



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**Competencia intercultural: materiales didácticos de cultura
canadiense y mexicana para cursos de inglés en inmersión
en UNAM-Canadá**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A:

GUSTAVO FLORES GARCÍA



DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. LAURA LEMUS MÉNDEZ

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Edo. de México, 2022



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.

Índice

Capítulo 1	4
Introducción.....	4
Contextualización.....	7
1.1 La UNAM	7
1.2 El Programa PUMA de inglés en inmersión lingüística y cultural	9
1.3 Perfil de los participantes del programa PUMA.....	11
1.4 Los materiales del programa PUMA	11
1.5 Problemática	13
1.6 Objetivo.....	14
1.7 Los niveles del MCER en el curso PUMA.....	14
1.8 El Taller de Cultura Canadiense y Vocabulario	15
1.8.1 Objetivo del Taller de Cultura Canadiense.....	16
1.8.2 Contenidos del taller de cultura canadiense para el nivel C1.....	16
Capítulo 2 Teorías de la lengua	18
2.1 El enfoque comunicativo	19
2.1.2 La percepción de la lengua en el enfoque comunicativo.....	19
2.2 Teoría del aprendizaje de la lengua	19
2.2.1 La Teoría Chomskiana	20
2.2.2 Las Hipótesis de Krashen.....	22
2.2.3 La inmersión.....	25
2.2.4 La lengua en Vygotsky y en Piaget	26
2.3 Enfoque por Tareas.....	28
2.4 Instrucción Basada en Contenidos y Aprendizaje de Segundas Lenguas mediante el Estudio de Materias.....	29
3. De la Cultura a la Competencia Intercultural.....	34
3.1 La cultura y la lengua	34
3.2 El universo de la cultura – la punta del iceberg y el iceberg.....	36
3.3 De la multiculturalidad al pluriculturalismo a través de la interculturalidad.	40
3.4 La competencia intercultural	41
3.5 Los Modelos de Desarrollo de la Competencia Intercultural	43
3.6 El Developmental Model of Intercultural Competence de Bennett.....	44
3.7 El DMIS y el taller de cultura canadiense y vocabulario	45

Capítulo 4 - Materiales Propuestos.....	48
4.1 Evaluación diagnóstica.....	48
4.1.2 Nivel C1	49
4.2 Propuesta.....	54
4.2.1 Nivel C1 Unidad 2 – Louis Riel.....	54
4.2.2 Nivel C1 Unidad 4 – Sir. John A MacDonald.....	55
4.2.3 Nivel C1 Unidad 8– Justin Trudeau and the liberals	56
4.2.5 Nivel C1 Unidad 10 – <i>Immigrant experiences</i>	57
Conclusiones	59
Bibliografía	62
Anexos.....	74
Anexo 1. Materials Blueprint	74
Anexo 2. Analogía del iceberg.....	75
Anexo 3. Lista de Cotejo.....	76
Anexo 4. Louis Riel and the Métis people’s resistance.....	77
Anexo 5. Sir, John A. MacDonald	81
Anexo 6. Bias in the eyes of the media	86
Anexo 7. Foreign Policy in Canada and Mexico	90
Anexo 8. Immigrant Experiences	95

Capítulo 1

Introducción

La globalización ha generado una interacción entre distintas culturas cada vez más fuerte por lo que conceptos como multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalismo han cobrado terreno en diversos ámbitos de la sociedad; la educación no es la excepción. Las universidades del mundo se han sumado al proyecto de internacionalización que en los términos que presentan Deardorff y Van Gaalen (2012) se refiere a la integración de experiencias de estudio en el extranjero a la educación superior. Por este motivo, fomentan mayor cooperación y colaboración entre instituciones de distintos rincones del mundo. La UNAM afronta esta nueva realidad por medio de sus sedes fuera del país, las cuales buscan acrecentar el intercambio académico y cultural (ver apartado 1.1.1 La UNAM en el Extranjero y la Internacionalización).

Como mencionan Deardorff y Van Gaalen (2012), estudiar en el extranjero se ha considerado un éxito tan grande en la educación superior que ha escapado un análisis de fondo debido a los resultados positivos que conlleva, tales como “crecimiento del prestigio institucional internacional, desarrollo en las oportunidades laborales para los estudiantes, desarrollo de la identidad en un contexto global y los aprendizajes de los estudios en sí” (pp. 9 – 10). Por esta razón, Jackson (2015) reporta que la cantidad de estudiantes con experiencias internacionales como parte de sus programas de educación superior se ha disparado en los últimos años. Por el mismo motivo, en el plan de desarrollo institucional (PDI) 2015-2019, (Graue, 2017) la UNAM impulsa la internacionalización de sus estudiantes a través de los programas de lengua en inmersión en sus sedes en el extranjero. Además, Pilon (2017) constata que tanto los docentes de lenguas como las instituciones educativas reconocen el valor de los estudios en el extranjero tanto por su carga lingüística como cultural. Sin embargo, una crítica que rodea a la internacionalización, particularmente cuando se trata de estancias breves es que “*short-term study abroad programs are run in a manner that leaves students to their own devices in learning about and having cultural interactions*” (Lemmons, 2015 p. 544).

El programa PUMA de inglés en inmersión impartido en la UNAM-Canadá afronta esta problemática de manera directa al hacer un esfuerzo consciente para que la experiencia intercultural de sus estudiantes suceda dentro y fuera de clase con guía de los docentes. En este proceso, la competencia intercultural (CI) juega un rol central en la inclusión de la cultura en la enseñanza, pues funge como mediadora entre esquemas de valores distintos.

A pesar de que existen diversos modelos que estudian el desarrollo de la CI, el *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) propuesto por Bennett (1986) sigue siendo uno de los más utilizados en un contexto de inmersión. A treinta años de su nacimiento, el DMIS no es obsoleto, pues ha tenido seguimiento y actualización. Además, es un referente central en el campo de *diversity training* ampliamente difundido en el ámbito empresarial y educativo en países cuya inmigración es elevada. El DMIS (Bennett, 1986, 2011) explica que los estudiantes desarrollan su CI a lo largo de un continuo de seis etapas en las que se transita del etnocentrismo al etnorelativismo mediante el análisis, contraste y comparación entre elementos de la cultura propia y de la ajena (ver capítulo 3).

En este momento, resulta menester mencionar que la interculturalidad, que cobra vital importancia en sociedades que plantean el traslado del multiculturalidad a la pluriculturalidad, trasciende la enseñanza de lenguas. Por este motivo es fundamental remontarse a las aportaciones de la lingüística teórica y aplicada, y su enorme contribución en las metodologías de enseñanza de lenguas, pues éstas no se pueden deslindar del proceso de diseño de materiales didácticos independientemente del contenido y de los objetivos de los cursos de enseñanza de inglés.

El primer capítulo de esta investigación contextualiza al lector en el programa PUMA en que se proponen los materiales, haciendo un breve recorrido histórico de la institución. Se presenta la problemática observada y el objetivo de la investigación. Así mismo, se analizan los componentes principales del currículo a intervenir. El segundo capítulo, por su parte, se ocupa de la indagación y el rescate de conceptos clave en el campo de la lingüística aplicada y de la enseñanza de lenguas, particularmente la distinción entre adquisición y aprendizaje, el modelo del monitor, el input comprensible (Krashen, 2009), el aparato de adquisición de la lengua (Chomsky, 1965) y el uso de la lengua como herramienta. (Vygotsky, 1978) y su influencia sobre la Instrucción Basada en Contenidos, metodología que rige el diseño de los materiales propuestos (Leaver y stryker, 1989; Heo 2006; Richards, 2006; Grabe y Stroller 2008; Larsen-Freeman 2008; Pinner 2013; Šulistová, 2013; Richards y Rodgers, 2014; Belles-Calvera, 2018; Graham *et al.*, 2018; Lai y Aksornjarung, 2018; McDougald, 2018). El tercer capítulo se enfoca en definir cultura y competencia intercultural e indaga acerca de cómo se relacionan entre sí estos conceptos. También se incluye una reflexión acerca del papel que ha jugado la cultura dentro de la enseñanza de lenguas. Por último, el cuarto capítulo se centra en la metodología utilizada para la selección de las unidades a trabajar con base en Brown (1995) y en la explicación de los materiales didácticos propuestos. Se incluyen las conclusiones finales y anexos.

