

*ENEP ACATLAN*

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL DENTRO DEL SALÓN DE CLASES DEL PRIMER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS.

Mtra. Elinore Joy Holloway Creed

Es tesis

Para obtener título de licenciada en enseñanza de inglés

GUADALUPE YAZMÍN SOSA JIMÉNEZ

SEPTIEMBRE 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

*Doy gracias a Dios por los sueños que hoy son realidad.*

*Doy gracias a Dios por la preciosa familia que me acompaña en todo momento. Doy gracias a mis padres por brindarme el recurso necesario. A mis hermanos Armando y Erik por ser tolerantes y amorosos en las situaciones difíciles.*

*Agradezco a mi asesora de tesis Mtra. Joy por su infinita paciencia y apoyo en esta investigación.*

*Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme ser parte de una generación de triunfadores y gente productiva para el país.*

## ÍNDICE

INTRODUCCION	3
I Bases Teóricas	
1.1 Teorías de aprendizaje	6
1.1.1 Teoría conductista	7
1.1.2 Teoría cognoscitiva	10
1.1.2.1 El constructivismo	12
1.1.2.2 Ausubel y el aprendizaje significativo	14
1.1.2.3 Vygotski y el aprendizaje social	16
1.1.3 Conductista vs Cognitiva	18
1.2 Teoría de enseñanza	20
1.2.1 El enfoque comunicativo	21
1.2.2 El enfoque intercultural	23
II. La enseñanza de competencia para la interculturalidad en una clase de LE	
2.1 El concepto de cultura	26
2.1.1 La relación entre el lenguaje y cultura	28
2.1.2 El concepto de xenología	30
2.1.2.1 Criterios culturales	30
2.1.2.2 Asimilador cultural	31
2.1.2.3 Interacción con la cultura meta	31
2.2 El concepto de interculturalidad	31
2.2.1 La comunicación intercultural	33
2.3 El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	35
2.3.1 El enfoque comunicativo y sus limitantes	36
2.3.2 La competencia comunicativa intercultural	36
2.3.2.1 Los <i>savoirs</i> de Byram y el modelo	38
2.3.3 El elemento intercultural en la enseñanza de LE	41
III. Consideraciones sobre el diseño de material didáctico para la enseñanza de actividades que promuevan la competencia intercultural	
3.1 Contextualización	44

3.2 Descripción de materiales actuales en la licenciatura de enseñanza de inglés	46
3.3 Seis objetivos para promover la enseñanza de competencias para la comunicación intercultural	47
3.4 Tipos de actividades para promover las competencias para la comunicación intercultural	49
IV Propuesta de actividades didácticas	
4.1 Criterios en la elaboración de las actividades didácticas	55
4.2 Actividades propuestas para las siete unidades del libro de texto	58
CONCLUSIÓN	81
BIBLIOGRAFÍA	84
ANEXOS	89

## INTRODUCCIÓN

Actualmente se gestan nuevos enfoques educativos en los que se asume un proceso de enseñanza de competencias para la interculturalidad, que marca la formación de nuevas generaciones en el aprendizaje de los rasgos socioculturales de su medio, en el reconocimiento y respeto del otro y sobre todo en la convivencia mientras se encuentra dentro de la diversidad del mundo actual, con pleno respeto a su identidad y a la de los *otros*. La interculturalidad, en teoría, se basa en el desarrollo de la comprensión entre culturas y la valoración de cada una, lo cual debe conllevar a formas de convivencia entre culturas diferentes. En el marco de la educación se parte del supuesto que la comunicación intercultural debe contribuir a una relación igualitaria y de intercambio entre las culturas en contacto. De acuerdo con McEntee (1998) la integración de dos culturas es valiosa e importante, puesto que fomenta el desarrollo de una sociedad pluralista, en la que se conocen, asimilan y respetan las culturas. Es por esta razón que se considera importante y necesario proponer actividades que incluyan aspectos culturales (propios y de las culturas de la lengua extranjera) para así promover la comunicación intercultural y poder inculcar en futuros maestros de lengua extranjera (LE) la importancia de impulsar en sus clases una interacción favorable entre individuos de diferentes culturas.

El siguiente trabajo de investigación, pretende proveer al docente del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de herramientas para su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera- en este caso inglés. La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece la Licenciatura en Enseñanza de Inglés; ésta, a su vez, pretende formar profesionales en el ámbito educativo. El objetivo principal de esta licenciatura es de formar profesionales altamente capacitados para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. (<http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/205/>).

Cada una de las asignaturas presentadas en el programa de estudios, cubre determinada área en dicho proceso. Sin embargo, la investigadora considera que aspectos tales como la interculturalidad, la xenología y la comunicación intercultural, presentan carencias debido a que en ninguna de las asignaturas que presenta el programa de estudios se aborda apropiadamente cada uno de estos aspectos. Además, en los libros de texto se presentan solamente cápsulas culturales pero en ninguno de estos se explica al fondo el aspecto intercultural.

El objetivo general de esta investigación es proponer herramientas de trabajo para el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con las cuales se puedan abordar aspectos culturales e interculturales de la lengua meta. Cada uno de los ejercicios propuestos en este proyecto de investigación pretende reforzar aspectos culturales/interculturales que no se ven en el libro de texto.

En el primer capítulo presentamos las bases teóricas que sustentan la investigación. Se explicarán las teorías de aprendizaje conductista y cognoscitiva y las enfoques de enseñanza comunicativa y comunicativa intercultural.

El segundo capítulo contiene la definición de cultura que han dado diferentes investigadores. Incluye también la definición de xenología y de aquí se parte para iniciar con la descripción de ejercicios como los criterios culturales y asimiladores culturales y como estos se pueden usar en el ambiente escolar para conocer más acerca de la cultura meta. De igual forma, en este capítulo se hace una descripción de la relación entre lenguaje y cultura.

El tercer capítulo se centra en las consideraciones sobre la propuesta de material. En primer lugar, se hace una descripción del material actual con el que cuenta la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en el primer semestre. En seguida, se describen los objetivos que Seelye propone y en los cuales esta basada esta investigación. Finalmente se presentan algunos tipos de actividades, que serán empleadas para el logro del objetivo general del trabajo.

El cuarto capítulo está dedicado a la descripción de las actividades de acuerdo con el planteamiento hecho en el tercer capítulo. Se consideran factores como el tiempo de la actividad, el material requerido, el nivel al que está dirigido, la unidad de estudio que pretende cubrir y las variaciones que pudieran darse en algunos casos.

Por último, se presenta en la sección de anexos una serie de actividades extras basadas en los objetivos de Seelye. Cabe mencionar que dichas actividades no pretenden ser complemento del libro de texto pero, son moldeables de acuerdo a las necesidades del docente y del grupo.



## **I. Bases Teóricas**

En este capítulo se abordan aspectos propios de la psicología educativa, considerada como una disciplina aplicada independiente que se ocupa de la naturaleza, los resultados y la evaluación del aprendizaje escolar. Anderson y Faus (1977) sostienen que la finalidad de la psicología educativa es aplicar conceptos y principios psicológicos a fin de mejorar la práctica educativa. De igual manera, se consideran aspectos elementales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

### **1.1 Teorías de aprendizaje**

Intentar explicar la naturaleza del aprendizaje es un tema que todavía presenta ciertas dificultades en la actualidad debido a que los teóricos, investigadores y profesionales de la educación, adoptan posturas diferentes con respecto a las teorías existentes. Esta investigación adopta una posición cognoscitiva, que resalta la función de los procesos mentales de los estudiantes de una lengua extranjera.

Schunk en su obra *Teorías del Aprendizaje* (1997) considera que el aprender es un cambio perdurable de la conducta o de la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. Esto quiere decir que se emplea el término *aprendizaje* cuando alguien se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que hacía antes. El aprendizaje requiere el desarrollo de nuevas acciones o la modificación de las adquiridas previamente, éste es también parte del proceso de adaptación al medio para asegurar la supervivencia.

El aprendizaje y las teorías que tratan los procesos de adquisición de conocimiento de una lengua extranjera han tenido durante este último siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología educativa y de las teorías educativas, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje.

Las teorías de aprendizaje desde el punto de vista psicológico han estado vinculadas a las pedagógicas para la enseñanza de una lengua extranjera.

Es importante hacer una descripción del término *teoría*. Según Schunk (1997), una teoría es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno, ofrecen marcos de trabajo para interpretar las observaciones situacionales y sirven como puentes entre la investigación y la educación. Es decir, las teorías reflejan los fenómenos naturales y fomentan nuevas investigaciones al plantear hipótesis, o presupuestos que pueden ser probados empíricamente.

Según Bigge (1983) las dos corrientes más prominentes de las teorías contemporáneas del aprendizaje son las teorías asociacionistas de estímulo-respuesta (conductismo) y del campo-Gestalt (cognoscitividad, constructivismo). Estas corrientes estuvieron en proceso de desarrollo durante todo el siglo XX, aunque tienen raíces profundas en siglos anteriores. Sus precursores inmediatos fueron la disciplina mental y la percepción. El primer asociacionismo popular que surgió a fines del siglo XIX no era mentalista ni fisiológico. Sus principales expositores durante el primer tercio del siglo XX fueron John Watson y Edward L. Thorndike. La psicología de Thorndike fue conocida como “conexionista”, mientras que la de Watson fue llamada “conductista” que a continuación se tratará en más detalle.

### **1.1.1 Teoría conductista**

De acuerdo con Bigge (1983), para el conductismo, el modelo de la mente se comporta como una “caja negra” donde el conocimiento se percibe a través de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos, aunque estos últimos se manifiestan desconocidos. Desde el punto de vista de la aplicación de estas teorías en el diseño instruccional, fue el trabajo desarrollado por B. F. Skinner para la búsqueda de medidas de efectividad en la enseñanza el que primero lideró el movimiento de los objetivos conductistas. De esta forma, el aprendizaje basado en este paradigma sugiere medir la efectividad en términos de

resultados, es decir, del comportamiento final, por lo que ésta está condicionada por el estímulo inmediato ante un resultado del alumno, con objeto de proporcionar una retroalimentación o refuerzo a cada una de las acciones del mismo.

Skinner, en su obra *Sobre el Conductismo* (1977), menciona que el conductismo no es la ciencia del comportamiento humano, sino que es la filosofía de esa ciencia. El conductismo contempla al comportamiento humano como el rasgo más familiar del mundo en que vive la gente. Skinner menciona algunos de los conceptos **erróneos** que se tienen acerca del conductismo, por mencionar los más conocidos; (ver figura 1.1)

CONCEPTOS ERRÓNEOS	CONCEPTOS CORRECTOS
<p>*Ignora la conciencia, los sentimientos y los estados de la mente.</p> <p>*Descuida el bagaje innato y afirma que todo el comportamiento se adquiere durante la vida del individuo.</p> <p>*Formula el comportamiento simplemente como un conjunto de respuestas ante los estímulos representando así a la persona como un autómatas, un robot un títere o una máquina.</p> <p>*No le asigna un papel al yo ó al sentido de sí mismo.</p> <p>*Se limita a la predicción y al control del comportamiento y no investiga la naturaleza esencial del ser humano.</p> <p>*Trabaja con animales, particularmente con ratas blancas pero no con personas y por tanto su descripción del comportamiento humano se reduce a los rasgos que el hombre comparte con los animales.</p>	<p>* No niega la posibilidad de la auto-observación, el auto-conocimiento, o su posible utilidad, pero cuestiona la naturaleza de lo que se siente o se observa, y, por tanto, se conoce.</p> <p>*Los neonatos son capaces de exhibir tres emociones; amor, miedo e ira, que se vinculan a diversos estímulos para producir las complejidades de la vida emocional del individuo.</p> <p>*Considera a la persona, como un ser capaz de organizar los estímulos del medio de manera que puedan dar las respuestas apropiadas y recibir el refuerzo.</p> <p>*Toma en consideración los hechos que se dan en el mundo privado del individuo; <i>en el interior</i>.</p> <p>* Estudia los comportamientos con los que un individuo responde ante determinada situación.</p> <p>*Se admite que es posible investigar el comportamiento de los animales sin apelar a la conciencia. Aquí se adopta la posición de que la conducta del hombre y la de los animales deben ser consideradas en el mismo plano como igualmente esenciales para la comprensión general del comportamiento.</p>

Figura 1.1 Conceptos erróneos y correctos acerca del conductismo (Skinner, 1977). Sobre el conductismo. ( en Schunk,1997) *Teorías del aprendizaje*.

Aunque este trabajo no adopta al conductismo como base teórica de aprendizaje, se consideró importante y necesario hacer una descripción de los fundamentos teóricos que la sustentan, esto debido a que es una de las dos corrientes más prominentes (Bigge, 1983). John Watson es considerado el primer conductista explícito, en 1913, lanzó una especie de manifiesto titulado “la psicología tal como la ve el conductista” (Skinner, 1977). Watson fue uno de los primeros que realizó observaciones del comportamiento instintivo (etólogo), y se centró en trabajar con los reflejos y los reflejos condicionados. Otro representante importante del conductismo es Pavlov, el cual, junto con Watson, realizó interpretaciones del comportamiento humano, diciendo que el pensamiento era simplemente habla subvocal y que el lenguaje era un segundo sistema de señales, considerando al comportamiento como el primero.

Dentro del conductismo se encuentra el estructuralismo, el cual se enfoca a estudiar la estructura u organización del comportamiento en función de la edad. En el estructuralismo se crean dos versiones psicológicas dentro del propio conductismo; conductismo metodológico y conductismo radical. El primero, se apega a los principios del operacionismo (Skinner, 1977), el cual sostiene que puesto que no hay dos observadores que puedan estar de acuerdo sobre lo que sucede en el mundo de la mente, entonces los hechos mentales son inobservables. Skinner considera que no podemos medir las sensaciones y las percepciones como tales, pero podemos medir la capacidad de una persona para discriminar entre estímulos, y el concepto de sensación o percepción se puede reducir a la operación de discriminación en contraste, el conductismo radical no niega la posibilidad de la auto-observación o el auto-conocimiento, o su posible utilidad, pero cuestiona la naturaleza de lo que se siente o se observa, y por tanto se conoce. Este último restablece una especie de equilibrio; toma en consideración los hechos que ocurren en la percepción o sensación del individuo y no los denomina inobservables ni los desecha por subjetivos.

A continuación se abordará la segunda gran corriente en cuanto a teorías de aprendizaje, siendo ésta base de este trabajo.

### 1.1.2 Teoría cognoscitiva

A mediados del siglo XX se origina una teoría que se contrapone a los principios del conductismo, *“La teoría cognoscitiva”*. Ha sido difícil determinar una fecha que indique los orígenes de esta nueva psicología, sin embargo hay quien los sitúa en el año de 1956. En ese año se publicaron algunos de los trabajos fundacionales del nuevo movimiento. Esta teoría considera que el individuo participa activamente en su formación, continuamente reestructurando su conocimiento, con base en conocimientos previos. Un tema importante de esta teoría es el procesamiento mental de información: su adquisición, organización, codificación, repaso, almacenamiento y recuperación de la memoria y el olvido. La teoría cognoscitiva insiste en que el conocimiento debe ser significativo y además se debe tomar en cuenta las opiniones de los individuos acerca de sí mismos y de su medio (Schunk,1997). También subraya la función de pensamientos, creencias, actitudes y valores del individuo. Con base en estos fundamentos teóricos, este trabajo toma principios cognoscitivos, esto debido a que los objetivos de las actividades propuestas, tienen como finalidad crear en el individuo un estado de análisis, sensibilización ante distintas creencias, actitudes, etc. Se pretende que las actividades despierten en los alumnos un grado de interés hacia la cultura meta en este caso el inglés, para así lograr una sensibilización y una reestructuración de los conocimientos previos.

La teoría cognoscitiva se ha formulado con el intento de construir principios científicos educativos, convenientemente aplicables a las situaciones escolares. No se niega la validez del estudio de la fisiología del hombre para ciertos fines, - estudio de la conducta-, pero se considera que los dos tipos de estudio, el psicológico y el fisiológico, representan dimensiones científicas diferentes, cada una con sus respectivos usos (Bigge y Hunt,1994). Esta teoría reconoce que las condiciones ambientales deben favorecer el aprendizaje. Al mismo tiempo, argumenta que no solamente los factores educativos dan cabida al aprendizaje en un individuo sino que lo que él haga con la información -cómo la reciba, repase, transforme, codifique, almacene y recupere- es en extremo importante. Debido a

que esta teoría considera la función educativa íntimamente relacionada con los procesos psicológicos, el cognoscitismo enfatiza el estudio de cómo ha cambiado, o se ha realizado la estructura cognoscitiva, esto es, cómo ha evolucionado la comprensión. Según Hilgard y Bower (1976) los principios esenciales de la teoría cognoscitiva son los siguientes:

1. Las *características perceptuales* de acuerdo con las que se despliega el problema ante quien aprende, son condiciones importantes del aprendizaje (relaciones de figura-campo, signos direccionales, “qué conduce a qué”, interrelaciones orgánicas). Por tanto, un problema de aprendizaje debe estructurarse y presentarse de tal manera que las características esenciales estén abiertas a la inspección del que aprende.
2. La *organización del conocimiento* debe ser de importancia esencial para el maestro o planificador educativo. Esto significa que la dirección de lo simple a lo complejo *no* va de las partes arbitrarias, sin significado, hacia todos con significado, sino que va de *todos simplificados* a *todos más complejos*. El problema de la parte y el todo es, por tanto, un problema de organización, y no puede tratarse de él sin una teoría acerca de la manera en que se establece la complejidad.
3. El *aprendizaje con comprensión* es más permanente y más transferible que el aprendizaje de memoria o el aprendizaje mediante fórmulas. Si se le expresa en esta forma, el enunciado pertenece a la teoría cognoscitiva, pero las teorías del *E-R* insisten del mismo modo en la importancia de lo significativo en el aprendizaje y retención.
4. La *retroalimentación cognoscitiva* confirma el conocimiento correcto y corrige al aprendizaje erróneo. La idea es que quien aprende trata provisionalmente con algo, y después acepta o rechaza lo que hace con base en las consecuencias de lo primero. Esto es, por supuesto, el equivalente cognoscitivo del reforzamiento en la teoría del *E-R*, pero la teoría cognoscitiva tiende a recalcar la comprobación de hipótesis a través de la retroalimentación.

