremely** strong.

Varios: yeah.

C: So I mean, again. In my perspective, my perspective. But, yeah, the Anglophones are also very resentful, and also at times intolerant. At times very, very intolerant. Because again they are lacking the vision of learning French is something that will help me, not something that hurts me. But it goes both ways I guess.

R: And what do you expect for the future? I've heard that Francophones are more important now and they are going to separate?

C: I don't know. I'm not sure about that. I think. I haven't lived in Canada now



for five years. I've been out of Canada. What people have told me. it's sort of like a never ending cycle. You know. **Every** 5 or 6 years they have another big fluff, and another big catastrophe and another referendum. And it **barely** passes and the country is torn apart until everything heals over and then it happens again. **I don't** think it will happen. I don't think the separation of Quebec will happen. I also thought the PRI was going to win the last elections. So God knows what I know, right? I'm probably not the best voice, but I don't think so. I don't think it will happen, no. I think people are starting to get very, very fed up. Very sick of the whole thing. So in 20 years, or 25 years, I think people, my generation and younger, say well.... give it up. We're wasting our time., we're wasting a lot of energy, a lot of money and there has to be a point where you (inaud.)

JU: I have a question about traditions? The Francophones celebrate something the same as in France, and the Anglos celebrate other things?

C: That's a good question. Actually on June 24, is aaaa... Saint Jean the Baptiste, and that is sort of like the national holiday for the Quebecois and the rest of Canada nothing, it's not a holiday, nobody pays attention to it. And **July first**, did they mention the significance of July 1st in the video? Besides moving? what else does it ..?

Varios: Canada Day.

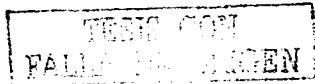
C: Canada Day. So the rest of Canada celebrates Canada Day, and Quebec celebrates moving. So, very different traditions. On June 24 they have a **huge** party in the city, there are a lot of streets parties and people go out to celebrate. Canada day is really nothing, nothing at all. Very little bit in the English section of Montreal , if you want but not much. So, besides that tradition. ...aaaam... Music, they listen to French music, and Quebecois artists, French movies, theater. In English Canada we have Shakespeare, and in Quebec you have Moliere and the rest of it. It is different. It's different cultural scene if you want.

LI: Have you been in a Moving Day?

C: Yes! Oh God , yes. Four times, five times. I think. (Risas)

LI: And how is it?

C: How is it? Chaotic. **Absolutely** chaotic. You've got moving trucks every street corner and traffic jams. Chaotic. And if it rains, it gets even worse. (Risas). It rained once when I was there in Montreal on Moving Day. Because of the leases, a lot of people rent in Montreal. Much more than in other cities in Canada where a lot of people have their own apartments. They own their houses whereas in Montreal a lot of people **rent**. So they **move**. Obviously , if you rent, you have to move around. And there are also a lot of students, who come from the country,



from the rest of Canada, from the United States and from other cities, so there are a lot of people moving. Then the leases go from July 1st, around to July 1st (hace un círculo con la mano). So yeah, I have been in a Moving Day. And they raise the prices of trucks rentals, and the people who help you move and the rest of it. It's more expensive.

R: Did you have an unpleasant experience?

C: Did I have a...? Sorry.

R: A bad experience with Moving Day.

C: No. No. No. No problem. Where I lived in Montreal it was sort of in the center, it would be like here, maybe sort of like the area, in terms of where it is in the city, it would be sort of like Del Valle, if you want. So I lived in the center and pure apartments, apartments, apartments, and pure students everywhere, so it was general chaos the whole day. People going all over the place (Se ríe) but I didn't have any problems.

R: We haven't seen any old persons moving

C: Ah! That's a good question. I would think so.

R: They do?

C: I would think so. Yes. Another thing that's common in North America is having, actually you have old age homes. Here in Mexico you have old people stay with the family. In North America it's less common. People tend to live in what are called old age homes, and some of them are nice, some of them are very nice.

H: Is it like an asylum?

C: Yeah. yeah. An it's not as bad as it sounds. (Risas) Como persiste a tu abuela ahí, que cosas! (hace como si alguien se lo estuviera diciendo). It's not as bad as it sounds. It's very different culture, very different culture. (silencio). Anything else?