Cabe destacar que debido al contexto en el cuál los materiales fueron diseñados y con base en los objetivos del Programa de Prácticas Profesionales en la UNAM Canadá, hubo un pilotaje de los materiales propuestos por parte de los docentes del programa PUMA en el periodo de invierno 2019, posterior al cual se realizó una modificación con base en la retroalimentación obtenida. Por estos mismos motivos, los materiales diseñados han pasado a formar parte del coursepack del programa PUMA (ver capítulo 4).

Contextualización

Para situar al lector en el contexto en el que se propone el diseño de material didáctico es necesario hacer una visita breve a la historia de nuestra institución. Así mismo, debe mencionarse el programa bajo el cual se ejecutó la siguiente investigación y el currículo en que se pretende la modificación.

1.1 La UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene tres tareas normativas: la investigación, la enseñanza y la difusión de la cultura. Hoy, tiene instalaciones en todos los estados del país, al igual que diversas sedes en el extranjero. Su oferta académica consiste en programas de doctorado, maestría, licenciatura y dos modalidades de enseñanza media superior. Gestiona, también, veintiséis museos, dieciocho recintos históricos, tres orquestas y ciento treinta y cinco bibliotecas (UNAM, 2015)

1.1.1 La UNAM en el Extranjero y la Internacionalización

El Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (Graue, 2017) señala que la internacionalización es uno de los programas estratégicos de la UNAM en que las sedes en el extranjero juegan un rol esencial. Como lo indica el reciente acuerdo publicado en la gaceta oficial por el que estas sedes dejan de estar adscritas al Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) y se integran a la Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales (CRAI), las funciones primordiales de las catorce sedes en el extranjero son las enunciadas a continuación:

- I. La enseñanza, evaluación y certificación del español para personas extranjeras;
- II. La vinculación, colaboración e intercambio académico con universidades e instituciones de educación superior, dependencias de gobierno o cualquier entidad educativa o cultural de diversos países y regiones del mundo;
- III. El establecimiento de vínculos con Instituciones de Educación Superior de prestigio, para desarrollar programas de doble titulación o grado, de conformidad con lo previsto en la normatividad de la UNAM;
- IV. El fortalecimiento del proyecto de internacionalización de la UNAM mediante la divulgación de sus actividades a través de la promoción del intercambio de las y los investigadores y el personal docente;
- V. El impulso y difusión a estudios de la cultura mexicana, particularmente los orientados a las relaciones de México con el país o región donde se ubiquen;
- VI. El desarrollo de programas de enseñanza de la lengua y cultura del país en el que se ubique la sede, para beneficio de la comunidad universitaria, favoreciendo la movilidad del alumnado;

VII. El apoyo a la comunidad mexicana en el extranjero, a través de programas académicos, culturales y sociales; la organización de grupos universitarios de exalumnas y exalumnos y de talentos mexicanos, entre otros, y

VIII. Las demás que sean encomendadas por la persona titular de la Rectoría”

(Arámburo, 2018).

1.1.2 La UNAM Canadá

Como narra Familiar (2015), actual secretario técnico de la sede, la UNAM-Canadá inició sus actividades el 30 de junio de 1995 cuando José Sarukhán era rector. Se ubica en Gatineau, provincia de Quebec en la frontera con Ottawa, provincia de Ontario por lo que es una ciudad bilingüe. Parte del personal es comisionado desde México; el resto se conforma por académicos y administrativos canadienses. Además, un grupo de egresados mexicanos realiza prácticas profesionales con fines de titulación en esta sede. Ocupa un edificio propio que cuenta con doce salones, sala de videoconferencias, biblioteca, cafetería y sala de usos múltiples empleada como auditorio y galería. Una de sus tareas fundamentales es vincular a las universidades canadienses con las diferentes dependencias de la UNAM para el impulso de proyectos conjuntos de investigación y de intercambio académico (UNAM Canadá, 2018). Cada año, estudiantes, mexicanos en su mayoría, viajan a la UNAM-Canadá por tres o seis semanas para estudiar inglés o francés y desarrollar su conocimiento de la cultura canadiense y quebequense. Al final del verano PUMA impartido en los meses de junio y julio de 2018, la sede alcanzó la cifra de tres mil estudiantes recibidos en inmersión desde 1998 (UNAM Canadá, 2018).

1.1.2.1 El Programa de Prácticas Profesionales en la UNAM-Canadá

Surgido en 2011, el Programa de Prácticas Profesionales en la UNAM-Canadá (PPP) se ha propuesto tres metas: la movilidad de estudiantes de la UNAM con el fin de obtener experiencia laboral en el extranjero, la adquisición y perfeccionamiento de las competencias en inglés o francés y la titulación de sus participantes (Programa de Mediano Plazo de UNAM-Canadá 2017-2019, documento interno de la sede). El perfil de los participantes varía de acuerdo a las necesidades institucionales. La generación del PPP 2018-2019 se conformó por nueve pasantes de cuatro facultades: la de Estudios Superiores Acatlán, la de Filosofía y Letras, la de Música y la de Contaduría y Administración. Los programas de estudio de los practicantes fueron Diseño Gráfico, Matemáticas Aplicadas y Computación, Lengua y Literatura Hispánicas, Informática, Educación Musical, Teatro y Literatura Dramática y Enseñanza de Inglés. Por ser partícipe del PPP, se tuvo acceso a documentos internos de la sede durante la redacción de esta tesis tales como los materiales del curso, los exámenes de colocación

incluyendo los protocolos de preguntas y las rúbricas, los protocolos de entrevista a profesores, entre otros.

1.1.2.2 Oferta Académica en la UNAM-Canadá

La oferta académica de la UNAM-Canadá consiste en la enseñanza de tres lenguas: español, inglés y francés. Todos los cursos se basan en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (ver apartado: Los niveles del MCER en el PUMA). Los docentes son profesionales en la enseñanza de lenguas y, para los cursos de cultura, especialistas en el tema a tratar.

Las clases de español se imparten a residentes locales, canadienses en su mayoría. Se dividen en cuatro modalidades: cursos de cuatro habilidades para los niveles A1 a C1, con enfoque oral para los niveles A1 y A2, con fines específicos para los niveles B1 a C1 y de cultura mexicana y latinoamericana para los niveles B1 a C1. Esta sede es también una de las dos instituciones en Canadá que certifican el español a través del Examen SIELE.

Los cursos PUMA de francés en inmersión, por su parte, se ofrecen a estudiantes mexicanos en los meses de enero, junio y julio cada año durante los periodos inter-semesterales de la UNAM. Se dividen en ocho niveles: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2. Su objetivo es la expresión oral. Cada uno se compone, a su vez, de tres talleres los cuales son fonética y pronunciación, francés en contexto y cultura quebequense.

En lo que respecta al inglés, se han ofrecido seis distintos cursos. Todos se han dirigido a mexicanos: preparación para el *Test of English as a Foreign Language Internet-Based* (TOEFL IBT), preparación para el *International English Language Testing System* (IELTS), taller de escritura de artículos académicos en Inglés (TEAAI), actualización de profesores de inglés, inmersión lingüística y cultural para escuelas secundarias y preparatorias e inmersión PUMA. Este último es sin lugar a dudas aquel con el mayor número de asistentes. La generación de julio 2018 se conformó por doscientos treinta y cinco estudiantes de inglés.