5. La *determinación del objetivo* que establece el que aprende, reviste importancia como motivación para el aprendizaje y sus éxitos y fracasos son determinantes del modo como determinará las metas futuras.
6. El *pensamiento divergente*, que conduce a soluciones inventadas de problemas o a la creación de productos nuevos y valiosos, debe fomentarse, al igual que el pensamiento *convergente*, que lleva a las respuestas lógicamente correctas. El pensamiento divergente requiere que el sujeto se perciba a sí mismo como potencialmente creativo a través del apoyo adecuado (retroalimentación) de sus esfuerzos en pro de la originalidad.

### **1.1.2.1 El constructivismo**

El constructivismo tuvo sus raíces en la psicología de la Gestalt. La escuela de la Gestalt (configuración o forma) surge en Alemania. Los psicólogos que apoyaban esta psicología consideraban el aprendizaje como un fenómeno íntimamente relacionado con la percepción y la definían como una reorganización del mundo perceptivo y conceptual del estudiante (Bigge y Hunt,1994). Las ideas que sostiene la escuela de la Gestalt son totalmente opuestas a las del asociacionismo. En definitiva se rechaza frontalmente la idea de que el conocimiento tiene una naturaleza acumulativa o cuantitativa, de forma que cualquier actividad o conducta puede descomponerse en una serie de partes arbitrariamente separadas (Pozo,1993). Desde un punto de vista constructivista:

*Nadie puede comprender una partida de ajedrez si únicamente observa los movimientos que se verifican en la esquina del tablero.*  
(Kôhler en Pozo, 1993:170)

Para la Gestalt, la psicología debe estudiar el significado y éste no es divisible en elementos más simples. Por ello, las unidades de análisis deben ser las totalidades significativas. Un término de suma importancia para los representantes de la esta psicología es el de la introspección (*insight*). En los resultados de muchas de sus investigaciones, los representantes de la Gestalt mostraron la superioridad

del aprendizaje por comprensión o reestructuración sobre el aprendizaje memorístico o asociativo (Pozo,1993). Los Gestaltistas consideran que la reestructuración se lleva a cabo por medio de la introspección.

Según Coll (Díaz Barriga y Hernández, 1998:16) esta concepción se organiza alrededor de tres ideas fundamentales que son:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Los constructivistas consideran que todos los nuevos contenidos de la vida mental proceden de una construcción a partir de elementos más simples. Piaget, un importante representante del constructivismo, argumentaba que la construcción se produce durante el desarrollo mental del niño y este desarrollo no tiene nada que ver con el aprendizaje (Hans, 1988). Aebli (1988), denomina a la psicología de Piaget como un cuasi-maturacionismo, ya que el desarrollo se lleva a cabo a base de las experiencias que el propio niño se proporciona constantemente como consecuencia de su actividad espontánea. Los siguientes principios de aprendizaje constructivistas son de suma importancia: (Díaz Barriga y Hernández, 1998:17)

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno auto estructurante.
- El grado de aprendizaje depende del desarrollo cognoscitivo del alumno.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.



Las actividades de este trabajo han sido seleccionadas tomando en cuenta principios del constructivismo. Por ejemplo, uno de los mencionados en el párrafo anterior señala que el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros. Las actividades requieren un análisis previo, durante y posterior a la aplicación (construcción), esto con la finalidad de sensibilizar al alumno y posteriormente viene el refuerzo al interactuar con los otros. Dentro del constructivismo se encuentra Ausubel (1983), y de la teoría de este último también se toman fundamentos para basar este trabajo.

### **1.1.2.2 Ausubel y el aprendizaje significativo**

El cognoscitivismo está presente hoy con gran fuerza en la psicología de la educación, especialmente a través de conceptos tales como la importancia de los aprendizajes previos, el aprendizaje significativo, el rol activo del sujeto como constructor de su conocimiento y el desarrollo y la estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas. De entre las teorías cognitivas del aprendizaje elaboradas desde posiciones organicistas, la propuesta de Ausubel es especialmente interesante debido a que se ve una clara continuación a los trabajos de Vygotsky, centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación, a través de la instrucción, (Pozo, 1993).

Ausubel (1983) propone una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo, pero tomando en cuenta además factores afectivos tales como la motivación. Para él, el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo (Ausubel, 1983). Se centra desde el punto de vista cognitivo (integración de los nuevos conocimientos en las estructuras previas del sujeto) en los problemas y tipos de aprendizaje que se producen en la situación concreta del aula donde el vehículo fundamental de la adquisición de conocimientos es el lenguaje oral o escrito. A la hora de enfrentarse con el concepto de aprendizaje, observa que la confusión

reinante al respecto se debe a que no existe una única definición de aprendizaje escolar, porque existen cuatro tipos distintos de aprendizaje:

- Aprendizaje por recepción: El alumno recibe los contenidos ya estructurados, completos; sólo le queda asimilarlos e integrarlos en los preexistentes de manera que pueda utilizarlos en situaciones posteriores.
- Aprendizaje por descubrimiento: Al alumno no se le entrega el contenido acabado, sino de manera tal que para poder asimilarlo debe descubrir y organizar el mismo adaptándolo a su estructura cognitiva.
- Aprendizaje significativo: Se produce cuando el alumno dota de significado propio a los contenidos que asimila y los relaciona con los conocimientos previos.
- Aprendizaje repetitivo: Se produce cuando los contenidos no son adaptados y reorganizados en los conocimientos previos del alumno, los asimila al pie de la letra sin hacerlos suyos.

Ausubel enfatiza los aprendizajes significativos, considerando la eliminación de los repetitivos siempre que sea posible. Además, cree que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje por recepción. Desde esta perspectiva, podemos decir entonces que la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de las unidades didácticas de modo que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognitiva previa. (Ver figura 1.2)

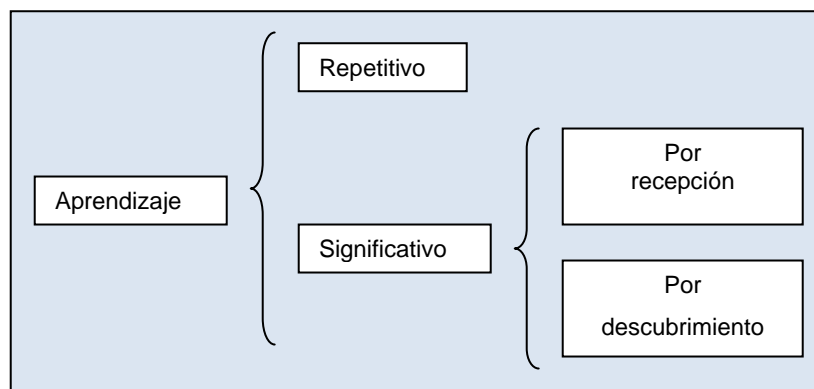


Figura 1.2 Ausubel y los cuatro tipos distintos de aprendizaje (Pozo 1993)

Para lograr un aprendizaje significativo, Ausubel afirma que es necesario que el profesor proporcione a los alumnos organizadores previos antes de afrontar el aprendizaje de nuevos contenidos. Se trata de proporcionar un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos.

### 1.1.2.3 Vygotski y el aprendizaje social

Lev Vygotski fue un filósofo y psicólogo ruso que trabajó en los años treinta del Siglo XX. Vygotski enfatizaba la notable influencia de las actividades con significado social en la conciencia. Él pretendía explicar el pensamiento humano en formas nuevas. Rechazaba la doctrina de la introspección de la psicología Gestalt y expresó los mismos desacuerdos que los conductistas (Pozo, 1993). Antes que descartar la conciencia (como hicieron los conductistas) o la función del ambiente (como los de la Gestalt), buscaba una región intermedia que tomara en cuenta la influencia del entorno por sus efectos en la conciencia.

Vygotski consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje; pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente (Pozo, 1993). El entorno social influye en la cognición por medio de sus "herramientas", es decir, sus objetos culturales (autos, máquinas), su lenguaje y mediadores (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. La postura de Vygotski es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno. (Ver figura 1.3)

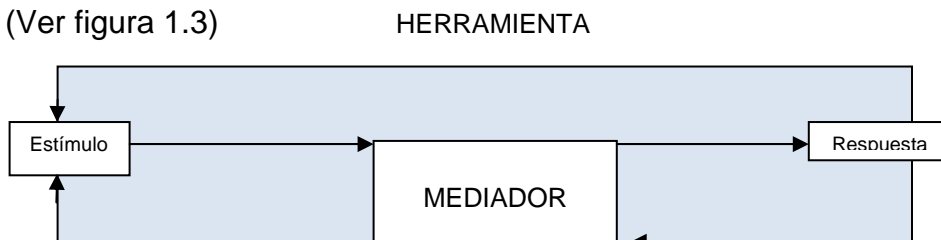


Figura 1.3 El ciclo de actividad según Vygotski. (Pozo 1993.)

Debido a que Vygotski es frecuentemente asociado con la teoría del constructivismo social que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales, este trabajo toma algunos principios de la misma. Vygotski propone el "modelo de descubrimiento" el cual pone un gran énfasis en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan "naturalmente" a través de varias "rutas" de descubrimientos (Vygotski, 1988).

Los principales supuestos de Vygotski son:

Construcción de significados:

- La comunidad tiene un rol central.
- El entorno afecta la forma en que el estudiante "ve" el mundo.

Uso de instrumentos para el desarrollo cognoscitivo:

- El tipo y calidad de estos instrumentos determina el patrón y la tasa de desarrollo.
- Los instrumentos deben incluir: temas importantes para el estudiante, la cultura y el lenguaje.

De acuerdo a la teoría del desarrollo de Vygostki, las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos: i) aquellas realizadas independientemente por el estudiante, ii) aquellas que no puede realizar aún con ayuda y iii) aquellas que caen entre estos dos extremos, las que puede realizar con la ayuda de otros. Para la educación formal, lo interesante de esta teoría es la insistencia en el aprendizaje que ocurre dentro del aula.

Los principios Vygotskianos en el aula son:

1. El aprendizaje y el desarrollo son actividades sociales y colaborativas que no pueden ser "enseñadas" a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión.

2. La zona de desarrollo próximo puede ser usado para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales al estudiante se podrá dar del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.
3. Se debe tomar en consideración que el aprendizaje debería llevarse a cabo en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado.

### **1.1.3 Conductista vs Cognitiva**

Entre las teorías psicológicas del conductismo y el cognitivismo, a las disyuntivas fundamentales de la psicología, las dos familias dan contestaciones que frecuentemente son incompatibles. Al contestar las siguientes preguntas, la persona que tenga orientación asociacionista (conductista) E-R (estimulo-respuesta) es probable que de contestaciones significativamente diferentes a las que daría un teórico de campo-Gestalt (cognitivista). ¿Qué es la inteligencia? ¿Qué sucede cuando recordamos y cuando olvidamos? ¿Qué es la percepción? ¿Qué es la motivación? ¿Qué es el pensar? ¿Qué papel juega la práctica en el aprendizaje? ¿Cómo se transfiere el aprendizaje a otras situaciones?

El aprendizaje es un proceso que produce un cambio. Para los conductistas es un cambio de conducta, y para los cognitivistas es un cambio dentro del individuo que le permite responder de manera adecuada a una situación dada. A continuación contrastamos principios de la teoría cognitiva y la conductista: (ver figura 1.4)

Para concluir esta sección podemos decir que existen enormes diferencias entre las dos escuelas de pensamiento. Aunque sus teóricos comparten la opinión sobre la importancia de los procesos mentales en el aprendizaje, no concuerdan en cuáles de ellos son importantes. Mientras la psicología del conductismo E-R (estimulo-respuesta) ha hecho hincapié en la conducta manifiesta, la psicología del cognoscitivismo se interesa en esta clase de conducta solo hasta donde puede

proporcionar los indicios de lo que acontece psicológicamente. Lo más general y común que podemos decir de la escuela del cognoscitvismo es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental (Pozo,1993). Esta investigación toma al cognoscitvismo como base teórica para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, debido a que son considerados aspectos internos que suceden en el individuo y no se limita a estudiar conductas observables.

<b>CONDUCTISMO</b>	<b>COGNOSCITIVISMO</b>
<i>El aprendizaje requiere organizar los estímulos del medio de manera que los alumnos puedan dar las respuestas apropiadas y recibir el refuerzo.</i>	<i>Es necesario concentrarse en la forma en la que los estudiantes reciben, procesan, almacenan y recuperan información de la memoria.</i>
<i>Se considera al aprendizaje como un cambio en la forma o en la frecuencia del comportamiento.</i>	<i>Se considera al aprendizaje como la organización mental del conocimiento y el desarrollo de redes proposicionales de información y sistemas de producción.</i>
<i>Trata de un cambio solo cuantitativo (en la probabilidad de la respuesta).</i>	<i>Trata de un cambio solo cualitativo (en el significado de esa respuesta).</i>
<i>El cambio que presenta un individuo, es motivado mediante estímulos, y los resultados se pueden ver mediante las respuestas y/o patrones de comportamiento.</i>	<i>No es un cambio originado en el mundo externo, sino en la propia necesidad interna de reestructurar nuestros conocimientos, o de corregir sus desequilibrios.</i>

Figura 1.4 Basado en Skinner, (1977) y Schunk (1997)

## 1.2 Teoría de enseñanza

Para iniciar este apartado citaremos a uno de los teóricos que consideraban a la enseñanza como un arte. Highet (Highet, 1950, en Schunk, 1997: p 386) escribió:

*(Este libro) se llama The Art of Teaching (El Arte de la Enseñanza) porque creo que eso es la enseñanza, y no una ciencia. Me parece muy peligroso aplicar los propósitos y los métodos de la ciencia a seres humanos, que son individuos, si bien a menudo es posible utilizar un principio estadístico para explicar el comportamiento de grupos numerosos y un diagnóstico científico de su estructura física siempre es valioso. Pero una relación "científica" entre los seres humanos está destinada a ser inapropiada y quizá distorsionada.*

Históricamente, la enseñanza ha sido considerada en el sentido estrecho de realizar las actividades que lleven al estudiante a aprender; en particular, instruirlo y hacer que ejercite la aplicación de las habilidades (Schunk, 1997). El aprendizaje tenía sólo un sentido: los maestros influían en sus alumnos. Un aspecto importante del oficio de maestro consistía en organizar de manera apropiada el entorno para que los estudiantes respondieran y fueran reforzados. Buena parte del aprendizaje se daba incluso con poca interacción de maestro y alumnos (Schunk, 1997). En la actualidad sabemos que cada cosa que hacen los maestros influye en el aprendizaje de los estudiantes.

En el proceso de enseñanza, aspectos que han influido de manera importante en el aprendizaje son la planeación y las prácticas docentes.

En los modelos de **planeación** la toma de decisiones y la planeación son cruciales para la enseñanza y el aprendizaje del alumno. Los primeros modelos de planeación eran básicamente *prescriptivos*, porque especificaban con claridad lo que los maestros debían hacer para promover el aprendizaje (Schunk, 1997). Estos modelos incluían pasos como definir los objetivos de aprendizaje, elegir las actividades de maestro y alumnos, organizar la enseñanza y determinar los métodos de evaluación.

En las **prácticas docentes** (enseñanza eficaz) numerosas investigaciones se han dirigido a la influencia de las prácticas docentes en los logros de los

estudiantes. En varios estudios a gran escala, algunos maestros fueron capacitados para implantar ciertos procedimientos educativos, mientras que otros enseñaron a la manera tradicional. Como es de esperar, los resultados mostraron que los maestros entrenados producían más logros (Schunk, 1997). Podemos decir que las nuevas estrategias que se han adoptado en la práctica docente, han dejado atrás la escuela tradicional para así adoptar nuevas ideologías, en las cuales se incluyen aspectos emocionales que son esenciales para un buen aprendizaje en los alumnos. A continuación explicaremos dos de los enfoques importantes hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas que consideramos fundamentales para la investigación de este trabajo.

### **1.2.1 El enfoque comunicativo**

En la actualidad, es importante resaltar la importancia que tiene el enfoque de enseñanza, debido a que éste es el vínculo o eslabón entre ideas<sup>1</sup> y acciones (Larsen-Freeman, 2000). El enfoque comunicativo puede ser concebido como una serie de principios de la enseñanza de otra lengua. Este enfoque establece como objetivo primordial la enseñanza de la *competencia comunicativa* que, entre otras cosas, explica el proceso de aprendizaje en los alumnos, actividades que facilitan el aprendizaje y el rol del profesor y del alumno en el salón de clases.

Esta competencia puede ser mejor explicada si se hace una comparación con el término *competencia gramatical*. La *competencia gramatical* (CG) se refiere al conocimiento que nosotros tenemos de un idioma. CG se refiere al conocimiento de la construcción de oraciones (partes del discurso, tiempos verbales, frases, etc.) (Richards, 2006). La competencia comunicativa proporciona una perspectiva del lenguaje más amplia. Nos hace considerar al lenguaje no sólo en términos de sus estructuras (gramática, vocabulario), sino también en términos de las funciones comunicativas que con él se realizan. En otras palabras, pone de manifiesto tanto las formas lingüísticas como lo que las personas hacen con estas formas cuando quieren comunicarse entre sí.

---

<sup>1</sup> Entiéndase por *ideas*; creencias, actitudes, valores.



Durante estos últimos años la adquisición de lenguas extranjeras se ha centrado en el concepto de competencia comunicativa, privilegiando la expresión oral de los aprendientes. Los alumnos hablan en clase más y mejor. Esta es la principal característica del enfoque comunicativo. Para conseguir este propósito, se proponen en clase multitud de actividades orales, dramatizaciones, diálogos, juegos de rol, presentación de un tema, trabajo por parejas, tareas, etc., situándoles en contextos sacados de la vida real y exigiéndoles los contenidos funcionales tradicionales, tales como: dar o pedir información, expresar actitudes intelectuales y morales, estados de ánimo, persuadir, realizar actos sociales, etc. Con este enfoque, idealmente los alumnos adoptan en el aula una postura activa y toman iniciativas, llegando a producir mensajes orales coherentes y bien estructurados, mediante la utilización de los necesarios recursos lingüísticos y no lingüísticos.