JO: And you can avoid to move in that day, if you are inside the French community?

C: Yes. sure, well no you don't have to. You don't have to. Is that what you mean?

JO: More or less. I think if you rent an apartment and the owner asks you to leave, you can't avoid it.

C: Exactly, exactly. Yeah.

JO: I think, or I guess there are owners who don't want to do that every year.

C: Yes, I was in Montreal for seven years, and I changed apartments 5 times, in 7 years. My last two years I stayed in the same apartment. But, as here in Mexico, when you renew the lease, they raise it. They raise it 10 %, well 10% is probably

too much, maybe 5 or 8% according to inflation or whatever else they want. Well, then you gotta move to find something cheaper.

LU: About the immigrants, how long do they stay in Canada? I know people who don't settle down there, they **always** come back.

C: I think that's very common with the Latin American immigrants. I think it's common with Mexicans in the United States as well. They leave, they live there for a while, they earn money, they save money, they probably have a house and children, and then when they retire they like to come back to their country. With other groups of immigrants it's not like that. For instance, my grandparents are from Hungary, in Europe. My mother was born there, and she came to Canada when she was six years old. And they never went back. Never, never. And on my father's side of the family, German and Irish, and they never went back. So it depends on what kind of immigrant you are and what the reason was for them to be. Because in Canada, I'm sure you have heard, it's full of immigrants in the cities. In Toronto, in Montreal. Quebec city less, though. Ottawa as well, but Vancouver... uufff!

H: Oriental people

C: Asian people. Lots. Lots of Asian people. From India, from Pakistan, from many different parts. So I guess it depends **why** you left your country, as to whether or not you return.

R: And I think it's difficult for Latin Americans because it's different. For European it's easy to adapt to Europe or Canada.

C: I think, probably, no. Well, my opinion it's possibly easier. Well I think in the United States it would be easier. Because there are still many, and there are still many services in Spanish and people are used to hearing Spanish and being with people who speak Spanish. Canada is difficult because there are fewer native speakers of Spanish and also... the cold. The climate. You guys are not used to living 4 or 5 months of the year, 15 degrees below zero, and there are comments as well of people being a little bit colder. Cold, **perhaps** (Risas). I think it's cultural, cultural differences, it's cultural, you know. Did that answer your question?

LU: Yes.

C: I would say probably the United States it would be easier.

LU: Just the difference between one person who wants to go and wants to decide in Europe or in Canada. In which place would you adapt better? In Canada?

C: I would think. I don't know, but I would think so. For example, for me, from Canada to Mexico, it wasn't that difficult. There are a lot of things that we share, **a lot of things.**

And a lot of things we **don't**, obviously, but at least here in the university context, within Mexico city, there are certain things that are different, yes, but



there are many things that we have in common. More so I think than with Europeans.

JO: But, for example in Europe you can't live in an apartment very big, and in Canada you can, because the places to rent are new and in Canada there are so many.

C: Ah you mean apartments in Europe are small?

JO: Yes.

C: Yes, they are more expensive. Much more expensive, definitely.

LU: The economic things.

T: And about this question of adapting to the country, we were discussing the other day in class that probably it would be easier for a foreigner who speaks English, to adapt to Montreal than for an Anglo, in the sense that probably there would be less rejection to people from another country.

C: It depends. It depends where you come from. It's the same here in Mexico. For me as a foreigner, as an English speaking from Canada nobody hates Canada, nobody. (Risas). There is nothing to hate about Canada, it's just there. If you have an opinion, which people usually don't even have an opinion. I've met people here in Mexico who say Canada? Is that close to Chicago? (Risas) and I say "to the north, but same general area, same general area" so the reception I get here in Mexico is neutral or positive. Neutral, cool interesting, or positive oh I've been there and I liked it. Whereas I've known people here, I have an acquaintance from Jamaica, a black woman, she lived here and her Spanish is good, she lived in the Dominican Republic before she came here, and she had a very difficult time, very, very difficult time, and she said that Mexicans are very racist.