1.2 El Programa PUMA de inglés en inmersión lingüística y cultural

El programa de inglés en inmersión PUMA es un *short term study abroad program*. Pilon (2017) menciona que éstos son cursos de ocho semanas o menos que buscan, además del aprendizaje del contenido, la inmersión cultural. Esto concuerda con los orígenes del programa PUMA, que surgió en 2012 como respuesta a las necesidades percibidas por la coordinación con lo que respecta a la inclusión de temas de cultura canadiense al curso (UNAM-Canadá, 2012).

El programa PUMA persigue el desarrollo de la expresión e interacción oral en un contexto de inmersión, el acercamiento a la cultura canadiense y la internacionalización de sus participantes. Se compone de siete niveles A1, A2, B1, B2, B3, C1 y C2, cada uno con una duración de setenta y cinco horas repartidas en tres semanas con instrucción de lunes a viernes. Cada nivel cuenta con tres componentes: taller de inglés en contexto y pronunciación, taller de cultura canadiense y vocabulario y, por último, salidas culturales (Ver figura 1.1).

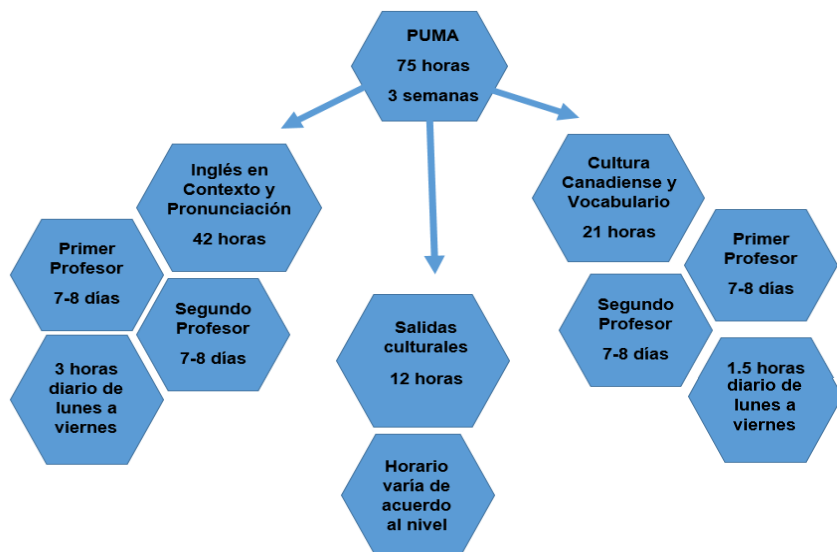


Figura 1.1 El PUMA diseño propio con información obtenida en el *coursepack* del programa, 2019.

El taller de inglés en contexto y pronunciación tiene una duración de cuarenta y dos horas. En éste, el desarrollo de la expresión e interacción oral es la prioridad. Por otra parte, el taller de cultura canadiense y vocabulario cuenta con veintiún horas, mientras que las salidas culturales ocupan las doce horas restantes. La finalidad de estos dos últimos es el acercamiento de los estudiantes a la cultura canadiense de una manera vivencial que les permita desarrollar su CI.

Cada taller cuenta con dos docentes, uno a la vez, que se alternan después de los primeros siete u ocho días del curso para que los alumnos tengan cuatro maestros distintos al finalizar las tres semanas de instrucción. De este modo, los estudiantes habrán escuchado acentos diferentes y habrán experimentado distintos estilos de enseñanza al terminar el programa PUMA (ver figura 1.1).

1.3 Perfil de los participantes del programa PUMA

Los profesores del programa PUMA son residentes canadienses con un nivel de inglés avanzado/nativo especializados en la enseñanza de lenguas, quienes deben contar una amplia experiencia frente a grupos. Algunos son docentes o investigadores en universidades canadienses de renombre como la de Ottawa o Carleton. Muchos de los docentes del programa PUMA cuentan con nulo conocimiento del español por lo que la instrucción dentro del aula es cien por ciento en inglés para todos los niveles. Esto propicia un ambiente de inmersión que fomenta la adquisición de la lengua (ver apartado 2.2.2 Las Hipótesis de Krashen).

Los alumnos, por su parte, son casi en su totalidad hispanohablantes. De acuerdo con el reporte de perfil estudiantil de servicios escolares 2018 (documento interno de la UNAM-Canadá), en su gran mayoría son mexicanos, muchos de ellos estudiantes o profesores de la UNAM quienes no sólo buscan mejorar sus habilidades en la lengua, sino también enriquecer su conocimiento cultural. Adicionalmente, para más de la mitad de los estudiantes, ésta es su primera experiencia intercultural fuera del país. Los cursos son impartidos en grupos pequeños de entre ocho y doce personas lo que permite que cada estudiante reciba la atención necesaria para la corrección de los errores.

Con lo que respecta a la asignación de niveles para los estudiantes, se realiza una entrevista oral en inglés a distancia por llamada o videollamada diseñada con base en los descriptores provistos por el Marco Común de Referencia Europeo para la habilidad oral aproximadamente un mes antes del comienzo del curso. Esta entrevista es realizada por un par de docentes del programa PUMA quienes conocen los contenidos de cada nivel.

1.4 Los materiales del programa PUMA

En un origen se utilizaron libros de texto de las grandes editoriales Cambridge, Oxford y Pearson Education para el curso; no obstante, éstos no eran adecuados para cumplir los objetivos planteados; puesto que, en su mayoría estaban diseñados para programas de noventa a ciento veinte horas en clase y para el desarrollo de las cuatro habilidades. A pesar de que el PUMA tiene una duración de setenta y cinco horas, solamente sesenta y tres de éstas se dedican a las clases. Además, al hacer un recuento de las actividades en que se fomentaba la expresión oral, se concluyó que una alternativa era necesaria, pues muchos de los ejercicios se ocupaban de otras habilidades como la expresión escrita o la comprensión lectora. Esto resultó en la implementación de un *coursepack* por parte de la coordinación del departamento de inglés que consiste en un compendio de materiales didácticos de diversos autores y diversas fuentes, los cuales incluyen actividades que se enfocan en la expresión e interacción oral y cuya temática se relaciona con aspectos culturales de Canadá.

De este modo, cada nivel cuenta con un *coursepack* distinto cuya complejidad no sólo en lo que respecta a la lengua sino también a la sensibilidad de los temas culturales va incrementando conforme se va avanzando. Es decir que mientras en un nivel A1 se incluirían temas sobre la comida o los deportes en Canadá por citar algunos ejemplos, en los niveles avanzados se abordarían problemas de la sociedad canadiense contemporánea como la discriminación hacia los pueblos autóctonos o el racismo contra los inmigrantes.

Todo esto es posible ya que como explica Seidlhofer (2001) “*the rapid development of electronic media has also led to a welcome if somewhat bewildering proliferation of teaching materials.*” (P. 64). En este punto es fundamental precisar la definición de material didáctico utilizada en este proyecto. Mientras que la que presenta Ogalde considera el entorno con materiales didácticos entendidos como “todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático” (2013, p. 21), la definición que presenta Delgadillo resulta más adecuada a los parámetros de esta investigación y, por tanto, será la utilizada pues considera también la interacción intercultural.

Delgadillo explica que:

“Los materiales didácticos entendidos como los instrumentos que median las acciones entre el profesor y los estudiantes, se convierten en elementos indispensables en un salón de clases multicultural ya que permiten conocer a los alumnos formas de pensar y actuar, saberes de un pueblo a través de su lengua” (2010, p. 57).

A esto se puede añadir la distinción que hace Tomlinson (2001) entre materiales de tipo *instructional* y de tipo *experimental*. Los primeros, explica el autor, son aquellos que proveen información acerca de la lengua meta mientras que los segundos exponen a los alumnos a la lengua en un uso auténtico. Se debe considerar del mismo modo que “en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, los materiales didácticos juegan un papel muy importante, ya que es a través de ellos, como se van transmitiendo las actitudes de la cultura meta.” (Delgadillo 2010, P. 57).