La competencia comunicativa (CC) considera los siguientes aspectos como objetivos esenciales en el aprendizaje de una lengua extranjera: (Richards, 2006)

- Saber cómo utilizar un idioma dependiendo de los propósitos y las funciones.
- Saber las variaciones de un idioma que se originan dependiendo de los participantes y la situación. Es decir, como utilizar el idioma en una situación formal o informal.
- Saber cómo producir y entender diferentes tipos de textos, (narraciones, reportes, entrevistas, conversaciones).
- Saber cómo mantener la comunicación aun con las limitaciones que se presenten.

El tipo de actividades en el salón de clases propuestas por el enfoque comunicativo implica también nuevos roles en el salón de clases, tanto en alumnos como en profesores. Los alumnos ahora tienen que participar en las actividades del salón de clases. Los alumnos dejan de ver al profesor como único modelo, para escuchar a sus compañeros y aprender de ellos. Este enfoque da

mayor grado de responsabilidad a los alumnos en su propio aprendizaje. De igual manera, el rol del profesor cambia, de ser un modelo para todo el salón de clases, se convierte en un facilitador en el aprendizaje, realizando monitoreo en el trabajo de los alumnos (Richards, 2006).

Las fuentes para potenciar las diferentes capacidades con las que se trabaja desde un enfoque comunicativo, son muy diversas, tanto en grabaciones de audio, como de video, documentos en vivo de radio y televisión, conferencias, entrevistas espontáneas, etc., sin olvidar que también, y en especial, es primordial fuente de comprensión auditiva el habla del profesor, o medios, auténticos de las nuevas tecnologías tan conocidas en el mundo actual. (Richards, 2006).

### **1.2.2 El enfoque intercultural**

El enfoque comunicativo generalmente asume que los aprendientes desarrollarán de forma natural sus conocimientos y habilidades en la LE hasta llegar a la meta de competencia casi similar a un nativo-hablante. El componente cultural, a pesar de trabajos serios que lo avalan, no siempre adquiere la importancia debida dentro del enfoque comunicativo. Muchas veces el contenido cultural no existía en los materiales. Durante los '70s y '80s, el diseño de sílabos y la elaboración de materiales se regían por el análisis de necesidades y la cultura fue menos importante que los objetivos de actuación. (Pulverness, 1996 en Corbett, 2003:2).

Los encuentros interculturales de diversos tipos han sido objeto de estudio en varios trabajos escritos desde los años 80. Los encuentros pueden tener lugar por toda una serie de razones: turismo, negocios, estudios, migración, etc., así como tener una duración variable. Sin embargo, aunque los motivos y las condiciones varían, en los encuentros entre culturas se ha notado una necesidad de una educación en todo el mundo (cada día más globalizado) para adquirir competencias para la comunicación intercultural. La clase de LE es especialmente adecuada para esta tarea por razones obvias, aunque en otras áreas de estudio

también se prestan (sociología, antropología, relaciones internacionales, comercio exterior, etc.).

El enfoque intercultural en una clase de lenguas, tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a analizar, interpretar y reflexionar sobre la cultura meta y la propia cultura (Fleming,1998). En el próximo capítulo se profundizará más sobre este enfoque.

En 1973 en un coloquio organizado por la UNESCO denominado “Diálogo entre culturas” se realizaron una serie de recomendaciones destinadas a examinar y estimular el diálogo entre las culturas: (Sagastizabal et. al., 2006)

- Que el diálogo intercultural tiene grandes analogías con el diálogo interpersonal.
- Que es preciso afirmar en todo momento la tolerancia, el pluralismo cultural y la renuncia a los particularismos hegemónicos.
- Que se tenga en cuenta que el conocimiento de una cultura extraña, supone una instalación y conocimiento de la propia. Sólo arraigando en suelo propio será posible acceder a lo ajeno, valorizarlo y amarlo.
- Que se examine la categoría de “sistema abierto” y de respeto (a la vida, a la realidad, al otro, a uno mismo) para la instauración del dialogo de las culturas. Sólo quien “respeta” la propia identidad, podrá respetar la identidad del otro.

Estas recomendaciones se hicieron desde hace más de 30 años, pero, como es de esperar, solamente en años recientes se está sintiendo un impacto leve en círculos de maestros de lenguas extranjeras. Podemos decir que el objetivo esencial del enfoque intercultural es sensibilizar a los alumnos ante los *otros*<sup>2</sup>. No se incluyen solamente temas comunes de cultura (conocimiento) sino que lo importante es el encuentro real o virtual con personas de la cultura meta, mediante ejercicios que promueven una comunicación intercultural en la que se

---

<sup>2</sup> Entiéndase por *otros* (en este trabajo) a los nativo-hablantes de la lengua meta.

destacan la empatía y la tolerancia hacia la cultura meta, mientras al mismo tiempo se hace una comparación y reflexión acerca de la cultura propia.

En este capítulo hemos descrito diferentes teorías de aprendizaje así como de enseñanza de lengua extranjera para después utilizar los que parecen más pertinentes a la propuesta que se va a elaborar para la elección de materiales didácticos. Al inicio se realizó una breve descripción del conductismo, una de las corrientes más importantes, que como se mencionó en dicho apartado no fundamenta este trabajo sin embargo, se considera necesaria una referencia ya que posteriormente se presenta un contraste entre ésta y el cognoscitivismo, corriente que fundamenta esta investigación además del constructivismo, Ausubel y el aprendizaje significativo y por último Vygotski y el aprendizaje social.

De la teoría cognoscitiva tomamos los seis principios que en resumen sostienen que aspectos tales como las condiciones ambientales, la manera en la que se transmite, reciba, repase, transforme, codifique, almacene y recupere la información, es en extremo importante en el aprendizaje de un individuo.

El objetivo general con enfoque intercultural de este trabajo es que el alumno desarrollará conocimientos culturales, actitudes y competencias necesarias para interactuar apropiadamente dentro de un segmento de otra sociedad ( Seelye, 1993) y uno de los principios del aprendizaje constructivista hace mención a la importancia de la mediación e interacción con otros, de aquí tomamos parte. Así también de Ausubel y el aprendizaje significativo, se analizan los cuatro tipos de aprendizaje, basando este trabajo en el aprendizaje significativo, el cual se produce cuando el alumno dota de significado propio a los contenidos, procurando que las actividades sean apegadas al contexto actual del individuo, para que se vuelvan significativas a él.

Esta propuesta de actividades tiene un enfoque intercultural, Vygotski destacaba la notable influencia de las actividades con significado social en la conciencia. Al igual que la postura de Vygotski este trabajo pone un gran énfasis en la influencia del entorno por sus efectos en la conciencia de un individuo.

## **II. La enseñanza de competencias para la interculturalidad en una clase de LE**

En un contexto intercultural, la educación como respuesta a necesidades de la sociedad, tiene la responsabilidad de transmitir los rasgos socioculturales, de socialización y de formación de valores. En la actualidad se desarrollan nuevos enfoques educativos en los que se asume un proceso de interculturalidad que marca la formación de nuevas generaciones en el aprendizaje de los rasgos socioculturales de su medio, en el reconocimiento, respeto y sobre todo en la convivencia en la diversidad con pleno respeto a su identidad y a la de los otros.

El mejor lugar para empezar el aprendizaje de una lengua extranjera es el salón de clase (Ausubel, 1983). Comprender la forma de vivir de un grupo de gente socializado en otra cultura es importante para nuestra sobrevivencia en un mundo de sistemas de valores tan diferentes. Para lograr estos propósitos, los profesores, en este caso de una lengua extranjera, debemos considerar elementos esenciales en este proceso, tales como la cultura y la interculturalidad, temas que serán abordados en este capítulo.

### **2.1 El concepto de cultura**

Podemos decir que no se ha encontrado una definición única para el concepto de cultura. La mayoría de la gente considera a la cultura como el conjunto de rasgos distintivos, espiritual-material, intelectual y afectivo, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado (Vívelo 1971 en McEntee 1998). Ésta, además engloba modos de vida, ceremonias, arte, invenciones, tecnología, sistemas de valores, derechos fundamentales del ser humano, tradiciones y creencias. La definición que se tenga de este concepto, dependerá de la perspectiva en la que ésta sea vista. A continuación se ejemplificarán algunas perspectivas que se tienen del concepto *cultura* que menciona McEntee (1998) (Ver figura 1.5).

La perspectiva “mentalista” define a la cultura como un sistema conceptual de conocimientos y creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan. Enfatiza lo cognitivo.

Para los conductistas, la cultura es vista como la integración de conductas aisladas o conjuntas como son las tradiciones, los hábitos y las costumbres. En esta perspectiva se enfatiza la conducta en si misma sin considerar las razones ni las circunstancias bajo las cuales se lleva a cabo.

Para los funcionalistas, es de especial interés la función social de la conducta, es decir, se busca conocer las razones y las normas que las regulan. Es una práctica común hacer un estudio y una descripción de una comunidad determinada. Tanto la perspectiva conductista como la funcionalista, no alcanzan a explicar aquellos aspectos que no son meramente comprobables mediante una conducta. Es decir, hay aspectos culturales que no son observables sino que son procesos mentales individuales, percepciones, interpretaciones, que no son comprobables.

Finalmente, mencionaremos la perspectiva que conservan los antropólogos simbólicos la cual se concentra en el producto del procesamiento de la información, o sea, en el significado derivado. Se preguntan, ¿Cómo determinan el significado y a través de qué símbolos se comunica y se conceptualiza? Los antropólogos sostienen que la comprensión de otra cultura es un proceso continuo y dinámico en el cual los estudiantes siempre están sintetizando sus nuevos conocimientos culturales con su propia experiencia pasada y presente para crear significado y hacer de eso un aprendizaje interno y propio (significativo). A continuación se presenta un cuadro en el que se nota la interpretación a algunos significados del concepto *cultura* desde una perspectiva antropológica.

## CULTURA

SIGNIFICADO	INTERPRETACIÓN
La totalidad de las conductas aprendidas de cualquier época en toda la humanidad.	La aplicación más general abarca a todas las sociedades en todas las épocas. Se refiere a la especie <i>homo sapiens</i> .
Formas de vivir compartidas por varias sociedades entre las que exista o haya existido alguna interacción.	Puede referirse a naciones, tribus, sociedades o grupos. Por ejemplo, la cultura mexicana, la inglesa, la de la costa del Pacífico, etc.
Patrones de conducta específicos en una sociedad particular.	Se refiere a formas de vivir de una sociedad o grupo particular. Por ejemplo, dentro de la cultura mexicana se puede hablar de las culturas norteña, lacandona, chiapaneca, lagunera, etc.
Formas especiales de comportamiento características de los segmentos de una sociedad grande y compleja.	Se enfoca en los grupos específicos dentro de las culturas nacionales y regionales. Puede referirse a cualquier grupo que se encuentre en una ciudad grande: universidades, sindicatos, grupos religiosos, clubes sociales, etc.

*Figura 1.5 Significados del término cultura en su uso antropológico (McEntee, 1998: 144).*

Es de esta manera, entonces, que podemos concluir que sería una equivocación pretender encontrar una sola definición para el concepto de cultura. Sin embargo, en este trabajo de investigación se partirá del supuesto de que *la cultura es la totalidad de los valores, creencias y suposiciones básicas; así como las conductas causadas por las mismas dentro de determinado grupo* (Holloway, 2005). Las actividades aquí propuestas, tienen el enfoque intercultural y uno de los objetivos es el de sensibilizar a los alumnos ante una cultura ajena (valores, creencias, etc.) para así promover empatía hacia la gente de dicha cultura.

### 2.1.1 La relación entre el lenguaje y cultura

Es necesario describir la relación entre el lenguaje y la cultura, considerando que una de las concepciones que se tiene de la cultura, es la de que ésta es dinámica y cambia con el tiempo. La forma de utilizar el lenguaje, cambiará al pasar de los

años, así como los hablantes de éste mismo. Actualmente podemos ver como se han adoptado palabras o frases nuevas para nombrar cosas o sucesos de otra manera. Podríamos pensar en los préstamos lingüísticos que se hacen entre lenguas, y que al pasar de los años se convierten en parte de una, sin que sus hablantes conozcan los verdaderos orígenes.

Según McEntee (1998) existen tres orientaciones importantes hacia una manifestación de esta relación: 1) La hipótesis Sapir/Whorf de la relatividad lingüística 2) la hipótesis de una gramática universal innata de Noam Chomsky y 3) el sistema de mensajes primarios de Edward T. Hall.

- 1) *La hipótesis Sapir/Whorf de la relatividad lingüística*: esta hipótesis establece que el “conocimiento que un pueblo tiene del mundo está en relación con su lenguaje; por tanto, habrá tantas visiones del mundo como lenguajes o sistemas lingüísticos”. (Baptiste Marcellesi, 1979:37, en McEntee:1998).
- 2) *La hipótesis de una gramática universal innata de Noam Chomsky*: el instinto lingüístico establece que existen “gramáticas mentales subyacentes a las gramáticas particulares” (Pinker, 1994:23 en McEntee: 1998) y esta gramática universal es innata e invisible. Chomsky infiere la existencia de una gramática universal innata “un procesador del lenguaje, invisible para el usuario humano, con su observación de tres hechos fundamentales del lenguaje, *creatividad, espontaneidad, universalidad*”.
- 3) *El sistema de mensajes primarios de Edward T. Hall*: establece que “la cultura es un sistema de comunicación de varios niveles; la extensión de un código genético” (Hall, 1992: 216 en McEntee:1998). Hall sostiene que “la cultura esta arraigada en actividades biológicas y que no hay ninguna división entre el presente, en el que el hombre actúa como animal que produce cultura, y el pasado, cuando no existía ni hombre ni cultura”. En cuanto a la relación entre lenguaje y cultura Hall llegó a la conclusión de que el lenguaje no es un vehículo para enviar mensajes sino que todos los demás sistemas culturales están incrustados en su estructura y uso.



Este trabajo se basa en la orientación de Hall ya que toma a los factores culturales como sistemas dentro del lenguaje, y este trabajo resalta la importancia de la cultura en el aprendizaje del idioma inglés.

Es necesario aceptar el hecho de que no podemos enseñar una lengua sin, tarde o temprano, enfrentarnos a los factores de su contexto socio-cultural.

Hace falta actualmente la sensibilización del profesorado de lenguas extranjeras hacia la necesidad de mantener, de forma equilibrada, esta misma relación en las aplicaciones de sus propios programas de clase y, en definitiva, en el desarrollo del currículum de las lenguas extranjeras.

### **2.1.2 El concepto de xenología**

La xenología es el estudio de una cultura extranjera. Anteriormente la antropología se consideraba merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más iba asociada al estudio de las culturas, sin embargo era marginada. Esto debido a que la antropología es un recurso esencial en la construcción de programas de aprendizaje cultural. Ofrece una serie de herramientas conceptuales y un método etnográfico. Sin embargo, la mayor parte de la investigación antropológica se dirige a comunidades rurales, (Delamont, 1995, en Byram, 1998) y, más allá de las tradiciones de la antropología lingüística y de la etnográfica de la comunicación, no hace hincapié en el uso detallado de la lengua como práctica cultural (Byram, 1998). Diversas maneras de estudiar otra cultura surgieron en el siglo XX. Enseguida mencionaremos algunas de ellas (Holloway, 2005, en prensa).

#### **2.1.2.1 Criterios culturales**

Esta manera de estudiar otra cultura abre la posibilidad de hablar acerca de investigar grupos de los cuales no se es miembro. Es un intento hecho por psicólogos para definir valores, normas y formas de comunicación de una mayoría de personas de la otra cultura. No obstante presenta dos desventajas:

- 1) Reduce a la otra cultura a aspectos generalizados.
- 2) No es posible en este tipo de estudio tocar idiosincrasias, regionalismos, aspectos dinámicos individuales o reflexivos ni la perspectiva del observador.

### **2.1.2.2 Asimilador cultural**

El asimilador cultural se asocia con el conductismo. Se ideó en Chicago en 1962. Consiste en ejercicios de comportamiento de opción múltiple según la reglas de la otra cultura. Se presentan al aprendiz situaciones o incidentes de actuación crítica y éste escoge, entre varias posibles respuestas, la *correcta* según la cultura meta. Nunca hay una comunicación entre las dos culturas ni se toman en cuenta puntos de vista culturalmente diferentes. Simplemente sugiere posibles soluciones supuestamente *correctas*.

### **2.1.2.3 Interacción con la cultura meta**

Como maestros o futuros maestros de un idioma extranjero, es preciso compartir nuestros conocimientos de la cultura del grupo social que lo habla. La cultura y la lengua no se pueden separar. En la clase, el profesor puede facilitar esta comprensión construyendo puentes del sistema cognitivo de una comunidad a la otra, presentando actividades que promuevan un ambiente intercultural.

En el siguiente apartado se hace una descripción del concepto *interculturalidad*, el cual es el resultado del encuentro entre culturas diferentes.

## **2.2 El concepto de interculturalidad**

Esta sección se centra en una descripción del concepto *interculturalidad*. La primera definición es que la interculturalidad debe de ser entendida como un proceso que mediante el aprendizaje, el desarrollo de valores, actitudes y la

reflexión, promueve la transformación social y el cambio en los modos y maneras de pensar y de actuar de las personas (Ruíz, 2003).

Por otro lado, Muñoz Cruz (UNAM, 2002) sostiene que la interculturalidad son expresiones significantes ambiguas que representan una convocatoria a la unidad fundamental de las personas mas allá de las diferencias que puedan existir y promueven una probable alianza y solidaridad social entre los sectores culturalmente diferentes.

Como podemos ver, el término interculturalidad, ha adquirido diferentes significados. Puede ser usado para describir la conciencia de los rituales de comportamiento distintos a los propios. Un enfoque cultural tiene como objetivo alentar al entendimiento, en un encuentro intercultural, de las formas en que trabajan las culturas, y como son similares o diferentes a la propia cultura. McEntee define el encuentro intercultural como la interacción cara-a-cara de individuos o grupos que tienen diferentes marcos de referencia o experiencias de vida, “debido a lealtades étnicas, nacionalidades, (o) clases sociales...” (Brislin, en McEntee, 1998).