(Varios asienten con la cabeza algunos dicen: yes)

JO: Yes. with black people I think yes.

C: I think particularly if you are a black woman. She had a very hard time. She left. yes she left. She said: I don't have to put up with this, and the stories that she told me ... I said, the same city? This happened to you and this happened to you? because nothing, I haven't experienced anything not even close to that.

JO: I think it's the same (?) when the point of view of that sort of people. It's the same because we had a colonization and the U.S. too, but the black people was esclavos

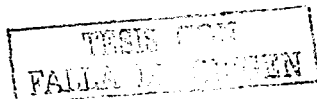
C: slaves

JO: Slaves, and many people didn't change their mind in that sense.

T: Unfortunately.

JO: Unfortunately, yes, because in Europe you can see the, the trait?

T: the treatment?



JO: and it's the same for black people and for white people in most of the countries.

C: It is the same or it's **not** the same?

JO: It is the same. In Europe yes.

Varios: Noooo!

F: In Germany? The racism is ... (Se oyen muchos murmullos de varios alumnos que no están de acuerdo con el comentario de JO).

JO: But in Paris, and Belgium, and...

JR: I've heard that French people, well the people who live in France are very racist and also England.

R: I've heard that too.

JR: English people.

C: Not a good experience. (Risas)

H: In the States it's interesting how white people and black people can't integrate. I would say that they are only tolerating (?) each other because they don't match, even as citizens you don't see an American black guy talking to an American white girl. I don't know, it's very strange and maybe both sides are guilty. Maybe white people because they reject black people and black people because they know that they are rejected and they don't do anything to change that. Because they have a special way of being, I think. I was talking to a guy a few months ago and he told me that in the universities you could see a lot of people, many of them black people, most of them are not studying, they are only outside the stores or talking, but they are just spending the time, they are not using the time to study or something like that. Then that's why people hate them (?) . I don't know. I think they need to work together to fix that. But , by the way, what do you think about Americans?

C: Oh! What do I think about Americans? (Risas)

H: Because that's a...

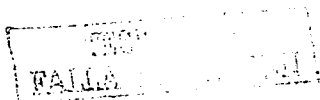
C: Well, maybe, I have actually no problems with Americans.

H: No?

C: No. When I lived in Montreal I shared an apartment my second year university with a girl from Syracuse, New York and my parents' best friends are from New Jersey. I've got family in Detroit, family in Ohio. We used to go to Florida, to skip the winter. We went there when I was little. We went there four or five times. I personally have no problems at all with Americans. I don't like the American government but... I don't like the Mexican government either

H: Because

C: But I like Mexicans. (Risas) Americans individually I have no problem at all. No problem whatsoever. But it's an interesting question, because here in Mexico I see the perception is very different. If people think I'm gringa, no I'm from Canada, and they say AH! AH! (Risas) They've never been to Canada, they don't know Canada from a hole on the ground but very different, very different. And I always think, well, you know. The **individuals**. The government is one thing



but the individual is another, it's completely different. So personally I have no problem at all.

H: Because sometimes Americans are like abusive.

JO: Yes

C: Uhm.

H: They think that... Well, they used to say things like mono....

C: yes, monopoly money. Do you know the game, monopoly? The board game? They call it monopoly money. (Risas) What is this? Monopoly money (referring to Canadian money). Especially if the transaction is huge. Yeah, I know. And they also think that Canada is the most boring place in the world, that's the joke. Well, Montreal, because Canada is a big country (Risas), but Montreal, well.

JO: But I saw many activity in the night in Montreal.

C: Yes, a lot of night life, yes.

P: I want to ask you... because I don't know about the colonization in Canada. I think that you were colonized at the same time by both cultures, and it might be a response to (inaud.) (La pregunta es sobre la colonización y cómo se relaciona con lo que está pasando en la actualidad en Montreal.)