El *coursepack* del PUMA de cada nivel se divide en cuatro: dos partes para el taller de inglés en contexto y pronunciación y dos para el taller de cultura canadiense y vocabulario (ver figura 1.1). La evaluación se lleva a cabo solamente en el primer taller a través de tareas de expresión utilizando una rúbrica basada en el MCER. Los contenidos del segundo taller, sin embargo, funcionan como un detonante para que los alumnos sigan desarrollando su habilidad oral en clase. Además, proveen a los alumnos con más referentes culturales que les permitan emitir mensajes más apropiados en la cultura meta.

1.5 Problemática

El DMIS de Bennett considera que es necesario comparar y contrastar elementos entre culturas para que se desarrolle la competencia intercultural. El nivel C1 del PUMA contiene materiales didácticos con temas de cultura canadiense y mexicana a través de los cuales se busca el desarrollo de la competencia intercultural. Sin embargo, algunos autores (Hall, 1976; Weaver 2001; Deardorff y Berardo, 2012; Indiana Department of Education, 2018) han utilizado la analogía del iceberg para discernir entre elementos culturales superficiales o internos que se refieren a los artefactos de una cultura, es decir, aquellas diferencias que son sumamente visibles a los agentes externos al grupo y elementos profundos que aluden a las reglas no habladas y también aquellas que son inconscientes incluso para los miembros mismos de la cultura, las cuales, en consecuencia, son imperceptibles para un individuo extranjero hasta no estar inmerso en la cultura meta (ver Capítulo 3). Con esto, han argumentado que los efectos en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes dependen de la naturaleza del elemento que se compare o contraste:

“Research conducted in the context of work groups suggests that although individuals initially assess surface-level diversity to categorize others as similar or dissimilar, extended and more intense interactions result in a recategorization based on deep-level similarities and differences. It is these deep-level differences that have the greatest impact on group outcomes over time” (Van Vianen et al. 2004, P. 698)

Se ha constatado, entonces, que en el nivel C1 del programa PUMA es necesario reforzar el análisis, la comparación y el contraste de elementos profundos de la cultura canadiense y la mexicana para desarrollar la competencia intercultural debido a que algunas unidades contienen elementos profundos de la cultura canadiense, pero carecen de un punto de comparación con la cultura mexicana (ver figura 1.2). La discusión y explicación de la metodología utilizada para la evaluación diagnóstica del estado de los materiales y la selección de las unidades se incluye en el cuarto capítulo de esta tesis.

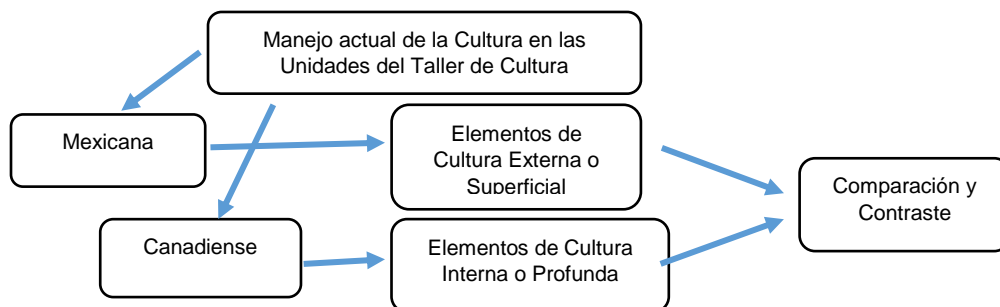


Figura 1.2 Manejo actual de la cultura en las unidades del taller de cultura canadiense y vocabulario. Diseño propio.

1.6 Objetivo

El objetivo de la siguiente investigación es, por tanto, diseñar materiales didácticos para el nivel C1 del taller de cultura canadiense del programa PUMA de inglés en inmersión que incluyan elementos internos o profundos de cultura canadiense y mexicana, con base en la CBI, en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2018), en el *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* de Bennett (1986, 2011) y en los materiales ya existentes, en los que se generen las condiciones que permitan el desarrollo de la competencia intercultural en las etapas etnorelativas (ver figura 1.3).

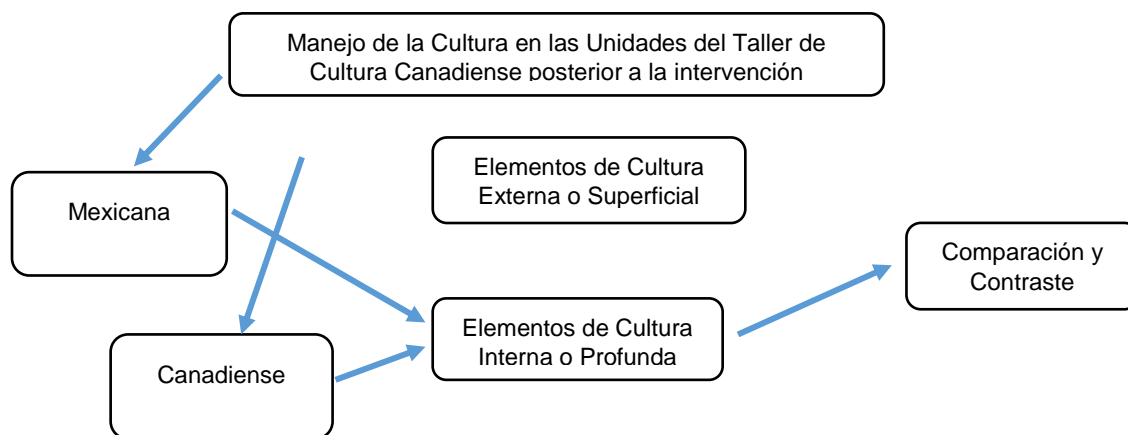


Figura 1.3 Manejo de la cultura posterior a la intervención. Diseño propio

1.7 Los niveles del MCER en el curso PUMA

Implementado por el Consejo de Europa desde la década de los sesenta para estandarizar la enseñanza de lenguas a nivel internacional, el MCER (2018) explica los diferentes dominios de una lengua. Argumenta, también, que la competencia puede variar de acuerdo a la habilidad. A título de ejemplo, se podría contar con mayor dominio en la comprensión lectora que en la expresión oral o desenvolverse de manera natural en una conversación a la vez que las habilidades de escritura son limitadas.

El Council of Europe (2018) parte de la premisa de que debe existir una manera objetiva de definir los niveles de dominio que se comparta en todo el mundo. La manera en que esto se logra es distribuyendo el dominio en niveles y estableciendo criterios en forma de descriptores para las tareas que un aprendiente debe poder realizar para poder ser considerado poseedor de cada uno de ellos. *“Can do definition of aspects of proficiency provides a clear, shared roadmap for learning, and a far more nuanced instrument to gauge progress than an exclusive focus on scores in tests and examinations”* (Council of Europe, 2018, p. 25).

Según el Council of Europe (2018) los hablantes que cuenten con las destrezas para cumplir los objetivos planteados para los niveles A1 y A2 son “*basic users*”, para los niveles B1 y B2, “*independent users*” y para los niveles C1 y C2, “*proficient users*” (Council of Europe, 2018, p. 34). Debido a que el PUMA se concentra en la expresión e interacción oral, se han considerado solamente los descriptores para la habilidad oral y con base en ello se han distribuido los contenidos del programa (ver tablas 1.4 y 1.5). Como señala el MCER “*the aim of the descriptors is to provide input for curriculum development.*” (Council of Europe, 2018, p. 40). De ahí que exista una equivalencia con todos los niveles del MCER donde el A1 del programa PUMA es el A1 del MCER, en lo que concierne al desarrollo de la habilidad oral, excepto para el nivel B3 del PUMA. Este nivel encuentra su equivalencia en el B2+.

Descriptores generales para la expresión oral dentro del MCER	
<i>Spoken Production</i>	
<i>Overall Spoken Production</i>	
C1	<i>Can give clear, detailed descriptions and presentations on complex subjects, integrating sub themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.</i>

Tabla 1.4 Descriptores generales para la expresión oral en el nivel C1 Tomada de Council of Europe, 2018, p. 69.