Algunos de los factores que han contribuido al aumento de los encuentros interculturales son: 1) tecnológicos, 2) económicos, 3) políticos y 4) sociales. Ahora bien, los principales tipos de encuentros interculturales son: 1) estudiantes universitarios, 2) administradores, 3) diplomáticos, 4) interpretes, 5) personal de asistencia técnica, 6) personal militar, 7) inmigrantes, 8) emigrantes, 9) investigadores, 10) turistas, 11) participantes en programas interculturales, 12) miembros de diferentes grupos étnicos, religiosos, sociales, y ocupacionales dentro de un mismo país, región o ciudad (McEntee, 1998).

Hausstein (2000 en Holloway, 2005) sostiene que la *interculturalidad* demanda no solamente la comprensión del otro como conocimiento de una cultura extraña (alteridad) sino, sobre todo, el discernimiento de lo propio como juicio cultural de lo propio y la conciencia de la culturalidad del entendimiento. Por lo tanto una relación intercultural se caracteriza por:

- No concebir los conceptos como binarios sino como relacionales.

- Integra en el comprender al otro, la comprensión de su punto de vista y la posición propia.
- Cada una de estas relaciones lleva a un reconocimiento de sí mismo por medio del distanciamiento y la auto-crítica.
- La auto-crítica implica una auto-modificación.
- Esta modificación de sí mismo lleva a una relación cualitativamente diferente entre culturas.

Antonia Cooper (en Byram y Fleming, 1998) sostiene que la capacidad de comunicarse con precisión y claridad es muy deseable pero brilla por su ausencia. A juzgar de unas recientes encuestas (Asociación de Administradores de Bolsas de Trabajo para Licenciados, 1994; Universidad de Inglaterra Central, 1994) existen grandes desajustes entre las necesidades en materia de comunicación de los empresarios y lo que están ofreciendo educadores y formadores, del mismo modo que existen también un gran desfase entre las cualidades y aspiraciones de los jóvenes y la oferta educativa existente. Habría que hacer un análisis de las posibles causas de estas irregularidades.

Como respuesta a esta inquietud, se presenta en el siguiente apartado una descripción de la *comunicación intercultural* considerando, que una falta o mala comunicación, pudiera ser la causante lo antes mencionado; ¿Qué es la comunicación intercultural? ¿Cuándo ocurre la comunicación intercultural?

### **2.2.1 La comunicación intercultural**

McEntee (1998:120) define a la comunicación intercultural de la siguiente manera:

*La comunicación intercultural es el proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en el que un cierto nivel de diferencia entre las personas es suficientemente grande e importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes sobre lo que se considera como conductas competentes, las cuales utilizan para crear significados compartidos.*

La comunicación intercultural, ocurre en discurso ambos oral y escrito (Clyne, 1994). Ésta, es definida como mutua confirmación de las identidades de las culturas interactuadoras donde ambos participen en el comportamiento percibido para ser apropiado y efectivo en el avance de ambas identidades culturales (Intercultural Communication Competence, Volume XVII, 1993).

Podemos decir que la verdadera competencia intercultural ocurre a través de la percepción del otro; así como del propio comportamiento y de la forma de identificar a los dos en su condición cultural, individual y dinámica. Para eso se requiere:

- Conocer los valores, las costumbres, los patrones de comportamiento y de juicio de la PROPIA y de la OTRA CULTURA.
- La disposición de respetar las formas de comportamiento, pensamiento y juicio del otro.
- Capacidad y disposición de reflexión de experiencias.
- Capacidad de empatía.
- Capacidad de distanciamiento al propio sistema de valores y comportamiento.
- Competencias de procedimiento en la comunicación con personas de otras culturas.
- Sensibilidad.
- Tolerancia (respeto).
- Disposición de aclarar continuamente malentendidos para adelantar el proceso comunicativo.
- Capacidad de acudir a formas de meta-comunicación.

(Bauer, 2003 en Holloway, 2005:11-12)

Es importante subrayar que la interculturalidad implica un *encuentro* entre personas de dos diferentes culturas. Ante un encuentro intercultural, las personas presentan distintas reacciones. A continuación se presenta una clasificación de diferentes posibles reacciones según Bochner (Bochner, en McEntee 1998):

<b>REACCIÓN</b>	• Rechaza la cultura de origen, acepta la segunda cultura.	• Rechaza la segunda cultura, exagera aceptación de cultura de origen.	• Vacila entre las dos culturas.	• Integra las dos culturas.		
<b>AFILIACIÓN DEL GRUPO</b>	• Normas de cultura 1 negativas.	• Normas de cultura 2 positivas.	• Normas de cultura 1 positivas.	• Normas de cultura 2 negativas.	• Normas de las 2 culturas percibidas como incompatibles entre sí.	• Normas de las 2 culturas percibidas como capaces de ser integradas.
<b>EFFECTO EN EL INDIVIDUO</b>	• Pérdida de la identidad étnica.	• Nacionalismo, racismo.	• Conflicto, identidad confusa.	• Desarrollo personal.		
<b>EFFECTO EN LA SOCIEDAD</b>	• Asimilación.	• Conflictos intergrupales.	• Reforma, cambio social.	• Armonía entre grupos, sociedad pluralista, preservación de las culturas.		

Figura 1.6 Reacciones psicológicas ante el encuentro intercultural de Bochner (McEntee, 1998: 24)

Conociendo estas reacciones es importante promover en nuestros alumnos de lengua extranjera competencias que les permitan salir exitosos en cualquier encuentro intercultural.

Las descripciones anteriores se presentaron para tomar como base, en esta propuesta de actividades, a la comunicación intercultural, que tiene estrecha relación con la enseñanza de una lengua extranjera (inglés). En el siguiente apartado hablaremos de la competencia comunicativa intercultural.

### 2.3 El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Byram (1997) menciona que en los últimos cien años, la tarea del estudiante se ha visto dificultada y facilitada a la vez. A medida que mejora nuestro entendimiento de la naturaleza del lenguaje se aprecia claramente que el lenguaje es sumamente complejo, no solamente en cuanto a la gramática sino, y de forma más importante,

en la interacción humana implícita en el uso del lenguaje. Debido a esto, los profesores deben reconocer que los alumnos no solamente se enfrentan con dificultades lingüísticas, sino también con una dimensión cultural de su interacción con otros.

### **2.3.1. El enfoque comunicativo y sus limitantes**

La teoría predominante de enseñanza de lengua extranjera (LE) es *comunicativa* que se basa en una teoría de competencia comunicativa. Según Hymes (1971), la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar o no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma. Posteriormente, otros autores han profundizado en el concepto. Por ejemplo, Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Sin embargo, el Enfoque Comunicativo tiene sus limitantes, como lo expresa Corbett (2003) cuando afirma que el enfoque comunicativo de aprendizaje de una LE supone que los aprendientes desarrollarán sus conocimientos y habilidades lingüísticas a tal punto que llegarán a una competencia similar a la de un nativo hablante. El componente cultural de la lengua ha sido difícil de acomodar en la práctica.

Por la razón anteriormente expresada, surge la necesidad de añadir la dimensión de la competencia intercultural a las otras competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y discursiva) al impartir las clases de lengua extranjera, generalmente dominadas por el Enfoque Comunicativo.

### **2.3.2 La competencia comunicativa intercultural**

Las metas curriculares de acuerdo con el enfoque intercultural proponen que los aprendientes de una LE deban tener la oportunidad de:

- apreciar las similitudes y las diferencias entre su propia cultura y las culturas de los países en los cuales se habla la lengua meta.
- identificarse con la experiencia y perspectiva de la gente de los países en los cuales se habla la lengua meta.
- utilizar sus conocimientos para desarrollar una opinión más objetiva de sus propias costumbres y maneras de pensar.

(Byram et. al. 1994:15 en Corbett,2003:3)

Kramersch (1993) menciona que para que los alumnos de una LE tengan conocimiento y den uso correcto de una cultura ajena a la propia, deben de tener conciencia de las similitudes y diferencias que pueden existir entre estas dos culturas. La interacción con nativo hablantes de la lengua ó con determinada lectura, podrá ayudar al mismo estudiante a construir su propio conocimiento. De esta manera, el alumno tendrá la oportunidad de no sólo recibir información teórica acerca de una cultura ajena a la propia, sino que también serán partícipes activos en la construcción de su propio conocimiento intercultural.

En la actualidad, encontramos una serie de cambios que nos exigen día con día, seguir un patrón de respeto y convivencia entre individuos de culturas diferentes. El mejor lugar para empezar el aprendizaje de una lengua extranjera es el salón de clase, especialmente el salón de clase de una lengua extranjera. Comprender la forma de vivir de un grupo de gente socializado en otra cultura es importante para nuestra sobrevivencia en un mundo de sistemas de valores tan diferentes.

Byram (Corbett, 1997) sostiene que la competencia comunicativa intercultural ha sido considerada como una compleja combinación de conocimientos generales y habilidades que cualquier individuo posea. Pocos aprendientes alcanzan la competencia lingüística de un nativo hablante. Muchos, sin embargo, pueden alcanzar las habilidades valiosas de observación, interpretación y mediación que



contribuyen a la competencia comunicativa intercultural que en seguida se explica con más detalle.

Byram propone cinco formulaciones de los tipos de conocimientos/saberes y habilidades necesarias, para mediar entre culturas, conocidas como *savoirs*. Estos cinco *savoirs*, indican la habilidad del estudiante de entender y mediar entre la cultura propia, y la de la lengua meta. A continuación se presenta una breve descripción de éstos.

### **2.3.2.1 Los *savoirs* de Byram y el modelo**

Byram (1997), entre otros, ha propuesto vincular la instrucción de idiomas extranjeros a la competencia para la comunicación intercultural. El propone un modelo comprensivo para la competencia comunicativa intercultural para la enseñanza de una lengua extranjera. Aquí hacemos una descripción breve del modelo ya que una más detallada no creemos sea necesaria para los propósitos de esta investigación. El modelo tiene tres características fundamentales:

- Propone una meta alcanzable: el hablante intercultural.
- Es un modelo para la competencia comunicativa intercultural en un contexto educativo.
- Incluye especificaciones para los lugares de aprendizaje y los roles de los alumnos y el maestro. (Byram, 1997:70)

El modelo especifica la diferencia entre la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural. En la primera, los individuos tienen la habilidad de interactuar, haciendo uso de la lengua materna, con personas de otro país y cultura. En la segunda, un individuo con competencia comunicativa intercultural es capaz de interactuar con personas de otro país y cultura haciendo uso de la lengua extranjera. Finalmente, este modelo demuestra cómo el primero

contribuye al segundo. A continuación se mencionan los componentes del modelo: los 5 *savoirs* de Byram:

- Conocimiento de sí mismo y del otro; de interacción individual y social (*savoirs*)
- Actitudes de relativarse y valorar al otro ( *savoir être*)
- Habilidades de dos tipos: de interpretar y relacionar (*savoir comprendre*) y de descubrir y/o interactuar (*savoir apprendre/faire*)
- Descubrimiento y/o interacción.
- Educación en un sentido político, conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*) (Byram, 1997:34)

Todos estos componentes conforman la competencia intercultural que, a su vez, interactúa con las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva para formar el modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural que es especialmente importante para la enseñanza de una lengua extranjera. Las localidades de aprendizaje pueden ser el salón de clase, aprendizaje independiente y/o estudios dirigido. En la siguiente página se encuentra el modelo de Byram en forma gráfica.

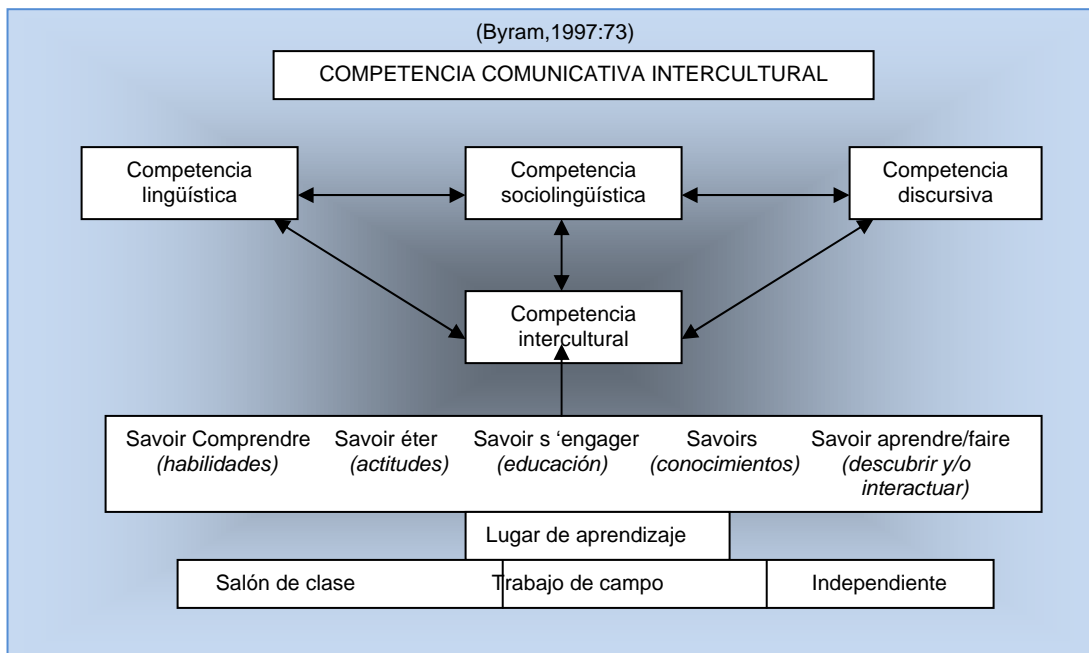


Figura 1.7 Componentes de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997:73)

En esta representación gráfica del modelo de Byram para la Competencia Comunicativa Intercultural podemos visualizar la teoría y entender la función de los *savoirs* en el esquema general del aprendizaje de una LE. Los *savoirs* son los componentes de la competencia intercultural que, a su vez, interactúa con las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva para conformar la competencia comunicativa intercultural. En la base del modelo de Byram se encuentran los contextos en los cuales se puede llevar a cabo el aprendizaje que pueden ser el salón de clase, afuera del salón de clase o a través de auto acceso o aprendizaje independiente.

La relación entre temas culturales e interculturales y la competencia intercultural en el campo de la enseñanza de LE es de suma importancia. Los temas culturales incluyen muchos que tienen que ver con valores, creencias, puntos de vista básicos y sus conductas correspondientes de un grupo dado. Los temas interculturales tienen que ver con el conocimiento, las habilidades y actitudes que, juntos con la competencia comunicativa, ayudan a las personas enfrentarse a situaciones de contacto intercultural; se refieren a las competencias que se usan en encuentros con *el otro*.

*Estas características y competencias han sido identificadas como la voluntad para relacionarse con la cultura extranjera, conciencia de sí mismo y la habilidad de criticarse, de ver el mundo a través de los ojos del otro, de enfrentarse al incertidumbre, de actuar como un mediador cultural, de evaluar los puntos de vista del otro, de usar las habilidades de aprender acerca de otra cultura conscientemente y de entender el contexto cultural además de entender que los individuos no pueden ser definidos según sus identidades colectivas.*

(Sen Gupta en Serçu, 2004:2, traducido)

### **2.3.3 El elemento intercultural en la enseñanza de LE**

Corbett afirma que probablemente sea innecesario que la cultura, en una clase de inglés, se enseñe explícitamente, debido a que ésta va ya implícita en las lecciones. Valdés (en Corbett, 2003) también argumenta que cualquier enfoque para la enseñanza y/o aprendizaje de un idioma, es inevitablemente cultural:

*From the first day of the beginning class, culture is at the forefront. Whatever approach, method or technique is used, greetings are usually first on the agenda. How can any teacher fail to see the cultural nature of the way people greet each other in any place in any language? The differences made in informal greetings, casual greetings, in greetings of young to old and vice versa, of employee to employer, in who shakes hands, bows, or touches the forehead, who may be called by first names, etc. are certainly not universal and serve as an excellent introduction to the culture of the people who speak the language, as well as to the language itself. (Corbett, 2003: 33)*

El contenido cultural que va implícito en una clase de idiomas, es inevitable; es de esta manera que el alumno adquiere automáticamente nuevo conocimiento cultural (Corbett, 2003). Los que apoyan el enfoque comunicativo intercultural, además de dar la debida importancia al lenguaje como medio de comunicación, enfatizan sus funciones sociales. De igual manera, áreas como la antropología, literatura, etnografía etc., adquieren una mayor importancia.

Corbett (2003) nos hace mención de las diferencias del enfoque comunicativo intercultural a los anteriores:

- Importancia central de conocimientos interculturales.

- Uso de estrategias etnográficas en la clase junto con las lingüísticas.
- Necesidad de definir, enseñar y evaluar conocimientos y habilidades interculturales junto con los lingüísticos.
- Redefinición de objetivos de la clase de lenguas, en la cual la competencia para la comunicación intercultural es el objetivo y no el sueño casi imposible de *native speaker proficiency*.

El enfoque comunicativo intercultural busca tratar temas interesantes y motivadores para el alumno de un idioma extranjero, promover la habilidad de funcionar en otra cultura y crear conciencia de la cultura propia y de la del *otro*.

Sin embargo, al momento de elaborar sílabos y materiales, debemos considerar que cada alumno presenta diferentes necesidades con respecto al idioma.

Para promover competencias para la comunicación intercultural en los alumnos, Byram menciona que no son suficientes las intervenciones de un profesor para explicar cualquier aspecto que tenga que ver con la cultura en cuestión, sino que otra de las funciones del profesor es la de motivar al alumno a convertirse en analista e intérprete de la misma. De esta forma, el alumno se vuelve autónomo en esta área, en la que por lo regular ha sido dirigido.