C: What happened was the original European settlers in what is now Canada were the French, They were the French. They arrived and they settled, first they settled in the coast, in the Atlantic, they worked their way out of Saint Lawrence (?) and settled in Quebec city and Montreal. And then they sent out people from there to trade, to trap animals for fur: beavers, and (inaud.) for the rest of the trading in Europe. So the original settlements that were up till the middle of the 1700's. An then the British had already settled the United States, and they went around (hace la mímica con las manos) the French colonies and they settled in Ontario, not much, just a little bit. But what happened was that was in Quebec City in the 1780 or 1781 there was a war in Quebec City between the French and the British. And the British won, but the issue there was there were at the time I think it was a thousand British people in what is now Canada and there were about **300,000 or 400,000** French settlers in what is now Quebec. So basically what they did is they sort of signed a treaty saying we'll leave you alone if you let us **rule**. And the catholic church said Ok, you let us keep catholicism, you let us keep the French language, you let us continue with our traditions. We won't import any more people from France, but the catholics, they multiply and multiply, and multiply, ten children and ten children per family, so the population was large. So that was basically what happened. And then the rest of Canada developed under British colonization patterns. So Quebec, it's actually, even in terms if you fly over Quebec and you look at the farms, the farms are very narrow, because according to the old señorial pattern of agriculture, where the father would have a farm and divide it up between his ten sons. So the farms are very, very narrow, whereas in the rest of Canada it's the British pattern, the one you can also see in the United States and Australia



and New Zealand, where the farms are much bigger and they weren't subdivided and subdivided so many times. Ok? Does that answer your question? So you're right the colonization pattern had actually everything to do with it. Cause there's this huge block of people up until the 1950's, 1960's in this century very isolated from the rest of North America. And they say... I actually read comments which I consider a little ignorant, and they say it would have been easier if they had taken them over and make them learn English and now we wouldn't be having this problem.

R: And the Indians?

C: Ah, the Canadians. Uh! (sorprendida) What is your question about that?

R: Well, in North America they were mostly extinguished and the Canadians? I don't know if they were...

C: Ah you mean North America, you mean the United States?

R: Yes.

C: Ah, cause in English North America refers to Canada, and the United States and Mexico too, technically. So you mean in the United States and then in **Canada**? I think the natives are about 3% of the population in Canada. 300,000 (inaud.) so there aren't many. It's more or less the same pattern as in the United States, where they were basically exterminated and those that weren't exterminated were put into reserves. And it's very sad. It's a sad part of the history of Canada. They are very poor, very poor, with high incidence of alcoholism, very isolated.

R: And nobody is trying to protect their culture?

C: Yeah, there are people who are doing it or trying to do it, but it's sort of, how do I say this?... not comparable to what is going on here in Mexico in terms of the indigenous people. It's very different here. It's sort of like, you want to maintain your traditions, but the only way to maintain your traditions and not (inaud.) poverty and misery is opening up, going to school, trading with the outside world. You have to learn other languages and therefore your culture is diluted to a certain extent. So whether that's a positive or negative thing, depends on your perspective. Up until now, basically, a lot of the people who live in Canada (inaud.) they live very very isolated, very very far away. So, it's difficult. And other people believe in helping them, yes, people are trying. Uhum.

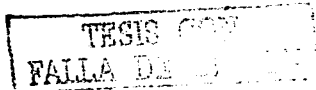
T: Felipe and Yazmin?

Y: Yes, I have a question. The Canadian government has the same politics as the United States to immigrants? Is it the same?

C: In terms of what, exactly? What do you mean?

Y: Well, for example, in the USA, they don't, how can I say? They pay more attention in order not to accept more Latin American immigrants and I want to know if in Canada it is the same.

C: I think you have to make a distinction between the two situations. In Mexico



and the United States you've got a border, I don't know of thousands of kilometers, right? We don't have that. Mexicans looking for better opportunities and Central Americans looking for better economic opportunities. They usually don't make it all the way to Canada, and if they do, they work for the summer in agricultural work, and they leave because of the cold. You can't survive in Canada in the winter, living on the street. You just can't. You die. And if they pick you up, then you have to have papers; you have to have identification, and if you don't have it, then you can't stay. There are people who do it, of course, but it's much more difficult. Uhm, so therefore, is it the same? No it's not the same, but I don't think you could really say bad. The United States, it's a different situation. A very different situation. For example Mexicans don't need visas to go to Canada. Hop off the plane, you show your passport and you can stay there for three months. You get rid of that. You can stay. But again it's a very different situation. You are not going to find Mexicans standing on the border of Ontario and Chihuahua, if you want. You don't. In general it's easier to immigrate to Canada than it is to the United States, in general. Legally work, illegally I think it's more complicated. Legally it's easier. It's easier to study in Canada's laws.