Descriptores generales para la interacción oral dentro del MCER	
<i>Spoken Interaction</i>	
<i>Overall Spoken Interaction</i>	
C1	<i>Can Express him/herself fluently and spontaneously, almost, effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.</i>

Tabla 1.5 Descriptores generales para la interacción oral en el nivel C1. Tomada de Council of Europe, 2018, p. 83.

El MCER (Council of Europe, 2018, p. 164-165) sostiene que los hablantes del nivel C1 se caracterizan por tener acceso a una versatilidad léxica, lo cual les permite comunicarse de forma eficaz en términos de fluidez, espontaneidad y esfuerzo empleado. Lo único que puede interferir su comunicación, prosigue el Council of Europe (2018), es la presencia de un concepto desconocido. Este nivel de dominio se considera dentro del Taller de Cultura Canadiense y Vocabulario y se considerará para el desarrollo del material didáctico.

1.8 El Taller de Cultura Canadiense y Vocabulario

Aunque los contenidos del taller de cultura canadiense y vocabulario varían de nivel en nivel, están organizados alrededor de temas por lo que forman parte de los *theme based curriculums* en la clasificación propuesta por Brown (1995) (ver anexo *materials blueprint*). Por ejemplo, algunos de los tópicos son el gobierno, las políticas lingüísticas, la comida, los

deportistas, la discriminación, etc. Con la instrucción se pretende mitigar los estereotipos acerca de Canadá y brindar a los alumnos una postura crítica y reflexiva hacia los temas sensibles tanto del pasado como del presente del país, en lugar de una visión idealizada para dar, de este modo, una imagen realista que fomente las discusiones en clase, promoviendo de esta manera una mejora en la expresión oral de los alumnos. Sin embargo, también se busca que la reflexión se encamine hacia los problemas de la sociedad mexicana contemporánea, todo esto para contribuir en el desarrollo de la identidad en un contexto global que Deardorff y Van Halen (2012) señalan no ocurre con frecuencia en los *short term study abroad programs*.

1.8.1 Objetivo del Taller de Cultura Canadiense

Al ser distinto a lo que tradicionalmente se entendería como una clase de lengua, el principal objetivo del Taller de Cultura Canadiense y Vocabulario es el desarrollo de la Competencia Intercultural de los alumnos y la apreciación de la cultura Canadiense y Mexicana, lo cual se fomenta con la inclusión de temas de interés para los estudiantes. La expresión e interacción oral se prioriza por encima de las demás habilidades con materiales que fomentan las discusiones en clase en todas o la mayoría de las unidades. Se pretende, por consiguiente, que los materiales propuestos continúen con esta tarea y se centren en actividades que fomenten la expresión o la interacción oral. Cabe señalar que el taller cuenta con noventa minutos de instrucción al día lo cual permite que los alumnos cubran diversos contenidos en una semana.

1.8.2 Contenidos del taller de cultura canadiense para el nivel C1

Los contenidos del nivel C1 están divididos en dos partes, la primera con seis unidades y la segunda con cuatro; cada parte está a cargo de un docente distinto. La duración de cada unidad va de los noventa a los ciento veinte minutos. Las unidades de la primera parte del taller son *Rideau Hall/ Parliament Hall, Louis Riel, formalities, Sir John A Macdonald, Terry Fox y Leonard Cohen*. Las de la segunda son *meetings, debates and conferences, Justin Trudeau and the liberals, foreign policy e immigrant experiences*.

Los contenidos de las unidades están relacionados con temas culturales de Canadá o con la expansión del vocabulario en contextos específicos. Ninguno de los materiales didácticos propuestos pretende cambiar el tópico que se aborda en las unidades, sino complementar esta información con materiales que incluyan temáticas relacionadas con México que sirvan como puente para que los alumnos logren establecer las relaciones de similitud o disimilitud necesarias para el desarrollo de la competencia intercultural.

Una vez que se ha explicado el contexto en el que se proponen los materiales didácticos en que se consideran las necesidades del programa, el perfil de los estudiantes y docentes, los tiempos, objetivos y contenidos temáticos, así como los materiales ya existentes (ver capítulo 4), es necesario hacer una visita a las aportaciones teóricas y conceptuales de la lingüística aplicada y a los postulados de la investigación de segundas lenguas para rescatar las nociones que regirán el diseño de los materiales propuestos. Esta discusión será el centro del segundo capítulo de esta investigación.

Capítulo 2 Teorías de la lengua

En el segundo capítulo se presentarán los principales conceptos y teorías en que los materiales se sustentarán. En primera instancia se dará una breve explicación acerca del enfoque comunicativo (Richards, 2006). Se explicará, también, la relación que tiene el enfoque con el programa PUMA, la cual se refleja principalmente en su objetivo. Así mismo, se incluirá la definición de la lengua que se utilizará en esta tesis.

Con lo que respecta a la teoría de aprendizaje de la lengua, se abordarán las aportaciones de Chomsky (1985, 1986, 2012, 2016) y Krashen (2009); así mismo, se recuperará la percepción del lenguaje que establecen Vygotsky (1978) y Piaget (1970, 1991). Se iniciará con Chomsky, quien se ha ganado un puesto de autoridad en el ámbito de la lingüística debido a que fue él quien propuso los fundamentos del Generativismo, que sigue guiando parte de la práctica docente contemporánea en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Se incluirán algunas de las críticas a su teoría y se mencionarán también a los autores que concuerdan con él para después rescatar algunos conceptos claves para este trabajo.

Subsecuentemente, se analizará la aportación de Krashen cuyas hipótesis son fundamentales para comprender el proceso de adquisición de la lengua. De manera similar, se analizarán algunas de las oposiciones planteadas en contra de sus aseveraciones y, en mayor medida, se explicarán los conceptos que funcionan como pilares para la instrucción basada en contenidos metodológica que rige el diseño de los materiales.

Se proseguirá con las dos metodologías de la enseñanza de lenguas que están presentes en el programa PUMA de inglés en inmersión: Enfoque por Tareas (TBI por sus siglas en inglés: *Task Based Instruction*) (Larsen-Freeman 2008; Richards, 2006) metodología empleada en el taller de inglés en contexto y pronunciación e Instrucción basada en Contenidos (CBI por sus siglas en inglés: *Content-Based Instruction*) (Leaver y Stryker, 1989; Heo, 2006; Grabe y Stoller, 2008, Lai y Aksornjarung, 2018; Belles-Calvera, 2018) metodología empleada en el taller de cultura canadiense y vocabulario. Debido a que los materiales a diseñar se dirigen al taller de cultura canadiense y vocabulario, se dará mayor peso a la CBI, de la que se explicarán sus principales características. Sin embargo, es menester mencionar la TBI puesto que el taller de cultura y vocabulario no existe de forma aislada sino que cohabita con los otros dos componentes del programa PUMA, el taller de inglés en contexto y pronunciación y las salidas culturales. Es preciso señalar de forma similar que sólo al combinarse los esfuerzos de los tres componentes del programa PUMA al igual que el contexto en inmersión fuera del aula es que se pretenden lograr los objetivos planteados.

2.1 El enfoque comunicativo

Conforme a lo que nos recuerdan Richards y Rodgers (2014), un enfoque es un constructo conformado por las teorías de cómo se aprende y cómo se enseña una lengua. Se integran del mismo modo la percepción y definición que se tiene de las lenguas. Richards (2006) sostiene que el enfoque comunicativo es aquel en donde el énfasis de la enseñanza de lenguas radica en el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual se refiere a:

“la habilidad de utilizar la lengua para cumplir un rango de funciones y propósitos, de poder ajustar el uso de la lengua de acuerdo al contexto y de mantener una conversación a través de estrategias comunicativas a pesar de las limitaciones en el conocimiento de la lengua”
(Richards, 2006, p. 3)

El programa PUMA en la UNAM-Canadá retoma la importancia de la competencia comunicativa que señala este enfoque, lo cual está reflejado en uno de sus objetivos: el desarrollo de la expresión e interacción oral.