Esta labor se vuelve más difícil cuando los intereses de cada alumno son diferentes. Por ejemplo, la interacción es casi nula en aquellos alumnos para los cuales el idioma no pasará de ser una materia más en su trayectoria escolar, y en consecuencia no darán la importancia debida a dicho enfoque. Sin embargo, aunque no sea prioritario para ellos, otra función del profesor es la de enriquecerlos con estos nuevos conocimientos. Por otro lado tenemos a los alumnos que por razones de negocios, se han visto en la necesidad de estudiar el idioma en un país extranjero, consecuentemente han aprendido aspectos culturales en el diario convivir. Finalmente, aquellos alumnos cuya interacción con la cultura es inmediata encuentran una mayor necesidad de abordar y perfeccionar

las competencias para la comunicación intercultural que han aprendido; en esta última situación la promoción de un enfoque intercultural se ve facilitada.

Podemos decir, entonces, que para el alumno que está aprendiendo un idioma, el contenido gramatical no es el único obstáculo con el que se encuentra, sino que también se enfrenta al reto de considerar a la cultura meta con objetividad, y no con ideas preconcebidas o estereotipadas (Byram 2001)

El enfoque comunicativo intercultural aconseja que los estudiantes debieran apreciar su soltura comunicativa en tiempo real en la medida en que aprecian la precisión gramatical en tiempo de clase (Brumfit, en Byram 2001). Es decir, lo que se puede aprender en clase debería aplicarse a la interacción con otros fuera de clase.

En el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera, la competencia intercultural llega a complementar la competencia comunicativa que se refiere a *la habilidad de la persona para conducirse de una manera lingüísticamente, sociolingüísticamente y pragmáticamente correcta* (Council of Europe en Serçu, 2004:3) y juntos, como se ve en el modelo de Byram, forman lo que se ha llamado *competencia comunicativa intercultural*. Como ya se ha mencionado, la competencia comunicativa sólo en la LE ya no se considera suficiente, pero al añadir la dimensión de la competencia intercultural, el resultado (la competencia comunicativa intercultural), en el mundo globalizado actual, es de suma importancia y algo que ya no debe ignorar el/la profesor/a de lengua extranjera.

En este apartado se han presentado los conceptos de cultura, interculturalidad, la competencia comunicativa intercultural y la relación que existe entre las tres con la enseñanza de la lengua extranjera. En el siguiente capítulo se presentan consideraciones para la elaboración de material didáctico para promover la competencia comunicativa intercultural.

### **III. Consideraciones sobre el diseño de material didáctico para la enseñanza de actividades que promuevan la competencia intercultural**

Como se mencionó en el capítulo anterior, es importante que los alumnos que se encuentran aprendiendo un idioma, consideren que se enfrentarán a diferencias culturales. En este trabajo se presentan actividades que concienticen a los alumnos sobre las culturas de países de habla inglesa y que los *equipen* con competencias de comunicación intercultural para facilitar posteriormente encuentros con personas de la cultura meta. Esta competencia para un futuro maestro de lenguas extranjeras, en este caso el inglés, siempre será de gran utilidad, por eso la importancia de resaltar esta competencia tan importante en el mundo actual, y que mejor manera de hacerlo que en el propio salón de clases. A continuación una breve contextualización.

#### **3.1 Contextualización**

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés, tiene como objetivo formar profesionistas para la enseñanza del inglés con alto dominio tanto de esta lengua, como de las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países anglosajones. Con la finalidad de completar satisfactoriamente la formación de sus egresados, la licenciatura ofrece al alumno diversas materias en el plan de estudios, debido a los fines que esta investigación persigue, únicamente se mencionan las materias del primer semestre.

La población de la LEI está conformada por alumnos mayores de 18 años, antes de ingresar a la carrera presentan un examen de diagnóstico del idioma inglés, esto con la finalidad de ubicarlos en el nivel correcto. El perfil del alumno de la LEI pide un nivel de inglés intermedio. Algunos alumnos (provenientes de escuelas incorporadas a la UNAM, o particulares, donde estudiaron el idioma) cuentan con nivel avanzado sin embargo es necesario que cursen los semestres de la asignatura inglés.

Algunos alumnos de la LEI han interactuado con un nativo-hablante de la lengua meta, algunos han tenido la oportunidad de viajar a un país en el que se habla el inglés como lengua materna y algunos otros han tenido distintos tipos de encuentros (amigos, trabajo, residencia temporal en el extranjero, etc.)

Dentro del plan de estudios en el primer semestre de la LEI, los alumnos llevan como materias obligatorias; Inglés I, Cultura y Civilización I, Literatura Hispanoamericana Moderna, Lingüística General I, Estructura del Español y Técnicas de Investigación. El objetivo general de la asignatura Inglés I, el alumno empleará el idioma inglés a un nivel intermedio básico en situaciones familiares poco complejas en las que la fluidez y competencia comunicativa estarán restringidas, provocando un esfuerzo continuo por parte del alumno para mantener la comunicación. Aunque libro de texto contiene capsulas cultural aun son insuficientes para promover la comunicación intercultural en los alumnos. En las sugerencias didácticas, solo se recomienda la utilización del método comunicativo de enseñanza de idiomas extranjeros, incluyendo la enseñanza implícita y explícita de la gramática de inglés, pero no se abordan aspectos culturales.

Por otro lado, el objetivo general de la asignatura Cultura y Civilización I, el alumno conocerá y evaluará la historia y la expansión colonial de la Gran Bretaña en los siglos XVI y XVII, así como los orígenes de la cultura norteamericana. Los objetivos específicos están orientados hacia una sensibilización antes las distintas etapas de la expansión de la Gran Bretaña en la colonia (Estados Unidos). En la unidad temática 3, se mencionan aspectos culturales tales como; la familia, religión, sistema social, sistema educativo, sistema de gobierno, sistema económico y laboral. En esta unidad, se podrían incluir algunas de las actividades aquí propuestas para abundar en el tema y crear en el alumno la competencia intercultural.

A lo largo de los nueve semestres (duración de esta licenciatura), las asignaturas que el plan de estudios ofrece, cada una en su área, participan de manera significativa en el cumplimiento del objetivo de la misma. Sin embargo, esta investigación busca sensibilizar a los docentes ante la importancia de



promover la competencia intercultural desde el primer semestre de esta licenciatura, si bien es cierto, esta competencia es considerada a lo largo de los nueve semestres, no obstante es necesario crear conciencia en los alumnos, desde sus primer contacto cultural con la lengua meta.

### **3.2 Descripción de materiales actuales en la licenciatura de enseñanza de inglés**

Esta propuesta de actividades está diseñada para los alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. El perfil de profesionista de la LEI describe a un egresado que *propone métodos de docencia e investigación para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, Siempre valorando las relaciones culturales entre el español y el inglés* (<http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/205/>). Es aquí donde surge la inquietud por elaborar actividades con las cuales se concientice a los alumnos de la LEI acerca de la diversidad cultural y la importancia de la comunicación intercultural para todo futuro maestro de inglés como LE.

Oliveras (2000) menciona que los problemas de comunicación no están relacionados en la mayoría de las ocasiones, con el dominio de la lengua, sino con el desconocimiento de aspectos socioculturales. Por eso es de vital importancia que los alumnos que inician la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, sean concientizados sobre estas diferencias y a su vez transmitan este conocimiento en el futuro a sus propios alumnos.

Actualmente los alumnos del primer y segundo semestres de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, tienen como libro de texto “New First Certificate Gold” (Acklam, 2004). Éste, además de ser el libro base para los dos primeros semestres, es la herramienta dentro del salón de clases, mediante la cual los alumnos pueden adquirir en cada unidad algo de conocimiento de la cultura del idioma que se está aprendiendo por medio de capsulas culturales, textos, etc. Sin

embargo, habría que recordar que hay diferencias entre aprender acerca de la cultura meta y aprender competencias para la comunicación intercultural. Como se mencionó en el apartado anterior, es necesario abundar en los aspectos culturales, desde el primer momento en el que el alumno interactúa con la cultura de la lengua meta. Es cierto que algunos alumnos tienen la oportunidad de tener acercamientos con nativo-hablantes del idioma, viajes al extranjero, familiares, etc., pero éstos son la minoría. También, muchos alumnos se convierten en autores de su propio aprendizaje con la cantidad de multi-media que existe en inglés (Internet, televisión, cine, música, etc.)

Sin embargo, a pesar de la cantidad de material existente al alcance de los estudiantes (multi-media) hace falta la presentación de material en una forma didáctica y guiada para su uso dentro del salón de clase de lengua extranjera (inglés) que cumple con el propósito de enseñar a los alumnos competencias para la comunicación intercultural.

### **3.3 Seis objetivos para promover la enseñanza de competencias para la comunicación intercultural**

Seelye es uno de los autores que más habla acerca de la comunicación intercultural. En su obra *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication* (1993) afirma que la instrucción cultural/intercultural debe ser bien dirigida, si ésta pretende crear conciencia de la importancia de la comunicación intercultural. Es decir, cada actividad debe de ser significativa para el alumno, y además, cada una de éstas tiene que estar apegada al programa de estudios que alumno tenga.

Debido a la gran diversidad que existe en este tema, Seelye decide organizar el proceso de enseñanza de competencias interculturales en seis categorías. Cada categoría representa un objetivo en la instrucción cultural/intercultural, y cada objetivo se enfoca en una habilidad que puede incrementar la comunicación intercultural y el entendimiento de la misma.

El mismo autor afirma que los objetivos para las actividades que promuevan la competencia intercultural deben delimitarse para que sean significativos para el alumno. Con actividades adecuadas, los alumnos desarrollarán su entendimiento cultural, actitudes, y otras habilidades para funcionar apropiadamente dentro del ambiente de la cultura meta para comunicarse con la gente de ésta. Debido a esto se considera necesario delimitar los objetivos específicos que pretendemos lograr.

Muchas veces nos resulta difícil aterrizar las ideas cuando se pretende construir un objetivo con un enfoque cultural o intercultural. Seelye, resume el objetivo general de esta manera:

*Todos los alumnos desarrollarán los conocimientos culturales, actitudes y competencias necesarias para actuar apropiadamente dentro de un segmento de otra sociedad y para lograr una comunicación efectiva con gente de la cultura meta.*

(Seelye, 1993: 29)

Para lograr el objetivo general, Seelye (1993:31) propone seis objetivos específicos para la enseñanza. A continuación, se describirán estos objetivos:

- Objetivo 1: *Interés*- El alumno muestra curiosidad acerca de una cultura ajena (u otro segmento o subcultura); también muestra cierta empatía hacia la gente de dicha cultura.
- Objetivo 2: *¿Quién?*- El alumno reconoce que las expectativas de rol tales como: edad, sexo, clase social, religión, lugar de residencia, afectan la manera en que la gente habla y se comporta.
- Objetivo 3: *¿Qué?*- El alumno se da cuenta de que la comunicación efectiva requiere del descubrimiento de las imágenes, culturalmente condicionadas, que se evocan en la mente de la gente cuando actúan y reaccionan ante el mundo que les rodea.
- Objetivo 4: *¿Dónde y cuándo?*- El alumno reconoce que las variables que se presentan en las situaciones cotidianas, moldean de manera significativa el comportamiento de un individuo.

- Objetivo 5: *¿Por qué?*- El alumno entiende que, generalmente, el comportamiento de un individuo es motivado y/o permitido por la sociedad en la que se desenvuelve con la finalidad de satisfacer necesidades básicas que puedan ser físicas o psicológicas. También entiende que los patrones culturales están interrelacionados y tienden a apoyar la satisfacción de dichas necesidades.
- Objetivo 6: *Exploración*- El alumno puede evaluar una generalización sobre la cultura meta en términos de la cantidad de evidencia examinada, y tiene las habilidades necesarias para localizar y organizar información sobre la cultura meta desde una biblioteca, medios de comunicación masivos, gente y observación personal.

Esta propuesta, en el capítulo cuatro, pretende cubrir cada objetivo de Seelye para promover la enseñanza de competencias para la comunicación intercultural.

### **3.4 Tipos de actividades para promover las competencias para la comunicación intercultural**

*La comunicación intercultural es el proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en que un cierto nivel de diferencia entre las personas es suficientemente grande e importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se considera conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos.* (Intercultural Communication Institute. 1996. Readings for the Summer Institute for Intercultural Communication, en McEntee, 1998: 120).

Al analizar la definición de la comunicación intercultural de McEntee, podemos ver que es un proceso que implica muchas y variadas conductas; es por eso que las técnicas que aquí se proponen son distintas unas de las otras, manejando el común denominador que es el de promover la comunicación intercultural. Para el desarrollo de las actividades en el capítulo siguiente éstas no se usan exclusivamente, pero se ha tratado de usar una gama variada de técnicas en la propuesta que se han encontrado útiles para la enseñanza de competencias para

la comunicación intercultural. A continuación se hará una breve descripción de algunas de éstas como sugiere Kohls (1994):

a) **Incidentes críticos:** Los incidentes críticos son breves descripciones de situaciones en las cuales hay malos entendidos, problemas o conflictos, causados por diferencias culturales entre los participantes de cualquier situación ó causados por problemas de adaptación. Son similares a los *estudios de caso* que no incluimos aquí por ser demasiado largos en llevar a cabo dentro de una clase de LE. Sin embargo, fácilmente se puede incluir la técnica de los incidentes críticos dentro de la clase de LE ya que se componen de situaciones cortas. Cada incidente da información esencial para ubicarnos en la escena: describe lo que sucedió y algunas veces provee los sentimientos y las reacciones de los involucrados. El estudio de incidentes críticos, no tiene como finalidad explicar las diferencias culturales que cada uno de los involucrados haya presentado.

Las diferencias culturales son descubiertas o reveladas como parte de la actividad. Se recomienda utilizar y analizar diferentes incidentes con la finalidad de describir distintas situaciones y mostrar diferentes aspectos de la cultura dentro de la cual ocurre el incidente.

El propósito de estas actividades es el de confrontar a los participantes, con ejemplos, a las dificultades, confusiones, frustraciones y situaciones conflictivas a las que están expuestos al interactuar con personas de otra la cultura meta en el proceso de adaptación a ésta. Los objetivos son los siguientes:

- Crear en los participantes la conciencia de que la forma en que analizamos e interpretamos el comportamiento de personas de una cultura distinta a la propia, es determinada por nuestra idiosincrasia y por nuestra cultura propia.
- Dar a conocer, comparar y analizar las distintas interpretaciones y percepciones de los participantes.

- Aclarar las diferencias culturales en los incidentes, debido a que pudieron haber contribuido a los malos entendidos, problemas, conflictos, o influido en las diferentes interpretaciones o explicaciones de los participantes.
- Ayudar a los participantes a entender la diversidad que existe entre los miembros de cada cultura, así como las diferencias normativas entre las mismas.
- Auxiliar a los participantes a que entiendan y empleen el comportamiento esencial requerido para actuar apropiadamente y efectivamente en situaciones específicas dentro de la cultura meta.
- Ampliar la conciencia en los alumnos acerca de lo que necesitan aprender y motivarlos a que sigan aprendiendo.

b) **Asimilador cultural:** El asimilador cultural es similar al incidente crítico, pero mientras el incidente crítico es cognitivo, el asimilador cultural es conductista ya que después de exponer el incidente, se presenta al alumno con tres a cinco interpretaciones de la misma de las cuales el alumno tiene que escoger una que sea la más probable atribución, explicación o interpretación de por qué la gente de la cultura meta en el incidente actuó de tal manera. Después de que el alumno escoja la respuesta adecuada según su criterio, hay retroalimentación para cada atribución expuesta que proporciona al alumno información acerca de la cultura meta. El objetivo esencial de una actividad de este tipo, es el de sensibilizar al alumno ante una cultura ajena, a través de la propia. Este instrumento es muy versátil y puede ser utilizado en muchas situaciones para enseñar diferentes aspectos culturales. Son actividades difíciles de diseñar, pero de acceso libre en Internet, por ejemplo:

c) **Juegos de rol:** El *role play* es una técnica de entrenamiento entre dos o mas personas (aunque los grupos grandes no son comunes) en la que los

participantes toman características de “otras personas”. Éstas “otras personas” ó roles, son usualmente ficticios, aunque deben ser completamente creíbles. Las personas que no participan de una manera activa en la actividad, lo hacen como observadores. El propósito de este tipo de actividades es el de construir habilidades para lograr una comunicación intercultural efectiva.

Una de las recomendaciones para un *role play* es la de utilizarlo con un objetivo previamente establecido, y no sólo para exponer al alumno. Una sesión utilizando esta técnica se basa en aclarar el objetivo, construyendo previamente una situación específica bien definida, claramente descrita y familiar para el grupo de participantes. Los juegos de rol se convierten en prácticas que en un futuro pueden ser de importante ayuda.

Estas son algunas de las características de los juegos de rol:

- Ser claros y concisos.
- Tener un inicio y una conclusión.
- Ser dinámicos.
- Crear el interés en los participantes.

Aunque los juegos de rol pueden tener otros propósitos, es importante enfatizar que el primordial y más apropiado, es el de construir en los participantes habilidades que los preparen para un encuentro intercultural. Otra técnica muy común para la enseñanza de competencias de la comunicación intercultural es la de *simulación*. Sin embargo, una simulación es similar al *role play*, pero mucho más elaborado. Esto implica mucho más tiempo de preparación y ejecución y no suelen contar con estos elementos los profesores de LE en la LEI.

d) **Diarios culturales:** existen muchas y variadas formas de utilizar los diarios culturales como técnica en la enseñanza de competencias para una comunicación intercultural. Una manera sencilla es la de pedir a los alumnos que lleven un registro; por un lado ellos escribirán un diario personal, en donde describirán hechos de incidentes que han notado y que han llamado su atención debido a la diferencia entre culturas. Este tipo de actividad podría ser hecha en referencia a las experiencias de vida reales, lo que se ve ó escucha en televisión, radio, películas, ó lo que se lee en periódicos, revistas, libros, etc. Del otro lado de la pagina, el alumno anotará sus reflexiones acerca de las diferencias entre la cultura meta y la cultura nativa y cualquier opinión que el quisiera hacer acerca del incidente. Estas reflexiones pueden ser una buena fuente de temas a discutir dentro del salón de clases. A continuación se presenta un ejemplo de una entrada de un diario cultural:

OBSERVACIÓN/DESCRIPCIÓN	OPINIÓN/ANÁLISIS
FECHA: 1/IX LUGAR: Salón de clase Algunos compañeros americanos ponen sus pies sobre las sillas o los escritorios comen o beben cuando se encuentran dentro del salón de clase.	Me incomoda la actitud tan liberal dentro del salón. En China, tenemos que estar quietos, con los pies en el piso, sin comida ni bebida en el salón. Nos enseñan a comportarnos respetuosamente. Los americanos son menos controlados; hacen lo que quieren. Viven con libertad individual sin restricciones.