F: And it's true that the government changed Canada Day in order to put it in the same day as the Moving Day?

C: (Risas) No, I don't think so.

T: That's what they said in the video, that they changed it from May 1st to July 1st.

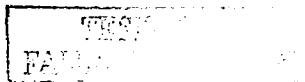
C: No, I've never heard that. I think that was tongue in cheek, I think they were being sarcastic. Yeah, as far as I know July the first is when they signed the 1867 British North America and made Canada into a country. I think that was sarcastic, maybe as a joke. (Risas) I think. I've never heard that.

H: And do you consider Canada, I don't know, as a British colony?

C: No. It is, but no. (Risas) Does that make any sense? I don't know. No, I don't, no. You have to go back to my grandparent's generation to find people who really think of the queen as the head of our state. She IS. Legally she is. The queen is still in our money, (inaud. Senate, seat, the queen's representative in Canada) The queen all over the place, Queen Victoria, Queen Elizabeth in our money, everywhere. But not anymore.

H: That's why I was asking.

C: Yeah, but not anymore. One thing that's very interesting, in Canada, I went there with my boyfriend for three weeks, he is from Mexico and he said "I can't believe this. Aren't you guys embarrassed about this thing of the queen everywhere? No te da verguenza esto? Ella está por todos lados," No I don't even think about it. I don't even think about it, honestly. Really, one way or the other. I think that if we were to have referendum again on whether or not we should keep the queen or get rid of the queen, I think most of the people would



say, don't waste your money, leave it. Who cares? you know. It's not like Australia for example, where they are actively seeking to get rid of the queen.

C: Anything else?

R: What about the energy bill? by air conditioning machines?

C: Ah! Yeah! No, not air condition, **heating**. Uf, God! I think I read somewhere in the paper that Canadians spend about 25% of their income on heating. It's an incredibly high percentage. So if you are looking for an apartment in Canada, if it says heating is included, perfect., if it's not included you have to add an extra 50 or 60 dollars every month. Yeah, very expensive.

R: But they do have air conditioned?

C: Yes, air conditioned is common on the stores, banks, actually in the subway, in the metro you have air conditioned.

H: the buses.

C: The buses as well. Very common. The heating is compulsory. You can't survive without it.

H: How is the life in winter, because I have not been there. I have been in summer, but in winter do you go to school?

C: Oh yeah! My whole life, when I studied, once, **once** in my entire life was school cancelled because of snow. Once, just once. Oh yeah definitely you can go to school, you can go shopping, you can go to work, you can go to school, take the bus. It's not fun but you do it. (hace mimica. Risas) You do it dressed, with your scarf, and your gloves and your coat and the rest of it, (lo dice con tono de sufrimiento) but you live.

T: And what about the languages in Canada? Do most of the people in Canada study both languages?

C: Yeah.

T: But is it more English than French? More one than the other?

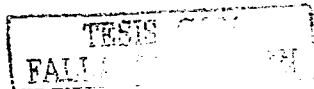
C: Outside of Quebec it's English, Inside of Quebec we have to learn French. In Quebec they learn English.

T: But, what's the percentage, let's say, the time that you have to spend learning French?

C: Oh, well for us . We started French in grade 3, when I was like 9 years old. But we started with 20 minutes a week. (Risas). More or less like a kinder bilingüe o cosas así. (Risas) where you get 5 minutes, right? And then in highschool, we started with French twice a week, one hour. Yeah, twice a week an hour,so you guys know much more English than we do French. Much more, and much better.

T: So it's really not a bilingual education.