Cabe señalar que diversos principios del enfoque comunicativo se rescatan de las aportaciones de Vygotsky. Por ejemplo, la percepción de la lengua como una herramienta de comunicación, la transición del aprendizaje individual al colaborativo, el rol del estudiante como sujeto activo en el proceso quien se responsabiliza por su aprendizaje y el del docente como mediador, monitor y facilitador (Ver apartado 2.2.4 La lengua en Vygotsky y en Piaget).

2.1.2 La percepción de la lengua en el enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo rechaza la percepción de la lengua como sistema de elementos estructuralmente relacionados de la escuela Estructuralista. Tampoco acepta que el aprendizaje de la lengua se refiera al dominio de los elementos del sistema. Explican Richards y Rodgers (2014), que el enfoque comunicativo percibe a la lengua en términos funcionales, en donde ésta es un instrumento de comunicación y el aprendizaje de la lengua se refleja en la habilidad de utilización de la misma para cumplir una función. Cook (2005) explica que esta definición de lengua compagina con lo que Chomsky define como *external language*.

2.2 Teoría del aprendizaje de la lengua

A continuación se presentarán algunas de las teorías, conceptos y principios que se retomarán posteriormente en la Instrucción Basada en Contenidos (CBI) con respecto al aprendizaje de la lengua. Es fundamental separar de manera tajante el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza de una lengua. En preciso señalar también que aunque no existe intención alguna de simplificar las aportaciones de los lingüistas citados a continuación, es necesario discernir entre algunos aspectos más relevantes de sus aportaciones, que para este trabajo serán aquellos que inciden de manera directa en la CBI.

2.2.1 La Teoría Chomskiana

La propuesta de Chomsky (2016) surge como respuesta a dos teorías que, hasta antes de la década de los cincuenta, permean como las normas en la enseñanza de lenguas debido a su influencia sobre el método Audio-lingual: el Conductismo y el Estructuralismo. A pesar de que existe una clara influencia de Humboldt tanto en Saussure como en Chomsky, ambos autores retoman aspectos distintos de la propuesta original de Humboldt, en su búsqueda de los universales lingüísticos. Saussure (2006) hace la distinción entre lengua y habla; el primer concepto se refiere al sistema que se comparte mientras que el segundo es el acto individual.

Sin embargo, Chomsky (1985) rechaza la propuesta de Saussure, en específico *“his concept of langue as merely a systematic inventory of items.”* (1985, p. 4). En su lugar vuelve a lo postulado originalmente por Humboldt: *“what science understands is the finished product – the completed work- but language, in Humboldt’s famous words, is “no product (ergon), but an activity (energeia)”.* (Amerkis y Clarke, 2005 p. 11). Para Chomsky (2016) el problema central de la teoría estructuralista consiste en la asunción de reglas, pues Chomsky (2016) argumenta que las reglas de la lengua son desconocidas y que a lo que los lingüistas se refieren por reglas, esto es lo incluido en las gramáticas prescriptivas, son generalizaciones acerca de algunos de los productos de la lengua, las cuales carecen de una comprensión clara del proceso interno que los genera.

“Performance... obviously could not directly reflect competence. A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on... the problem for the linguist, as well as-for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance. Hence, in the technical sense, linguistic theory is mentalistic”. (Chomsky, 1985, p. 4).

Chomsky (1959) también critica la teoría conductista, centrándose en el trabajo de Skinner; ya que, figura que la noción de estímulo de Skinner resulta poco asertiva en la práctica. El problema que percibe Chomsky (1959) es que para Skinner los límites de la concepción de estímulo dependen mayoritariamente de la respuesta al grado de que *“a part of the environment and a part of behavior are called stimulus (eliciting, discriminated, or reinforcing) and response, respectively, only if they are lawfully related”* (Chomsky, 1959, § 3, Párr 1).

MacCorquodale (1970) refuta esta crítica cuando menciona que la observación que Chomsky hace a Skinner es natamente metodológica. A pesar de esto, Chomsky (2012) postula que el conductismo no puede dar respuesta a la habilidad de los seres humanos por generar oraciones nuevas y auténticas. Para Chomsky (2012), la única respuesta a dicho

fenómeno consiste en la existencia de un sistema cuasi computacional de suerte genética, esto es, una gramática generativa, o una capacidad biológica compartida entre hablantes de lenguas distintas en donde procedimentalmente en el desarrollo del sistema la variación fuese mínima.

En esto, Chomsky se aleja de la concepción de aprendizaje y propone las bases para lo que Krashen (2009) definiría como adquisición:

“Somehow, the child reflexively categorizes certain sensory data as linguistic, not a trivial achievement in itself, and then uses the constructed linguistic experience as evidence for a theory that generates an infinite variety of expressions, each of which contains the information about sound, meaning, and structure that is relevant for the myriad varieties of language use” (Chomsky, 2007, p. 2).

Cook y Newson (2007) concuerdan con Chomsky puesto que establecen que las propiedades de la lengua son inherentes a la mente. También concuerda Baker (1979):

“An adult native speaker of a language knows things he could not have learnt from the samples of speech he has heard; since this knowledge is not based on his experience of the world, it must come from some property inside his own mind” (Como citado en Cook, 1985, p.1).

Por lo tanto, aunque Chomsky (1986) comparta la postura de Skinner de que el estudio de la lengua forme parte de la psicología, refuta que el entorno y el estímulo sean los únicos factores determinantes en el aprendizaje de la lengua. Propone, en consecuencia, el innatismo de la lengua, el aparato de adquisición de la lengua y la gramática generativa como una explicación alternativa:

“...the child has an innate theory of potential structural descriptions that is sufficiently rich and fully developed so that he is able to determine, from a real situation in which a signal occurs, which structural descriptions may be appropriate to this signal, and also that he is able to do this in part in advance of any assumption as to the linguistic structure of this signal (Chomsky, 1985, p. 31). *“...A generative grammar is somehow internally represented in the mind of the person who knows the language”*. (Chomsky, 1986, p.313).

Para la siguiente investigación, es útil rescatar estas tres aportaciones de Chomsky (1985, 1986): el innatismo de la lengua o la habilidad nata para adquirir una lengua de manera inconsciente y automática a través del uso del aparato de adquisición de la lengua o *language acquisition device* (LAD), todo como resultado de la existencia de una gramática generativa (UG) que permite a los humanos adquirir la lengua con la que estén expuestos. Esto debido a que Krashen (2009) las retoma para formular sus hipótesis que a su vez se retoman en la CBI, metodología bajo la que se diseñarán los materiales a proponer. Además, es necesario recurrir

a Krashen (2009), pues no se debe ignorar el hecho de que la propuesta de Chomsky (1985) haya surgido principalmente para explicar la adquisición de la lengua materna.

2.2.2 Las Hipótesis de Krashen

Krashen (2009) critica la brecha existente entre las teorías de adquisición de la lengua, la investigación en lingüística aplicada y las ideas e intuiciones en el campo de la enseñanza de lenguas (ver figura 2.1).

“Researchers are no longer involved in language teaching and language acquisition, and do not interact with teachers. There is also far too little interactions between theoretical and applied research; those who search for the best method are often too little concerned with the underlying theory. What is perhaps most evident is that teachers and material developers pay little attention to research and theorizing of any sort. (Krashen, 2009, pp. 5-6).