Como pudimos ver en la sección anterior, la serie de actividades que propone este trabajo de investigación, tiene como eje principal promover la comunicación intercultural entre alumnos de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, no son las únicas técnicas existentes. La enseñanza de competencias para lograr la comunicación intercultural, no se puede encapsular en tan solo unas pocas técnicas. En el siguiente capítulo, en la propuesta didáctica, se utilizarán actividades recomendadas por expertos como Seelye, Stemplesky, y Shoemaker.



En el cuarto capítulo se encuentra la propuesta de actividades para el primer semestre de la licenciatura en Enseñanza de Inglés, en las que el docente puede apoyarse, para reforzar la competencia para la comunicación intercultural dentro de la clase de inglés de futuros profesores del idioma.

## **IV. Propuesta de actividades didácticas**

### **4.1 Criterios en la elaboración de las actividades didácticas**

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, esta propuesta busca impulsar la competencia intercultural en los alumnos del primer semestre de la LEI para que de esta manera se promueva la comunicación intercultural en esta licenciatura desde los primeros semestres. Se usarán las culturas de países más conocidas de la lengua meta para estas actividades, aunque existen muchos otros países donde el inglés se considera la lengua materna.

El libro que se utiliza en el primer semestre de la licenciatura es *“New First Certificate Gold”* (2004) de Rawdon Wyatt con Jacky Newbrook y Judith Wilson, con un total de 14 unidades, abarcando las primeras 7 unidades en el primer semestre y las 7 últimas en el segundo. En el primer semestre los profesores deben cubrir un programa que está diseñado para trabajarse en 16 semanas, (duración del semestre, no considerando las dos semanas de 1era y 2da vuelta de exámenes) con un total de 10 horas de clase por semana, 40 por mes y 160 por todo el semestre. De estas 160 horas por semestre, el profesor ocupa 12 horas para los exámenes parciales. Es necesario hacer esta observación, ya que las actividades que aquí se presentan, han sido planeadas considerando los tiempos del profesor, con la finalidad de que no sean tan extensas; de lo contrario se correría el riesgo de romper con su esquema de trabajo, es decir, pretende ser una alternativa para el docente.

Las técnicas propuestas para las primeras seis unidades, han sido desarrolladas tomando en cuenta los seis objetivos que Seelye (1993) propone. Como se mencionó en el capítulo anterior, las actividades deben ser significativas para el alumno sin desapegarse del programa de estudios. Debido a esto, al inicio de cada actividad se presenta una breve descripción de la unidad en la que se trabajará junto con sus objetivos generales y específicos.

Corbett (2003) menciona que hay un riesgo al intentar evaluar cuantitativamente este tipo de actividades, debido a que las competencias

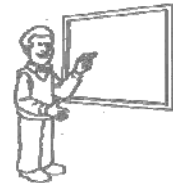
intercultural y lingüística de los alumnos son cambiantes en distintos momentos durante el curso y la evaluación sumativa no siempre refleja estas variaciones. Es más, si un alumno sabe que su desempeño en esta área repercutirá en su calificación final, pensar en una calificación podría disminuir su libertad de experimentar y de arriesgarse. Por esta razón se recomienda que la evaluación sea formativa y sumativa. La primera se orienta al rendimiento alumno durante el curso mientras que la sumativa evalúa las habilidades y los conocimientos que se lograron al finalizar el curso.

A continuación se presentan las actividades propuestas para cada una de las unidades que se cubren durante el primer semestre de la LEI en el curso de inglés además, al término de estas actividades se proponen algunas extras que no están basadas en las unidades del libro que llevan los alumnos del primer semestre, es decir estas actividades se proponen como alternativa a los profesores en el determinado caso de que tuvieran tiempo para realizarlas, no olvidando que cada una de éstas persigue cubrir los objetivos de Seelye.

La organización de la sección de las actividades quedaría de la siguiente manera; los objetivos de Seelye se expresan en la primera columna de la tabla. El objetivo general de la unidad del libro de texto se expresa como “objetivo general de la unidad”. Se ha hecho un esfuerzo en, de alguna manera, hacer compatibles los dos objetivos al planear estas actividades para estimular la competencia comunicativa intercultural en los alumnos del primer semestre de la LEI. El nombre de la actividad propuesta así como el número, aparecen en la tercera columna y por último, el objetivo intercultural de la actividad ocupa la cuarta columna. Las actividades son adaptadas de varias fuentes, con cambios hechos por la autora para adecuarlas al contexto nacional mexicano.

Al término de la hoja del profesor, se presenta el material para el alumno (task sheets, readings, questionnaires, etc).

OBJETIVO DE SEELYE	NOMBRE Y NUMERO DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD	OBJETIVO INTERCULTURAL DE LA UNIDAD
Sensibilizar a los alumnos para la comunicación intercultural	ACTIVITY 1: Analyzing TV conversations	"Comprender y expresar información acerca de los diferentes tipos de entretenimiento, principalmente medios masivos; la televisión y el contenido de sus programas."	To raise awareness among students about different exclamations in a conversation. The same as ways of opening, continuing, and ending it.
Analizar las expectativas de rol tales como: edad, sexo, clase social, religión, lugar de residencia	ACTIVITY 2: Most common stereotypes	"Describir actividades, experiencias, deportes, las cuales impliquen cierto nivel de riesgo".	To increase awareness of stereotypes about various target cultures (Canadian, English, American) and also to make a list of stereotypes people from other countries have concerning Mexicans.
Apreciar que la comunicación efectiva requiere del descubrimiento de las imágenes, culturalmente condicionadas, que se evocan en la mente de la gente cuando actúan y reaccionan ante el mundo que les rodea	ACTIVITY 3: The Wavonians	"Identificar y describir diferentes tipos de texto".	To turn into a simulated society in which different values are encountered. To become aware of feelings that develop when encountering a culture different than your own.
Reconocer que las variables que se presentan en las situaciones cotidianas, moldean de manera significativa el comportamiento de un individuo	ACTIVITY 4: Culture assimilators	"Distinguir el tipo de alimentación que lleva determinada sociedad".	To increase awareness of appropriate behavior in English-speaking cultures in LEI students; to compare and contrast these behavior patterns with those in the students' own culture(s).
Identificar que, generalmente, el comportamiento de un individuo es motivado y/o permitido por la sociedad en la que se desenvuelve con la finalidad de satisfacer necesidades básicas que puedan ser físicas o psicológicas	ACTIVITY 5: Shopping habits	"Describir los hábitos consumistas de la sociedad actual"	To compare shopping habits in the UK and the US with shopping habits in the students' culture(s).
Evaluar una generalización sobre la cultura meta en términos de la cantidad de evidencia examinada, y trabajar las habilidades necesarias para localizar y organizar información sobre la cultura meta con ayuda de medios de comunicación masivos.	ACTIVITY 6: Headlines	Utilizar medios de comunicación masiva (periódicos) en el análisis de avances tecnológicos de la cultura de la lengua meta.	To familiarize the students with the conventions of newspapers headlines; to improve comprehension; to stimulate discussion.



## 4.2 Actividades propuestas para las siete unidades del libro de texto.

**ACTIVITY 1:** Analyzing TV conversations ( *Adaptada por la autora de Tomalin & Stempleski, 1994, p. 106*)

<b>SKILL/S:</b> Listening-Speaking													
<b>MATERIALS:</b> A video sequence of a conversation from a TV soap opera, serial, etc. from one of the cultures of the target language. A task sheet for each student													
<b>TIME:</b> 25-30 minutes													
<p><b>PREPARATION:</b> 1. Choose a brief (five minutes maximum) video sequence from a TV, program, soap opera, serial or movie that provides enough significant information for students to fill in the task sheet they are going to work with. You can choose any of the options used in the course book.</p> <p>2. Make enough copies of the task sheet to give one to each student.</p> <p>3. Set up the DVD and monitor en the classroom.</p>													
<p><b>PROCEDURE:</b></p> <p>1. Give out the task sheet. Tell the students that you are going to play a video sequence of a conversation from a TV show. Their assignment is to listen and fill in the task sheet with the exclamations and “filler” expressions that the characters use. The students should also note how the characters clarify meaning, and how they start, continue, and finish the communication.</p> <table border="1" data-bbox="727 1308 1396 1524"> <tr> <td>Exclamation:</td> <td><i>Oh!</i></td> </tr> <tr> <td>Fill-in expression:</td> <td><i>Er..., Uh-huh, etc.</i></td> </tr> <tr> <td>Clarifying meaning:</td> <td><i>Do you mean ...?</i></td> </tr> <tr> <td>Beginning a conversation:</td> <td><i>So, what do you think about ...?</i></td> </tr> <tr> <td>Continuing a conversation:</td> <td><i>And then what happened?</i></td> </tr> <tr> <td>Ending a conversation:</td> <td><i>Well, I've got to go now.</i></td> </tr> </table> <p>2. Discuss the task sheet with the students to make sure that they understand what information they must be listening/looking for. The teacher could write an example of each category on the board.</p> <p>3. Play the clip, more than once if necessary.</p> <p>4. The students work individually, filling in the task sheet.</p> <p>5. Students work in pairs to compare their answers and discuss what they noticed.</p> <p>6. Students ask report back to teacher.. Discuss any interesting points that</p>		Exclamation:	<i>Oh!</i>	Fill-in expression:	<i>Er..., Uh-huh, etc.</i>	Clarifying meaning:	<i>Do you mean ...?</i>	Beginning a conversation:	<i>So, what do you think about ...?</i>	Continuing a conversation:	<i>And then what happened?</i>	Ending a conversation:	<i>Well, I've got to go now.</i>
Exclamation:	<i>Oh!</i>												
Fill-in expression:	<i>Er..., Uh-huh, etc.</i>												
Clarifying meaning:	<i>Do you mean ...?</i>												
Beginning a conversation:	<i>So, what do you think about ...?</i>												
Continuing a conversation:	<i>And then what happened?</i>												
Ending a conversation:	<i>Well, I've got to go now.</i>												

emerge.

7. Play the sequence once more, so that the students can check their answers.
8. The students can discuss about the differences among films, TV programs, etc., from different English-speaking countries.

Esta actividad es una herramienta de apoyo para los alumnos del primer semestre de la LEI. La primera unidad del libro de texto aborda los tipos de entretenimiento principalmente la televisión. Debido a que ésta ofrece una variedad de programas de entretenimiento; series, telenovelas, películas, *reality shows*, etc, esta actividad se trabaja con los distintos programas televisivos. La variedad que ofrece la televisión es una fuente completa de la cual los alumnos pueden obtener diferentes expresiones para; i.e iniciar una conversación, ó finalizarla. Las variantes que el alumno puede encontrar son muchas dependiendo del tipo de programa, el lugar de origen (Americano, Inglés ó Canadiense) edad de los protagonistas, sexo, clase social, etc. De esta manera, podemos ver las variaciones que se dan entre países, que aunque comparten el mismo idioma, presentan variaciones culturales.



## TASK SHEET (ACTIVITY 1)

As you watch the video sequence, write down what you hear under the headings below.

### **Exclamations**

---

### ***Filler expressions***

---

### **Clarifying meaning**

---

### **Starting a conversation**

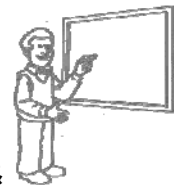
---

### **Continuing a conversation**

---

### **Finishing a conversation**

---



**ACTIVITY 2:** Most common stereotypes (*Adaptada por la autora de Tomalin & Stempleski, 1994, p. 127*)

<b>SKILL/S:</b> Speaking
<b>MATERIALS:</b> No special material is needed
<b>TIME:</b> 30 minutes
<b>PROCEDURE:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Have participants brainstorm stereotypes about various cultures of the target language; Canadian, English and American.</li><li>2. Ask the following questions:<ul style="list-style-type: none"><li>• How many of these stereotypes are true or deserved?</li><li>• How many are positive points?</li><li>• What do you think are the sources of such stereotypes? (Native tourists, movies, TV programs, YOU?)</li></ul></li><li>3. What do you think of stereotypes? Can you mention some positive and/or negative stereotypes about Mexicans that foreigners tend to have?</li></ol>

Debido a que el tema de esta unidad fue el de actividades riesgosas, se consideró oportuna la inclusión de los “estereotipos” ya que este tema da pie a que los alumnos de la LEI, comenten con mayor precisión acerca de estos, ya que se conciben de distinta manera dependiendo de cada perspectiva. Por ejemplo, los alumnos pueden describir a aquellas culturas que tienen el estereotipo de ser más aventureras y no tan tradicionales.

Recordemos que el objetivo de esta unidad es estudiar las expectativas de rol (edad, sexo, clase social, religión, lugar de residencia) que el alumno tiene con respecto a las culturas en cuestión. Esta actividad permite al alumno una libre descripción de los diferentes estereotipos, además de que en la unidad dos del libro de texto, los alumnos revisan el uso de los adjetivos y verbos (usando prefijos con una connotación negativa). Es de esta manera, en la que el alumno pone en práctica el vocabulario aprendido en el salón de clases al mismo tiempo que



comenta con sus compañeros una diversidad de estereotipos y sus características.

Se debe aclarar al alumno que los estereotipos no son aconsejables y que hasta que conozcamos personalmente a personas de otras culturas, no podemos afirmar o generalizar acerca de su carácter. También sería oportuno mencionar en esta actividad que hay estereotipos flexibles y también los hay rígidos. Los flexibles son los recomendables porque, aunque todos formamos estereotipos de personas ajenas a la propia cultura, estar abiertos a posibilidades de cambio siempre es mejor.



**ACTIVITY 3: The Wavonians** *(Adaptada por la autora de Shoemaker, 1991, p.142)*

**SKILL/S:** Reading-Speaking

**MATERIALS:** A copy of the Wavonian role description sheet for each player, newspaper, and a magic marker.

**TIME:** 30 minutes

**PROCEDURE:**

1. Choose two people, one male and one female, to act in a role play of a simulated culture. Each role player is given a copy of the Wavonian role description sheet. Tell role players that they are to express themselves in actions, and words. Have role players leave the room to read and discuss their roles (or give them the sheets a day before). They should understand that they will be dinner hosts for guests who will arrive at their home from different cultures.

2. Ask for 6-8 volunteers to be “guests” in the simulated culture. Tell them that they will be visiting the home of a Wavonian couple as their dinner guests and that they are going to talk and participate in any way that they think is suitable. They should try to converse about the past as well as the future with their hosts, while they are enjoying their dinner. The role play will continue until the guests leave the home of the Wavonians.

At this time the teacher may answer any questions that the guests may have about their part in the role play. After the teacher has answered their questions, the “guests” may also leave the room to discuss their participation.

3. Discuss the role play with the remaining students, who are observers. Tell this group that they are to watch the role play carefully and to take notes on cultural traits that they think are demonstrated during this time.

4. Have the Wavonian role players and the guests come back into the room and begin the role play.

5. After the role play has ended, have observers as a group take 10 minutes to list various cultural traits they think were demonstrated during the role play. List these traits on the board. Then ask the Wavonian role players to explain each trait the group listed correctly.

6. Discuss the misunderstandings that occurred between groups with different value systems by answering the following questions.

- a) Which traits listed were correct? Was your understanding of the reasons for these traits correct?
- b) Which traits listed were not correct? Why did the observers misunderstand these traits?
- c) What target culture (English-speaking countries) values have been difficult for you to understand from your perspective (movies, books, magazines, television)? Why?
- d) What values of your own culture are sometimes difficult for foreigners to understand? Why?
- e) What feelings do you experience when you are in a new culture and don't fully understand the reasons for people's behavior?

(You may wish to discuss feelings of disgust, hostility, fear, or ethnocentrism.)

La finalidad de simular una situación de una cultura distinta a la de los alumnos de la LEI, es la de crear un ambiente en el que los alumnos puedan ver que las imágenes, referentes, etc., que se evocan en la mente de las personas, son distintas dependiendo de la perspectiva de cada persona. Es aquí donde la actividad invita a los alumnos a hacer una reflexión acerca de los valores de las culturas angloparlantes, que les han sido difíciles de comprender desde su perspectiva. Así también los alumnos reflexionan acerca de su propia cultura y los valores que posiblemente puedan ser difíciles de comprender para una persona de una cultura distinta.



### *Wavonian Role Description Sheet (ACTIVITY 3)*

You are a member of the Wavonian culture. Here are some of the most important traits of your culture:

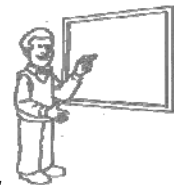
1. When greeting a guest, the Wavonian puts the thumb of his right hand on his ear and waves the remaining four fingers three times. When talking to each other, Wavonians stand rather far apart, approximately two feet between the speakers. They also use their hands a great deal when they talk, sometimes pointing to the people they are talking to. Also, when speaking of events in the past, they use their right hand to point over their right shoulder, and when speaking of the future, they use the same gesture of the right hand pointing forward.

2. Being second in the Wavonian culture is more important than being first because Wavonians see the world as filled with dangers and fears. Therefore, to be served second or to be greeted second simply means that you are being protected from possible danger. For example, if you are the second one to be served your food, you might well be saved from poisoning, or if you are the second one to exit through a door, you might be protected from an unknown enemy. Thus, males are always greeted and served first and females are served last.

3. Wavonian men ask many questions of other men. They show their interest by asking about jobs, school hobbies, houses, cars and so on. They do not feel it is polite, however, to ask questions of women. If a woman asks a man a question, they usually suggest that she talk to another woman in the room. For example, a Wavonian male might say, when asked what job he has, "My wife can tell you about that."