C: No, not at all. That's something that I should have mentioned at the beginning, well I did, Canada is bilingual, totally. Maybe you are bilingual, but bilingual in English and Chinese, or English and Italian, or English and Spanish,



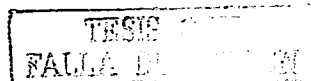
(Risas) or French and Arabic, if you want, but English and French, outside of Montreal? no. Very few people. Very, very few people. Ok. Nothing else?

Varios: No.

C: Well, thank you very much!

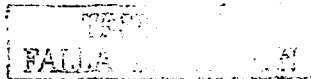
Varios: Thank you!

FIN DE LA SESION



BIBLIOGRAFÍA

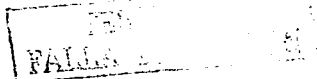
- Alasuutari, P. (1995). Researching culture: Qualitative method and cultural studies. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991). Focus on the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alptekin, C. (1993). Target language culture in EFL materials. ELT Journal, 47 (2), 136-143.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En Denzin, N. y Lincoln, Y. Handbook of qualitative research (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Baker, C. (1992). Attitudes and language (pp. 1-47; 97-113). Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Bodossian, D., Cánovas, P., O'Connell, E. y Tobío C. (1992). Objectives for the English Department. Documento.
- Burns, A. (1999). Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burtonwood, N. (1986). The culture concept in educational studies. Berkshire: The NFER -NELSON Publishing Co., Ltd.
- Byer, B., Mestre, R. y Ryan, P. (1998). Reconocimiento de información cultural en la experiencia de aprendizaje del inglés. En Ortíz, A. (ed.), Antología del décimo encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras (pp. 321-334). México: UNAM.



- Byram, M. (1989). Cultural studies in foreign language education. Filadelfia: Multilingual Matters, Ltd.
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1991). Investigating cultural studies in foreign language teaching. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V. y Taylor, S. (1991). Cultural studies and language teaching: A research report. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Byram, M., Duffy, S. y Murphy-Lejeune, E. (1996). The ethnographic interview as a personal journey. Language, Culture and Curriculum, 9 (1), 3-18.
- Byram, M. (1996). Framing the experience of residence abroad: The pedagogical function of the informal interview. Language, Culture and Curriculum, 9 (1), 84-95.
- Byram, M. (1997). Intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Byrnes, H. (1991). Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in the foreign language classroom. En Freed, B.F. (ed.), Foreign language acquisition research and the classroom (pp. 205-217). Lexington, Mass: Heath.
- Cain, A. y Murphy-Lejeune, M. (1994). Apprivoiser les représentations de l'étranger ou de la nécessité d'être lucide en didactique des langues. Actes du 4eme Colloque ACEDLE 16-17, Novembre 1995, et Journée d'études ACEDLE du Novembre 96, Paris. INRP: 100-122.
- Cain, A. (1996). The in-service interview: Themes, variations and pedagogical functions. Language, Culture and Curriculum, 9 (1), 19-34.
- Cintrat, I., Massau, M., Barreiro, C. M. y Soares, L. (1996). Travel writing. Language, Culture and Curriculum, 9 (1), 35-49.



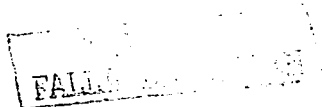
- Clarke, M.A. (1976). Second language acquisition as a clash of consciousness. Language Learning, 26 (2), 337-90.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). Research methods in education. (Cuarta edición). Londres: Croom Helm.
- Colín, M., Menezes, L., Almeida, H. y Akerberg, M. (1999-2000). Dossiers socioculturales para niveles avanzados de portugués como lengua extranjera. Estudios de Lingüística Aplicada, año 17, número 30 /31, 73-185.
- Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. Applied Linguistics, 14 (2), 130-144.
- Charaudeau, P., Gómez de Mas, M., Chabrol, C. y Zaslavsky, D. (1992). Miradas cruzadas: Percepciones culturales entre México y Francia. México: IFAL-UNAM.
- Chasan, M. y Ryan, P. (1995). Un estudio de las actitudes de algunos alumnos de inglés hacia las culturas de nativo-hablantes del inglés. Estudios de Lingüística Aplicada, 21/22, 11-26.
- Chasan, M., Mallén M., y Ryan, P. (1997). Students' perceptions of culture and language: Open spaces. En Ortiz, A. (ed.), Antología noveno encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras (pp. 223-244). México: UNAM.
- Chevrel, Y. (1989). Los estudios de recepción. En Brunel, P. y Chevrel, Y. (coord.), (1994). Compendio de literatura comparada (pp.148-187). México: Siglo XXI.
- Da Silva, H. y Signoret, A. (1996). Temas sobre la adquisición de una segunda lengua (pp. 205-238). México: UNAM.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Entering the field of qualitative research. En Denzin, N y Lincoln, Y., Handbook of qualitative research (pp. 1-18). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.