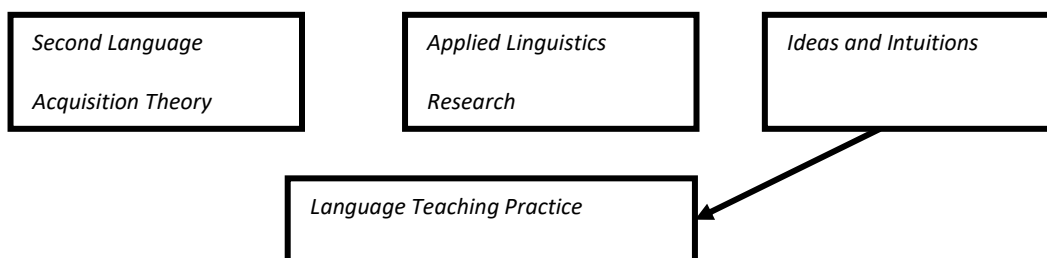


Figura 2.1. Interacción real entre la investigación en segundas lenguas, lingüística aplicada y la práctica docente de enseñanza de lenguas. Tomada de Krashen (2009, p. 5).

Krashen (2009) expresa que en la práctica ideal *“the three approaches should influence and help each other”* (p. 4) (Ver figura 2.2).

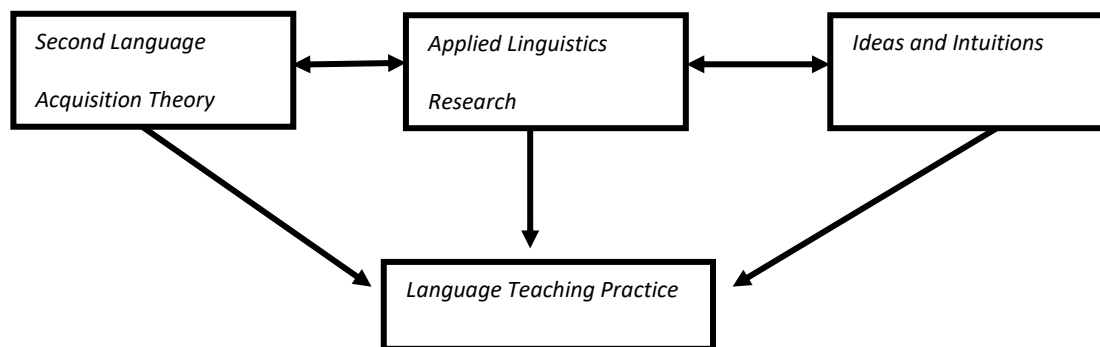


Figura 2.2. Interacción ideal entre la investigación en segundas lenguas, lingüística aplicada y la práctica docente de enseñanza de lenguas. Tomada de Krashen (2009, p. 4).

Por este motivo, y retomando conceptos postulados por Chomsky, Krashen (2009) propone cinco hipótesis que buscan encontrar una respuesta a lo que para el autor representa la problemática central en la enseñanza de lenguas, esto es: ¿cómo se adquiere una lengua? Para Krashen (2009), dicha respuesta permitiría que el conocimiento arrojado por la investigación y por la práctica docente compaginara. Para esta tesis, tres de las hipótesis de Krashen son de sumo interés ya que se retoman en la CBI. La primera es la distinción entre aprendizaje y adquisición. En ella se explica que existen dos procesos distintos en que se puede desarrollar una lengua. El primero es la adquisición:

“...a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. (Krashen, 2009 p. 10).

El aprendizaje, en contraste, se refiere a *“conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is “knowing about” a language, known to most people as “grammar”, or “rules.”* (Krashen, 2009 p. 10).

A primera vista parecería que esta hipótesis no tiene fundamento, pues ignora la hipótesis del periodo crítico en la cual Lennenberg (1967) propone que hay un periodo óptimo para la adquisición de una segunda lengua (L2) que termina en la pubertad, después de lo cual será necesario pasar por un proceso de aprendizaje para desarrollar una L2. En consecuencia, los infantes serían quienes adquirirían las segundas lenguas mientras que los adultos las aprenderían. No obstante, Krashen (2009) refuta esto, puesto que para él, la habilidad de adquisición no se pierde con la edad. Por tanto los adultos también tienen la capacidad de adquirir una L2.

“This does not mean that adults will always be able to achieve native-like levels in a second language. It does mean that adults can access the same natural “language acquisition device” that children use.” (Krashen, 2009, p.10).

A pesar de que Hurford concuerda con Lennenberg y sugiere que sí hay, en efecto, un periodo crítico para la adquisición de una lengua, o *“at least a sensible period”* (1991, p. 159), diversos lingüistas concuerdan con la postura de Krashen con lo que respecta a la inexistencia del periodo crítico. Scovel (2000) lista la hipótesis del periodo crítico como uno de los mitos en la educación bilingüe (p. 121); Birdsong comparte que los adultos, en ocasiones, alcanzan *“native-like perfection in a second language”* (1999, pp. 176-177) y Abello-Contesse agrega que no hay una *“edad mágica para el aprendizaje de una segunda lengua”* (2008, p. 172).

Otra hipótesis a considerar es la del monitor. Krashen (2009) explica que aunque el aprendizaje y la adquisición son procesos que coexisten, el primero se limita a cumplir la función de regular la producción iniciada por la competencia adquirida (ver figura 2.3).

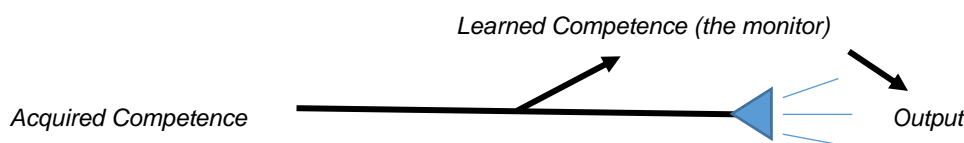


Figura 2.3. El modelo del monitor de Krashen. Tomada de Krashen (2009, p. 16).

En esto, lo que Krashen (2009) argumenta es que aunque el aprendizaje sea una parte fundamental del desarrollo de una lengua, no es el centro del *output* de los estudiantes y por tanto no debe ser el centro de la instrucción. En contraste, la adquisición es lo que debe regir la enseñanza de lenguas. La adquisición se fomenta al replicar la inmersión de la lengua (Ver apartado 2.2.3 La inmersión), pero hace falta considerar otro aspecto y éste es precisamente el último que nos compete rescatar: la hipótesis del input comprensible la cual se relaciona con el contenido.

Krashen (2009) explica que la lengua se adquiere cuando la atención se encuentra en el mensaje y no en la forma.

"We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is "a little beyond" where we are now.... We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us... Speaking fluency cannot be taught directly. Rather, it "emerges" over time, on its own. The best way, and perhaps the only way, to teach speaking, according to this view, is simply to provide comprehensible input." (Krashen, 2009, p. 21).

Esta hipótesis –y en general toda la teoría de Krashen- fue severamente criticada por Gregg (1984), Zafar (2010) y Liu (2015), pues uno de los principales problemas con la hipótesis del input es que Krashen no define de manera clara a qué se refiere con input comprensible. Esto, agrega Liu (2015), ocasionó que hubiera múltiples interpretaciones del input comprensible, las cuales en ocasiones no se referían a algo similar. Greg (1984) es más severo aún, pues afirma que la teoría de adquisición de Krashen no es una teoría en ningún sentido de la palabra.

La más fuerte crítica que ha recibido la hipótesis, sin embargo, es con respecto de las evidencias que la validan. Krashen (2009) presenta ejemplos sobre la adquisición de la lengua, pero McLaughlin discute que *"what Krashen does is not provide 'evidence' in any real sense of the term, but simply argue that certain phenomena can be viewed from the perspective of his theory"* (1987, p. 36 como citado en Liu, 2015, p. 141). Quizá más grave aún es la redacción de

Krashen pues “la evidencia en contra de la hipótesis siempre se encuentra en las notas a pie.” (Takala, 1984 como citado en Liu, 2015, p. 141).