4. When saying goodbye to guests, Wavonians open their right hands and rotate them in a circular motion from the wrist.

Please show Wavonian customs in all your actions, including greeting your guests.



**ACTIVITY 4:** Culture assimilators (*Adaptada por la autora de Tomalin & Stempleski, 1994, p. 89*)

<b>SKILL/S:</b> Speaking
<b>MATERIALS:</b> A task sheet for each student
<b>TIME:</b> 20-30 minutes
<b>PROCEDURE:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Make enough copies of the two task sheets to give one to each student and divide the class into groups of 3 or 4.</li><li>2. Hand out the task sheets and tell the students they should work together in groups, discussing the situations in English and deciding what they would do in each situation which takes place within the context of the U.S.A. or the U.K. Explain that there may be more than one right answer for each situation.</li><li>3. After the students have completed the task sheet, for each question, a volunteer from each group summarizes the group's discussion and answers.</li><li>4. Tell the students to imagine that they are in the same situations in Mexico. What would they do in each situation?</li><li>5. After the students have had a chance to discuss the answers in small groups, conduct a whole class discussion on the following questions:<ul style="list-style-type: none"><li>• What did you learn about behavior in English-speaking countries from this activity?</li><li>• What did you learn about behavior in your home country?</li></ul></li></ol>

La unidad cuatro del libro de texto de los alumnos de la LEI tiene como tema principal "tipos de alimentación". Sabemos que la dieta que lleva cada país es distinta considerando distintos factores tales como; la región, la economía, los recursos naturales, etc. Debido a esto se consideró necesaria una reflexión mas allá de "una dieta alimenticia" y se transformó a una reflexión acerca del comportamiento que una persona debe tener en un ambiente distinto al propio. Se reconoce que el comportamiento de cada quién se observa en las situaciones cotidianas. Al ubicar al alumno en el contexto de una situación cotidiana dentro de

un país angloparlante, se dará cuenta de varias diferencias culturales y podrá discutir las en un ambiente amistoso. En este caso, el maestro se vuelve el “experto” en la cultura de la lengua meta para aclarar cualquier duda que tengan los alumnos.

Con este tipo de actividades, habría siempre que aclarar al alumno que estamos hablando de conductas “típicas” de la gente de las culturas de la lengua meta. Siempre habrán excepciones y diferencias entre las diferentes culturas, pero en el caso de un “asimilador cultural”, se trata de hablar de “generalidades” o conducta “típica”. Si el alumno entiende este detalle desde el principio, entonces se puede usar el asimilador cultural con cierta reserva o con la condición de que los alumnos entienden que la generalización siempre tendrá sus excepciones.



## SOCIAL BEHAVIOUR (ACTIVITY 4)

### TASK SHEET 1

#### SOCIAL BEHAVIOUR

Work with a partner. Imagine that the situation below take place in an English-speaking country. What would you do in each situation? In some cases, more than one answer is possible.

1. You've been having digestive problems for a week, and have just started to feel better. You meet a British friend at a party. Your friend says, 'How are you?' What would you do?

- a) Start talking in detail about your problem.
- b) Say, 'Fine thanks. How are you?'
- c) Say, 'Not bad, thanks. How are you?'
- d) Nothing.

2. You are visiting an American friend in her new apartment. You like the apartment and you want your friend to know. What would you do?

- a) Say, 'Your apartment is nice. How much is the rent?'
- b) Say, 'Gee, this place is really nice.'
- c) Say, 'I really like your apartment.'
- d) Say nothing, but show that you are interested by walking around, looking at everything in the apartment, and picking up everything that is movable.

3. You've been invited to dinner at a friend's home. You're about to sit down to eat, but you want to use the toilet first. What would you do?

- a) Say, 'Excuse me. Where's the toilet?'
- b) Say, 'Could I wash my hands before dinner?'
- c) Say, 'Do you mind if I use the bathroom?'
- d) Say nothing and start looking around the house for the toilet.

4. You're a guest in a British or American friend's home. Your friend asks if you would like something to drink. You really would like a drink. What would you do?

- a) Say, 'Yes, please.'
- b) Say, 'Yes, that would be lovely.'
- c) Say, 'No, thank you' and wait for your friend to ask you again.
- d) Say, 'That's OK I can get it myself.'

5. You've just been introduced to a British or American friend's parents. What would you do?

- a) Say, 'Hello' and bow.
- b) Say nothing and shake hands.
- c) Say, 'Nice to meet you', and shake hands.
- d) Say, 'Hi!'





## SOCIAL BEHAVIOUR (ACTIVITY 4)

### TASK SHEET 2

#### CLASSROOM BEHAVIOR

Work with a partner. Imagine that the situations below take place in the UK or the US: What would you do in each situation? In some situations, more than one answer may be possible.

1. You're 20 minutes late for class. The teacher is explaining something to the class when you arrive. What would you do?

- a) Go in, walk up to the teacher and apologize.
- b) Wait outside the classroom until the class is over and then apologize to the teacher.
- c) Knock on the door and wait for the teacher to tell you it's OK to come in.
- d) Go in as quietly as you can and take a seat.

2. The teacher gives the class some homework for the next day. You know you won't be able to finish it on time. What would you do?

- a) Explain the situation to the teacher and ask if you can hand in your work later.
- b) Not go to class the next day.
- c) Go to class the next day without the homework and say nothing.
- d) Do as much of the work as you can and give it to the teacher the next day.

3. You've got a doctor's appointment and need to leave class early. What would you do?

- a) Not go to class.
- b) Get up and leave the classroom when it's time to go to your appointment.
- c) Explain the situation to the teacher before class.

d) When it's time to go to your appointment, get up and explain to the teacher why you have leave.

4. You've got a question about something the teacher has just said in class. What would you do?

a) Look confused

b) Call out, 'I've got a question.'

c) Raise your hand and ask the teacher to explain.

d) Wait and ask the teacher to explain after the class.

5. You're sitting in the classroom talking to a classmate, when the teacher comes in. What would you do?

a) Stand up to show your respect for the teacher.

b) Look up and greet the teacher.

c) Look down to show your respect for the teacher.

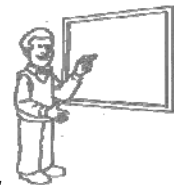
d) Look up and pay attention to the teacher.

## ANSWER KEYS TASK SHEET 1: SOCIAL BEHAVIOUR

1. a. Wrong. 'How are you?' is only a greeting. You should respond by saying something like 'Fine. How are you?' or 'Very well, thanks.. And you?' You should not start to talk about your medical problems.
  - b. Right.
  - c. Right.
  - d. Wrong. See answer (a).
2. a. Wrong. It is polite to praise the apartment, but it is impolite to ask how much the rent is.
  - b. Right.
  - c. Right
  - d. Wrong. You should not walk around the apartment or pick up anything, unless you are invited to do so. You can, however, say something like, 'This is a really nice apartment.'
3. a. Wrong. You should not mention the toilet directly.
  - b. Right. Your friend will know what you mean.
  - c. Right.
  - d. Wrong. You can indicate that you want to use the toilet by saying something like, 'Could I use your bathroom first?'
4. a. Right
  - b. Right
  - c. Wrong. Your friend will probably not ask you again.
  - d. Wrong. This would be appropriate only with very, very close friends.
5. a. Wrong. Bowing is not a custom in the UK or the US. The usual response to an introduction is something like, 'It's nice to meet you.'
  - b. Wrong. Shaking hands is OK, but you should say something. See answer (a)
  - c. Right.
  - d. Wrong. 'Hi' is a little too informal for an introduction to a friend's parents.

## ANSWER KEYS TASK SHEET 2: CLASS BEHAVIOR

1. a. Wrong. This would disrupt the class.  
b. Wrong. You'll miss classwork and could be marked absent.  
c. Wrong. This would disrupt the class.  
d. Right
2. a. Right.  
b. Wrong. You'll miss classwork.  
c. Wrong. The teacher will expect an explanation.  
d. This is OK, but if you do this, you should explain the situation to the teacher.
3. a. Wrong. You'll miss classwork and could be marked absent.  
b. Wrong. If you have to leave class early, you should explain the situation to the teacher before the class begins.  
c. Right.  
d. Wrong. See answer (b)
4. a. Wrong. The best thing to do is to raise your hand and ask the teacher to explain.  
b. Wrong. It's OK to say (but not shout) that you have a question. But unless there are few students in the class, you should raise your hand to get the teacher's attention.  
c. Right.  
d. This is OK, but it's probably better to ask the teacher to explain during class. You're probably not the only student who needs an explanation.
5. a. Wrong. Teachers in the UK or the US do not expect students to behave so formally.  
b. Right.  
c. Wrong. If you look down, the teacher may interpret this as a sign of guilt or lack of interest.  
d. Right.



**ACTIVITY 5:** Shopping habits (*Adaptada por la autora de Tomalin & Stempleski, 1994, p. 74*)

<b>SKILL/S:</b> Speaking.
<b>MATERIALS:</b> A task sheet for each student
<b>TIME:</b> 20-25 minutes
<b>PROCEDURE:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Tell the class that they are going to compare shopping habits in the UK and US with shopping habits in their own culture(s).</li><li>2. Divide the class into pairs and hand out the task sheet.</li><li>3. Students work in pairs, discussing the statements on the task sheet, and noting whether the practice is the same or different in their culture(s). If it is different, each pair should write brief notes explaining the differences.</li><li>4. After working with the task sheets, volunteers take turns reporting their answers to the class.</li><li>5. Follow up with a whole-class discussion on the following questions:<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>What have you learned about shopping habits in the UK and the US from this activity?</i></li><li>• <i>In what ways are shopping habits in the UK and the US different from shopping habits in your culture?</i></li></ul></li></ol>

En la unidad cinco del libro del 1er semestre de la LEI, se abordan temas como el de una sociedad consumista; ventajas y desventajas, etc. Esta actividad se propone considerando que en la actualidad se vive en una sociedad plenamente consumista y que es aquí en donde encontramos rasgos culturales al estar en un ambiente globalizado. De esta manera pueden darse cuenta los alumnos de cuáles son los hábitos consumistas en culturas distintas a la propia y cuáles son los factores que motivan esos hábitos considerando qué necesidades son las que pretenden satisfacer.



## TASK SHEET: SHOPPING HABITS. (ACTIVITY 5)

### SHOPPING HABITS

The statements below give information about shopping habits in the UK and US. Are these the same (S) or different (D) from the shopping habits of the people in your culture? Check (✓) the appropriate boxes. If any of the habits are different, write brief notes explaining the differences.

#### In the UK and the US

#### In your culture

1. Shopping for clothes on the internet is more and more popular.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Customers usually swipe their own credit or debit cards through the terminal to pay in most stores.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Teenagers usually shop for their own clothes.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Married couples usually shop for large items such as cars, furniture, and TV sets together.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Shopping for groceries is usually done by going to the supermarket once a week.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Shops do not close for lunch, and some stay open till 7.00 p.m. or later on certain days, especially in big cities.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Department stores and grocery stores are open all day on weekends.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Credit or debit cards are used instead of cash for Internet shopping, in department stores and supermarkets.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Many oven-ready (frozen or micro-wavable) items are sold in supermarkets.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Many people buy bread, cakes, biscuits, and pies in a supermarket rather than in a bakery.

S

D

Notes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

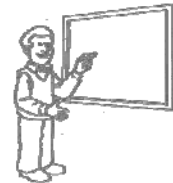


## ACTIVITY 6: Headlines

<b>SKILL/S:</b> Reading-Speaking
<b>MATERIALS:</b> Newspapers or magazines
<b>TIME:</b> 20 minutes
<b>PREPARATION:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Have enough (English) newspapers and magazines headlines for half the class.</li><li>2. Paste each headline on a piece of cardboard. (For variation 2, it is also good to mount the stories themselves, without the headlines, onto separate pieces of cardboard.)</li><li>3. Note down each headline and the story it introduces.</li></ol>
<b>PROCEDURE:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Students work in pairs.</li><li>2. Give each pair a different headline and ask them to guess what the headline means, and what the story behind it might be.</li><li>3. The pairs then exchange their ideas with another pair.</li><li>4. Next, one student in each pair explains the headline to the rest of the class. The other student tells the class the news behind the headline as they guessed it to be.</li><li>5. The teacher briefly confirms or corrects as each pair finishes.</li><li>6. Finally, the class discusses what the topic and wording of the headline tells them about the type of newspaper or magazine, the country of origin, and how the headlines are different from headlines in the newspapers from their own culture.</li></ol> <b>VARIATION 1.</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Give half the class a headline and the other half the news.</li><li>2. The students mingle and try to match the headlines and the stories.</li></ol> <b>VARIATION 2.</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. In pairs, give the students different news stories to study.</li><li>2. Ask them to write a headline for their story.</li><li>3. Then show them the real headline for the news. Students compare their headlines with the real one.</li></ol>



El objetivo que propone Seelye para esta unidad es el hacer una evaluación de la cultura en cuestión, utilizando medios de comunicación masivos, gente y observación personal. En esta actividad se propone hacer dicha evaluación utilizando al periódico como medio masivo de comunicación. Hay que tomar en cuenta que la actividad puede presentar distintas variables, y ser modificada, en cuanto a las herramientas se refiere, sin alterar el objetivo de ésta.



### Activity 7: Comercial value

<b>SKILL/S:</b> Speaking
<b>MATERIALS:</b> A video recording of a British and/or American TV commercial; a task sheet for each student
<b>TIME:</b> 25-30 minutes
<b>PREPARATION:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Give each student a copy of the task sheet. Comment that the list identifies certain cultural values that can influence conduct. Go over each point so that students understand each one.</li><li>2. Students are told to think about the values on the task sheets as they watch each commercial. They should check the values they see reflected in each commercial.</li><li>3. Play the commercial(s) two or three times and students work on their task sheets individually.</li><li>4. In groups of 3 or 4, students compare their answers and discuss their observations. Observations can be made to the whole class as a group.</li><li>5. The whole class discusses the following points:<ul style="list-style-type: none"><li>• What products, services, etc. do commercials advertise in Mexico?</li><li>• How are commercials in Mexico similar or different to those you observed?</li></ul></li></ol>
<b>VARIATION:</b> Students could write a commercial for the same product as they would see it in Mexico, or as they would like to see it.

En esta actividad el objetivo es crear conciencia en los alumnos acerca de cómo el contenido que reflejan algunos medios publicitarios han influido en delimitar ciertos estilos de vida y valores. Después de contestar la hoja correspondiente a la actividad, se recomienda hacer una comparación entre los actuales contenidos publicitarios de la lengua inglesa y los nacionales en cuanto a la influencia que tienen en la sociedad, estilos de vida, modas, comportamiento y temas similares.



## TASK SHEET: ACTIVITY 7

Which of the following values do you think are reflected in the commercial you have just seen? Put a check (✓) in the boxes.

- Fast, busy pace of life
- Concern with 'doing' (action), progress, change
- Optimism
- Material objects
- Spiritual goals
- Self-reliance, individual responsibility
- Good health
- Comfort
- Competition
- Respect for authority
- Planning for the future
- Informality
- Friendship with both sexes
- Friendship with same sex only
- Youth, vigor

## CONCLUSIÓN

Este trabajo surgió a partir del interés en promover la importancia y necesidad de crear un ambiente intercultural, desde una perspectiva didáctica. Esto en respuesta a los nuevos enfoques educativos en los cuales se asume un proceso de enseñanza de competencias para la interculturalidad. Esta propuesta se centró en alumnos y profesores del primer semestre de la licenciatura en enseñanza de inglés (LEI), que tiene como objetivo principal formar profesionales altamente capacitados para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Para esto fue necesario recabar información general sobre la manera en la cual el libro de texto, que utilizan los alumnos del primer semestre de la LEI, aborda aspectos culturales.

Como fue mencionado en la introducción el objetivo general de esta propuesta de actividades era: proveer al docente herramientas de trabajo con las cuales se puedan abordar aspectos culturales e interculturales de la lengua meta, específicamente a los docentes del primer semestre de la LEI así también considerando a los alumnos del primer semestre de esta licenciatura.

Para lograr el objetivo de esta propuesta, se consideraron aspectos como las horas clase, el libro de texto y las unidades que se cubren en el primer semestre de la licenciatura. Una vez considerados dichos aspectos, este trabajo tomó como base primordial los seis objetivos que Seelye propone en su obra; *“Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication”*. Esto debido a que cada uno de los seis objetivos que Seelye propone, se acopla a las necesidades que los alumnos pueden presentar y a su vez, es flexible al momento de trabajar con las unidades del libro de texto. A continuación se mencionará de qué manera se adaptaron los objetivos de Seelye con las unidades del libro de texto.

El primer objetivo que Seelye propone es el de sensibilizar a los alumnos para la comunicación intercultural. La primera unidad del libro de texto tiene como objetivo “cultural” comprender y expresar información acerca de los diferentes tipos de entretenimiento, principalmente medios masivos; la televisión y el contenido de sus programas, de esta manera haciendo uso de la media, la actividad pretende crear en los alumnos cierta sensibilización ante las distintas

formas de exclamaciones en una conversación lo mismo que en las distintas formas de iniciar o terminar una conversación.

El segundo objetivo propuesto por Seelye es el de analizar expectativas de rol tales como: edad, sexo, clase social, religión, lugar de residencia. La unidad del libro de texto nos habla de describir actividades, experiencias, deportes, las cuales impliquen cierto nivel de riesgo. La actividad propuesta para esta unidad, es una lluvia de ideas en la cual los alumnos analizan el por qué de ciertos estereotipos, la connotación de estos y el impacto que causan.

En el tercer objetivo, se busca apreciar que la comunicación efectiva requiere del descubrimiento de las imágenes, culturalmente condicionadas, que se evocan en la mente de la gente cuando actúan y reaccionan ante el mundo que les rodea, mientras que el objetivo de la unidad del libro es el de identificar y describir diferentes tipos de texto. Un juego de rol es la actividad en la cual se puede apreciar la manera en la que los hablantes presentan distintos referentes, esto con la ayuda de una previa lectura para adoptar cierto comportamiento.