- Elliot, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En Wittrock, M. (ed.), Handbook of research on teaching. (3era. edición) (pp. 119-161). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing self and other in qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y., Handbook of qualitative research (pp. 70 -82). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Fontana, A. y Frey, H. (1994). Interviewing: The art of science. En Denzin, N. y Lincoln, Y., Handbook of qualitative research (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Freeman, L y Long, M. (1994). An introduction to second language acquisition research (pp. 153-218). Nueva York: Longman.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Boston: Newbury House.
- Gómez de Mas, M. (1998). E.U.A. en el imaginario de estudiantes mexicanos. Estudios de Lingüística Aplicada 28, 85-99.
- Gómez de Mas, M. y Ryan, P. (1999-2000). Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudios de Lingüística Aplicada, año 17, 30/31, 353 -364.
- Halsey, A. (ed.). (1972). Educational priority: volume I: E.P.A. problems and policies. Londres: HMSO.
- Harper, D. (1994). On the authority of the image: Visual methods at the crossroads. En Denzin, N. y Lincoln, Y., Handbook of qualitative research (pp. 403-412). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.



- Kemmis, S. y Mc. Taggart, R. (eds.). (1982). The action research reader. Deakin: Deakin University Press.
- Kerridge, D. (1982). The use of video films. En Geddes, M., Video in the language classroom (pp. 107-122). Londres: Heinemann.
- Kramsch, C. (1992) . Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language testing. Language Culture and Curriculum, 8 (2), 83-92.
- Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). An introduction to second language acquisition research (pp. 175-184). Londres: Longman.
- LeCompte, M. y Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. Review of Educational Research, 52 (1), 31-60.
- Lochard, G. (1998). La communication médiatique. Paris: Editions du Seuil.
- Lustig, M. y Koester, J. (1999). Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures. (tercera edición). Nueva York: Longman.
- Mallén, M. (1999). La dimensión cultural en la clase de inglés. Documento.
- Marín, G. (1991). Actitudes. En Whittaker, La psicología social en el mundo de hoy (pp. 237-262). México: Editorial Interamericana.
- Murphy-Lejeune, E., Cain, A. y Kramsch, C. (1996). Analysing representations of otherness using different text-types. Language, Culture and Curriculum, 9 (1), 51-65.



Nadal, M. y Pérez Celada, V. (1991). Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo. Castalia: Madrid.

Nostrand, H.L. (1974). Empathy for a second culture: Motivations and techniques. En Gilbert A. Jarvis, (ed.), Responding to new realities. ACTFL review of foreign language education, 5. Lincolnwood: National Textbook Company, 263-327.

Nostrand, H.L. (1979). The emergent model applied to contemporary France. Contemporary French civilisation, 2, 277- 93.

Nostrand, H.L. (1985). Horizontal coordination: foreign languages and social studies. Modern Language Journal, 69 (1), 41-45.

Nunan, D. (1992). Research methods in language learning (pp. 53-73). Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1996). Action research in the language classroom. En Richards, J. y Nunan, D., Second language teacher education (pp. 62-82). Cambridge: Cambridge University Press.

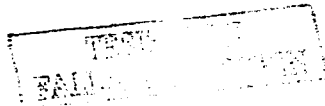
Omaggio, A. (1993). Teaching language in context. (pp. 353-411). Boston: Heinle y Heinle.

Pageaux, D. (1994). De la imaginaria cultural al imaginario. En Brunel, P. y Chevrel, Y. (coord.), Compendio de literatura comparada (pp.101-131). México: Siglo XXI.