El cuarto objetivo de Seelye propone reconocer que las variables que se presentan en las situaciones cotidianas, moldean de manera significativa el comportamiento de un individuo y el objetivo de la unidad del libro es distinguir el tipo de alimentación que lleva determinada sociedad. Para lograr este cuarto objetivo los alumnos trabajarán en equipos y expondrán sus opiniones acerca de situaciones que se dan en momentos en los que se comparte la mesa. Estos a su vez, harán un análisis acerca de lo que sucede en su cultura.

Seelye propone como quinto objetivo identificar que, generalmente, el comportamiento de un individuo es motivado y/o permitido por la sociedad en la que se desenvuelve con la finalidad de satisfacer necesidades básicas que puedan ser físicas o psicológicas. En esta actividad se hace una evaluación de los hábitos consumistas en distintas culturas, de esta manera se unen el objetivo de la unidad, la cual propone una descripción de los hábitos de compras con el ya mencionado.

El sexto objetivo que Seelye propone es el de evaluar una generalización sobre la cultura meta en términos de la cantidad de evidencia examinada, y trabajar las

habilidades necesarias para localizar y organizar información sobre la cultura meta con ayuda de medios de comunicación masivos, mientras que la unidad del libro propone la utilización de medios de comunicación masiva en el análisis de avances de la cultura meta. La actividad aquí propuesta, hace una fusión de conceptos mediante el análisis de evidencias tales como; periódicos, artículos, revistas, etc., en relación a la forma en la que son presentados algunos temas en la cultura meta.

El último objetivo propuesto por Seelye promueve una descripción de los valores culturales que están reflejados en algunos medios publicitarios de la lengua inglesa a la par, la unidad del libro analiza como algunos medios han influido en los estilos de vida. La actividad que se propone para lograr este objetivo, es traída de la realidad, de lo cotidiano; un comercial de televisión. Un alumno responde ante los hechos que le son familiares, y se siente en plena libertad de comentar acerca de esto, es por eso que la actividad despierta el interés en iniciar un análisis y tal vez un debate.

Con esta propuesta el docente tiene alternativas para crear un ambiente intercultural dentro del salón de clases. Sin embargo, reconocemos que la variedad de actividades para proponer esta competencia, es infinitamente variada y extensa, debido a esto queda abierta la invitación para futuras investigaciones.

La interculturalidad debe ser parte integral en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras y debe ser considerada como una herramienta esencial para el enriquecimiento de la misma.

## BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena (1996). *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Argentina: Homo Sapiens

AEBLI, Hans (1988). *Doce Formas de Enseñar*. Madrid: Norcea, S A de Ediciones.

ANDERSON C., Richard y FAUS Gerald W. (1977). *Psicología Educativa: La Ciencia de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Carlos Villegas , traductor. México: Trillas.

AUSUBEL, David (1983). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas.

AUSUBEL, Novak, Hannesian (1976). *Psicología de la Educación*. México: Trillas

BAUER, Ulrich (2003). *Apuntes del Seminario sobre: Introducción a Conceptos de Interculturalidad*. UNAM, FES-Acatlán. II/2003.

BIGGE M. L y HUNT M. P (1994). *Bases Psicológicas de la Educación*. México: Trillas.

BIGGE, Morris L. (1983). *Learning Theories for Teachers*. E.U.A: Harper Row Publishers.

BYRAM, Michael y FLEMING, Michael (1998). *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas*. London: Cambridge University Press.

BYRAM, Michael (1997). *Culture and Education in a Foreign Language*. London: CUP.

- CANALE, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy" in Richards, J.C. and Schmidt, R.W. (eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- CORBETT, John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Gran Bretaña: Multilingual Matters Ltd.
- CLYNE, Michael (1994). *Intercultural Communication at Work*. New York: Cambridge University Press.
- DEA, ARCO BRAVO (1998). *Hacia una Escuela Intercultural. El Profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- DIAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ Gerardo (1998) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mexico: McGraw-Hill.
- D.M., Hall (1977). *Dinámica de la Acción de Grupo*. México: Herrero Hermanos, sucesores.
- ELLIS, Rod (1986). *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice H.
- GADAMER, H.G. (1984). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme
- HALL, Edward T. (1959). *El Lenguaje Silencioso*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- HALL, Edward T. 1976. *Más Allá de la Cultura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- HALL, Edward T. (1994). *Psicología y Etología la Dimensión Oculta*. México: Siglo Veintiuno.



HILL, Winfred (1976). *Teorías Contemporáneas de Aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós

HILGARD, Ernest y H. BOWER Gordon (1976). *Teoría del Aprendizaje*. México: Trillas.

HOLLOWAY, E. Joy (2005). *Guía Estratégica para el Aprendizaje Auto-dirigido: Competencias para la Comunicación Intercultural*. (LICEL-SUA-ISBN pendiente). México: UNAM, FES-Acatlán.

HYMES, D. H. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

KOHLER, Robert (1994). *Developing Intercultural Awareness*. Boston: Intercultural Press.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. London: OUP

LARSEN-FREEMAN, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.

McENTEE, E. (1998). *La Comunicación Intercultural: Bases para la Comunicación Efectiva en el Mundo Actual*. México: McGraw-Hill.

MUÑOZ CRUZ, Hector (2002). *Sociolingüística Latinoamericana*. México: UNAM.

OLIVERAS VILASECA, Angel (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

POZO, Ignacio Juan (1993). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.

- RICHARDS, Jack (2006). *Interchange. Full Contact*. USA: Cambridge University Press.
- SAGASTIZABAL De Los Angeles, Claudia, Bibiana, Patricia (2006). *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos*. Argentina: Noveduc.
- SCHUNK, H. Dale (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Education.
- SEELYE. H. Ned (1993). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Illinois: National text book.
- SHOEMAKER, Connie (1991). *Interactive Techniques for the ESL Classroom*. Boston: Heinle&Heinle.
- SKINNER, B.F (1983). *Conducta Verbal*. México: Trillas.
- SKINNER, B.F. (1977). *Sobre el Conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- TOMALIN, Barry y STEMPLESKY, Susan (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- VYGOTSKI, Lev S. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológico Superiores*. México: Grijalbo.
- WIDDOWSON, Henry G. (1985). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, Henry G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

(Texto) <http://www.unam.fesacatlan.mx/>( Diciembre, 2008)

(Texto) <http://www.cambridge.com.mx/site/EXTRAS/jack-CD.pdf>. (Marzo, 2008)  
Richards, Jack. *Communicative Language Teaching Today*.Cambridge.

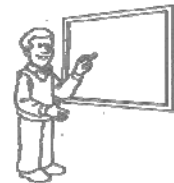
(Texto) <http://www.pearsonlongman.com/teaching-tips/task-based-learning.html>  
(Septiembre, 2007)

(Texto) [http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/task\\_based.shtml](http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/task_based.shtml)  
(Septiembre, 2007) Richard, Frost. *A Task-based approach*.

## ANEXOS

A continuación se presenta una serie de actividades complementarias a las primeras siete anteriormente propuestas. Cabe mencionar que al igual que las primeras siete, las siguientes actividades han sido seleccionadas con base a los objetivos que Seelye propone.

NOMBRE Y NUMERO DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO DE SEELYE	OBJETIVO INTERCULTURAL
ACTIVIDAD 1: Cómo cambiamos	Identificar que, generalmente, el comportamiento de un individuo es motivado y/o permitido por la sociedad en la que se desenvuelve con la finalidad de satisfacer necesidades básicas que puedan ser físicas o psicológicas.	Identificar el proceso de cambios físicos que se producen en el ser humano desde sus primeros años hasta la adolescencia. Comentar de que manera dichos cambios han determinado su desempeño en la sociedad considerando las diferencias entre los alumnos.
ACTIVIDAD 2: Mi familia	Reconocer que las variables que se presentan en las situaciones cotidianas, moldean de manera significativa el comportamiento de un individuo.	Conocer las diferencias que presentan diversas familias. Con ello se pretende que el alumno conozca los hábitos de familias formadas en contextos culturales diferentes al propio.
ACTIVIDAD 3: Nuestro ambiente social	Evaluar una generalización sobre la cultura meta en términos de la cantidad de evidencia examinada, y trabajar las habilidades necesarias para localizar y organizar información sobre la cultura meta con ayuda de medios de comunicación masivos.	Conocer y valorar la convivencia como un factor de desarrollo personal y social. Analizar películas para descubrir aspectos relevantes sobre la convivencia.
ACTIVIDAD 4: Nuestro mundo	Apreciar que la comunicación efectiva requiere del descubrimiento de las imágenes, culturalmente condicionadas, que se evocan en la mente de la gente cuando actúan y reaccionan ante el mundo que les rodea.	Tomar conciencia sobre realidades culturales diferentes de la propia. Diferenciar los modos de presentación de la información. Desarrollar competencias en las tecnologías de la información y la comunicación.
ACTIVIDAD 5: Calendario intercultural	Sensibilizar a los alumnos para la comunicación intercultural.	Diseñar y elaborar un calendario escolar intercultural. Conocer los criterios que utilizan los calendarios de otras culturas.
ACTIVIDAD 6: Un mismo mundo	Analizar las expectativas de rol tales como: edad, sexo, clase social, religión, lugar de residencia.	Localizar sobre un mapa, los países o regiones donde el inglés es la lengua materna de los habitantes. Identificar las principales características geográficas de dichos países. Establecer semejanzas y diferencias entre estos países.



## Actividad 1: How we change

**Skill:** Speaking

**Materials:** Photos of students when they were 1, 5 and at present. A card to register physical characteristics.

**Development:** The teacher will direct the students to form groups of 5. S/he will give each one the photographs of the other four students. S/he will ask them to carry out the following activities:

1. Try to identify the four other students in the photographs, taping the four sequences of three photographs on poster paper with Scotch tape.
2. Among students in the group, agree on the description of the physical characteristics present at each of the three stages as seen in the photographs ( at one year, five years and at present). Note down the similarities and differences corresponding to each stage with vocabulary used in this unit.



## PHYSICAL CHARACTERISTICS CARD

When we were 1, we were:



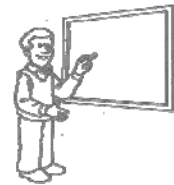
When we were 5, we were:



At present, we are:



PERIOD	SIMILARITIES	DIFFERENCES
When we were 1		
When we were 5		
At present		



## Activity 2: My family

**Skills:** Speaking

**Materials:** Synthesis card related to families

**Development:** The teacher will briefly explain the importance of the family as a social structure across the years. The family is basically the common nucleus in different countries and regions made up of the mother and father and their children (natural or adopted), but the model of the family is more or less flexible and/or complex depending on the evolution of each society and influenced by each society's cultural values.

This activity will be developed in two phases:

1. The students will form groups of four or five, and each group will have information regarding the family in different countries, regions or cultures. Each group will fill out a synthesis card about families which is on the following page and which reflects the most important characteristics of the different types of families, and noting the similarities and differences found among them.

Once the card has been filled out, a group representative will report the conclusions of the group. The teacher will write these on the board.

2. At this point, when each group is looking at the summary on the board, the class will debate for about fifteen minutes, trying to establish the characteristics they think every family should have. Each group will comment on the conclusions, always keeping in mind that there is no one "perfect" model.



## Synthesis card related to families

- **Families**

- **Origin:**

- **Made up of:**

- **Número of children:**

- **Others who live in the home:**

- **Who works outside the home?**

- **Who works at home?**

- **Is the housework shared by the mother and father?**

- **Do the children participate in the housework?**

- **Who establishes the norms in the family?**

- **Who helps the children with their homework?**

- **Who normally goes to parent-teacher conferences?**

- **Generally, whose opinion is most respected in the home?**

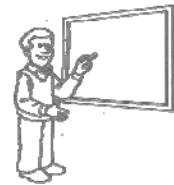
- **When someone in the family gets sick, who normally takes care of that person?**

- **Conclusions**

- **Similarities:**

- **Differences:**





### Activity 3: Nuestro ambiente social

**Habilidad:** Speaking

**Materiales:** Fichas técnicas de las películas y cuestionario de análisis

**Desarrollo:** El profesor dividirá la clase en grupos de tres a cuatro personas. Cada grupo tendrá que hacer una ficha técnica de una película propuesta por ellos mismos. Las películas tendrán que ser de un contenido que aborde aspectos culturales de la lengua meta. Una vez vista, el grupo contestará el cuestionario anexo a esta unidad. Cada grupo consensuará sus propias conclusiones sobre la película y las aportará a los compañeros. También señalará situaciones de su vida cotidiana en la que resulta necesaria establecer una adecuada convivencia. Para ello, designará un portavoz.



## Questionnaire for analyzing movies

**1) Summary of plot**

**2) Moments:**

**Central theme**

**Key characters**

**Other themes in the movie**

**3) Analysis of the characters in the movie**

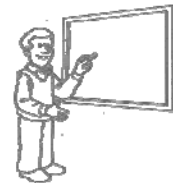
**Indicate if the characters are similar to real-life characters**

**Indicate what social groups are represented, etc.**

**4) Comment on historic dates or happenings as well as what leads up to them and their consequences.**

**5) Critical evaluation of the movie. To do this, answering questions such as: Do you think reality is reflected in the movie? What social and cultural values are present?.**

**6) Conclusions made by the group.**



#### Actividad 4: Nuestro mundo

**Habilidades:** Speaking

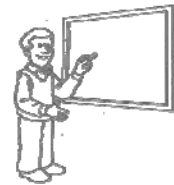
**Materiales:** Ficha para el análisis de una noticia

**Desarrollo:** El profesor explicará que en esta unidad se trabajará en grupo de cuatro ó cinco alumnos y que sus conclusiones se expondrán en la siguiente sesión. Cada uno de los grupos elegirá una noticia sobre algún aspecto relacionado con personas procedentes de otros países, regiones o culturas donde el inglés sea la lengua materna, el uso del internet será fundamental en esta actividad. Para el tratamiento de la noticia se utilizará la ficha que se propone en esta unidad. Junto con la redacción original de la noticia, los alumnos después de realizar su tarea, intentarán reescribirla, utilizando un lenguaje claro y preciso, propio del mundo de la información y la comunicación. Posteriormente, los portavoces expondrán los aspectos más relevantes de la noticia, estableciendo similitudes con situaciones próximas a ellos, sus reacciones ante la misma, las de la sociedad y las de personas que se han visto afectadas, etc.



Card for analysis of news column/newspaper article

<b>Title of article:</b>	
<b>Author:</b>	<b>Newspaper/TV/web:</b>
<b>Number of pages/time:</b>	
<b>Questions:</b>	
<b>The title is:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- clear and precise</li><li>- imprecise</li><li>- sensationalist</li><li>- unbelievable</li><li>- original</li></ul>	
<b>The title:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- informs</li><li>- stimulates emotions</li><li>- stimulates curiosity</li><li>- scandalizes</li><li>- stimulates rejection</li></ul>	
<b>Illustrations:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- None</li><li>- Central photo</li><li>- Detailed photo</li><li>- Caricatura</li><li>- Mounted</li><li>- Figure</li><li>- Graph or drawing</li></ul>	
<b>Subject of the article:</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- International story</li><li>- National story</li><li>- Local story</li><li>- General information</li><li>- Social</li><li>- Cultural</li><li>- Political</li><li>- Sports</li><li>- Various types of information in one article</li></ul>	
<b>Predominant feelings present in article (joy, sorrow, restlessness, anger, repulsion, etc.)</b>	
<b>Personal sensation/opinion you got from the article</b>	
<b>Write a brief summary of the article.</b>	



## Actividad 5: Calendario escolar intercultural

**Habilidades:** Speaking

**Materiales:**

a) Calendario escolar de México. Para elaborar el calendario intercultural se tendrá en cuenta las siguientes fechas: inicio y final de clases para la SEP, períodos de vacaciones en Navidad y Pascua, días festivos.

b) Calendario Inglés.

c) Calendario Americano.

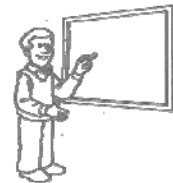
Se podrá utilizar el calendario de algún otro país donde el inglés sea la lengua materna.

**Desarrollo:** El profesor iniciará la actividad comentando que todas las culturas han tenido almanaques o calendarios y les propone que busquen el origen de estas palabras. Indica que los calendarios han servido de guía para diferentes actividades, como el inicio de las cosechas, la celebración de fiestas, etc. Sin embargo, el modo de organizar el tiempo ha sido diferente en las culturas.

Después de la exposición, se constituyen seis grupos diferentes, uno por cada dos meses del año. A cada grupo, por sorteo se le asigna dos meses de nuestro calendario. Además, deberán obtener un calendario inglés y un calendario americano correspondiente al período del curso escolar.

Cada grupo confeccionará en una presentación el calendario correspondiente a los dos meses asignados y sus correspondencias con el calendario inglés y el americano. La imagen incluirá imágenes o fotografías, relacionadas con los meses representados.

Finalizada la actividad, los grupos expondrán el significado de los nombres de los meses que les ha correspondido.



### **Actividad 6:** Un mismo mundo

Habilidades: Speaking

Materiales: Tabla de semejanzas y diferencias

Desarrollo: El profesor explicará brevemente que el objetivo de la actividad es aproximarse a países, guiados entre ellos mismos. Se trata de adquirir una visión que podríamos denominar de "viajero", sobre zonas del mundo en las que el inglés es la lengua materna. Elegirá para ello, países y pedirá que aporten fotografías u otro material gráfico sobre estos países o regiones.

Posteriormente, se formarán grupos para construir murales con los materiales gráficos aportados, destacando los elementos geográficos más interesantes. Una vez elaborados los diferentes murales, los alumnos o alumnas encargados de estos países darán a conocer las características básicas geográficas del país. A continuación, cada grupo completará la tabla que se encuentra en el apartado de materiales con los elementos que se indican, para establecer semejanzas y diferencias entre los distintos lugares.



Card for "One and Only World"

<b>Card to use for "One and Only World" Exercise</b>
Country
Geography
Hemisphere
Continent
Surface
Climate
Maximum temperature
Minimum temperature
Precipitation
Rivers
Lakes
Oceans
Mountains
Population