Planque, B. (1971). Audiovisuel et enseignement. Paris: Casterman.

Programa del Curso de Formación de Profesores. (1984-1985). CELE. Documento.

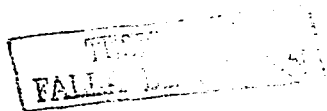
Rabiger, M. (1998). Directing the documentary. Woburn: Focal Press.



- Rall, M. (1996). La otra lectura. Relaciones de viajes y los descritos como lectores. En Rall, M. y Rall, D. (eds.), Letras comunicantes. Estudios de literatura comparada (pp.415-441). México: UNAM.
- Rall, M. y Rall, D. (1999). Paralelas: estudios literarios, lingüísticos y culturales. México: UNAM.
- Rall, M. y Rall, D. (1999-2000). Estudios interculturales. Estudios de Lingüística Aplicada, año 17, 30/31, 365-368.
- Richardson, C. y Scinicariello, S. (1989). Television technology in the foreign language classroom. En Flint, W., Modern technology in foreign language education: applications and projects (pp.43-74). Chicago: National Textbook Company.
- Robinson, G. (1985). Crosscultural understanding. Oxford: Pergamon.
- Rodrigues, A. (1991). Cambio de actitudes. En Whittaker, J., La psicología social en el mundo de hoy (pp. 265-286). México: Editorial Interamericana.
- Rubin, H. (1995). Qualitative interviewing: the art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ryan, P. (1994). Foreign language teachers' perceptions of culture and the classroom: A case study. Tesis doctoral . Universidad de Utah: Salt Lake City.
- Ryan, P. (1997). Sociolinguistic goals for foreign language teaching and teachers: Metaphorical images of culture. Foreign Language Annals, 29 (4), 571-586.
- Ryan, P. (1998). A study of Spanish students and their sociocultural perceptions. Estudios de Lingüística Aplicada, 27, 94-118.



- Ryan, P. (1998). Investigaciones sobre el papel de percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas. Estudios de Lingüística Aplicada, año 17, número 28, 101-111.
- Ryan, P. (2002). Searching for the intercultural person. En Byram, M. y Phipps, A (ed.), Intercultural experience as education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saville-Troike, M. (1978). A guide to culture in the classroom. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Schensul, J. y Le Compte, M. (1999). Designing and conducting ethnographic research. Ethnographer's toolkit, vol. 1. Walnut Creek: Altamira.
- Schensul, J. y Le Compte, M. (1999). Analyzing and interpreting ethnographic data. Ethnographer's toolkit, vol. 5. Walnut Creek: Altamira.
- Seelye, H.N. (1976). (reeditado en 1984). Teaching culture. Lincolnwood: National Textbook Co.
- Sheerin, S. (1982). Exploiting television videos with particular reference to teaching ESP. En Geddes, M., Video in the language classroom (pp. 122-134). Londres: Heinemann.
- Signoret, A. (1999-2000). La pidginización en estudiantes de francés: el empleo de las estrategias de simplificación. Estudios de Lingüística Aplicada, año 17, 30/31, 119 -130.
- Strickland, D. (1988). The teacher as a researcher: Toward the extended professional. Language Arts, 65, 754-64.
- Telatnik, M. y Kruse, W. (1982). Cultural videotapes for the ESL classroom. En Geddes, M., Video in the language classroom (pp. 171-182). Londres: Heinemann.



- Thorne, C. y Wang, Q. (1996). Action research in language teacher education. ELT Journal, 50 (3), 254-262.
- Triandis, H.C. (1971). Attitude and attitude change. Chicago: John Wiley and Sons.
- Valdes, J.M. (ed.). (1986). Culture bound. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson-Gegeo, K. Ethnography in ESL: Defining the essentials. Tesol Quarterly, 22 (4), 575-593.
- Whittaker, J. (1977). Actitudes, prejuicio y racismo. En Psicología (pp.623-658). México: Nueva Editorial Interamericana.
- Whittaker, J. (1991). La Psicología social en el mundo de hoy. México: Editorial Interamericana.
- Zarate, G. (1986). Enseigner un culture étrangere. Paris: Hachette.