A pesar de los argumentos en contra de la hipótesis del input, ésta es una de las que más repercute en la CBI; puesto que, propone planificar la instrucción alrededor del contenido, en lugar de centrarse en la forma de la lengua, un principio que durante décadas de instrucción y experimentación se ha validado como un método eficiente para obtener resultados en lo que concierne al desarrollo de la lengua (ver apartado 2.4 Instrucción basada en contenidos y Aprendizaje de Segundas Lenguas mediante el Estudio de Materias). La hipótesis de la distinción entre aprendizaje y adquisición también tiene relevancia, particularmente en los programas de inmersión como el programa PUMA en donde la instrucción es en inglés en su totalidad incluso para los primeros niveles, que, además, gozan de un contexto en que los alumnos pueden y -a no ser que se esfuercen en no hacerlo- deben utilizar la lengua fuera del aula para llevar a cabo sus tareas cotidianas. Finalmente, al señalar que el aprendizaje es una parte esencial y necesaria del desarrollo de la lengua, pero no el centro, la hipótesis del monitor es una invitación a reflexionar acerca de la práctica docente. En postura de Krashen (2009), el método más preciso para enseñar una L2 es el fomento de la adquisición a través de la imitación de la inmersión lo cual no implica, por supuesto, que la gramática pueda quedar fuera en su totalidad.

2.2.3 La inmersión

Como explica Genesee (1985), la inmersión, que se desarrolló principalmente en Canadá debido a las necesidades por la enseñanza del francés, es un enfoque que promueve el aprendizaje de segundas lenguas a través de la instrucción de otras materias en donde la lengua se utiliza como una herramienta o un medio a través del cual se aprende lo demás. Cabe señalar que la inmersión está en concreta sincronía con los postulados de la CBI. Krashen (2009) reporta con base en los resultados de los programas de inmersión en francés en Canadá, que los estudiantes en inmersión desarrollan competencias (ver apartado 2.2.3.1 Las Competencias en el MCER) más avanzadas en la L2 que los estudiantes que toman clases estándares, que para el autor son en donde se aprende acerca de la lengua. Cummings (1998) concuerda y agrega que los resultados positivos de la inmersión sobrepasan el mero desarrollo de la L2, pues reconoce la influencia de la L2 en la primera. Así, el *linguistic interdependence principle* se refiere a los efectos que el desarrollo en las competencias en la L2 tiene en la primera: *“there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This “common underlying proficiency” makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills across languages”* (1998, P. 37).

2.2.3.1 Las Competencias en el MCER

En este momento es necesario precisar a qué se refieren las competencias en esta investigación. Se retomará la aproximación de competencias generales que presenta el MCER en donde éstas son “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (2002, p. 9) y se dividen en:

“los conocimientos declarativos (*savoir*), [que] se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos)... las habilidades o destrezas (saber hacer)... [;] (saber ser) [o la] suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad... [y, finalmente,] la capacidad de aprender (saber aprender).” (Consejo de Europa, 2002, p.11-12).

2.2.4 La lengua en Vygotsky y en Piaget

Antes de revisar los postulados de la CBI, es necesario rescatar lo propuesto por Vygotsky (1978), pues como señala Pinner (2013), aunque la CBI se sustente principalmente en Krashen, retoma algunos elementos de Vygotsky. Se mencionarán, en menor medida, las aportaciones de Piaget (1991) también; ya que, ambos psicólogos explican la función que cumple la lengua en el aprendizaje y es incompleto hablar de uno sin mencionar al otro. Así mismo, dan peso a la interacción con el mundo en la construcción del conocimiento. Una diferencia significativa entre ambos, sin embargo, es que Piaget se enfoca en los procesos cognoscitivos individuales que son el resultado de la exploración, mientras que Vygotsky da mayor peso al contexto sociocultural y las interacciones sociales.

Piaget (1991) explica la existencia de etapas de desarrollo cognoscitivo. El desarrollo – en sus palabras- “es, en un sentido, un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio.” (1991, p. 11”).

“Cada una de estas etapas se caracteriza... por la aparición de estructuras originales, cuya construcción la distingue de las etapas anteriores. Lo más esencial de estas sucesivas construcciones subsiste en el curso de las ulteriores etapas, como subestructuras, sobre las que vienen a edificarse los nuevos caracteres” (Piaget, 1991, p. 14).

Entonces, para Piaget (1991), aunque el conocimiento no es estático, el proceso con el que se construye es constante. Explica Peterson (2017) que hay un estado inicial que se irrumpe por un elemento caótico consecuencia de lo cual hay un periodo de desintegración que representa un espacio para la transición; durante el reajuste a las nuevas anomalías se construye el conocimiento. Entonces, hay jerarquías de conocimiento. En este proceso, el desarrollo precede al aprendizaje. “Desde un punto de vista biológico, la asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas de un organismo” (Piaget, 1970, P. 4). La lengua funge de herramienta porque “el lenguaje está ya

elaborado socialmente por completo y contiene de antemano, para uso de los individuos que lo aprenden antes de contribuir a enriquecerlo, un conjunto de instrumentos cognoscitivos” (Piaget e Inhelder, 1997, p. 91), pero, como señala Karmiloff-Smith (1990), su papel es menor y se subordina a los procesos cognitivos.

Por otra parte, Jones y Brader-Araje (2002) discuten que, en la percepción de Vygotsky, la lengua es una herramienta psicológica que provoca cambios en las funciones mentales de los individuos; sin embargo, no se reduce a ser sólo una herramienta. Van der Veer y Zavershneva (2018) explican que para Vygotsky la principal distinción entre los seres humanos y los animales es el papel que juega la cultura en la estructura del comportamiento y de la organización cerebral en donde:

“The most fundamental cultural means is language (speech in Vygotsky’s terminology) which makes it possible to transcend the here and the now and to solve problems on a theoretical plane. Because language and cultural tools differ per culture, Vygotsky believed it is possible to find cross-cultural differences in intellectual development”. (Van der Veer y Zavershneva, 2018, p. 101).

Del mismo modo, Shastina (*et al.* 2017) argumenta que Vygotsky utiliza el concepto de desarrollo cultural de los individuos para sugerir que las condiciones externas promueven tanto “el desarrollo psicológico como el intelectual” (p. 2488).

Entonces el uso de la lengua tiene un rol central en el proceso de aprendizaje. En *Mind in Society* (1978), Vygotsky plantea que la mente de los individuos se transforma mediante la internalización: proceso mediante el cual “una operación exterior se reconstruye en el interior” (p. 57). Éste depende del entorno social en donde el desarrollo es, entonces, la consecuencia de las interacciones sociales porque “los procesos interpersonales se transforman en procesos intrapersonales” (p. 57).

Puntualizando, para que los estudiantes puedan desarrollar la lengua deben interactuar entre sí. La lengua es la herramienta central para la construcción del conocimiento. Estos dos principios se retoman en la CBI. Sin embargo, no es menor la aportación de Vygotsky de que, en la internalización *“the relationship between the individual and the group has always been the most fundamental issue”* (Sawyer, 2017, p. 2). Tampoco lo es la que sostiene que aquellos con menor conocimiento y autonomía pueden resolver problemas con la ayuda de quienes ya cuenten con una competencia más desarrollada. Todos estos principios son necesarios de rescatar en los materiales propuestos, pues aunque no formen parte de la CBI, sí forman parte del enfoque comunicativo.

2.3 Enfoque por Tareas

Antes de pasar a la explicación de la CBI es ideal mencionar, si bien de manera somera, los principios del Enfoque por Tareas (TBI) ya que es la metodología de enseñanza de lenguas que se utiliza en el Taller de Inglés en Contexto y Pronunciación que ocupa cuarenta y dos horas de instrucción durante el curso, lo que equivale al doble de horas de instrucción del Taller de Cultura y Vocabulario. También es importante resaltar que el taller de inglés en contexto ocupa el 100% de la evaluación del curso.

Al igual que la CBI, la TBI es una metodología que se desprende del enfoque comunicativo. De hecho, como señala Larsen-Freeman (2008) ambas metodologías comparten características elementales. Una de ellas es que los estudiantes utilizan la lengua para adquirirla. Esto, explica Larsen-Freeman (2008), sucede a través de la comunicación, es decir, la comunicación es el proceso, no sólo la finalidad. Una diferencia entre ambas metodologías radica en que la TBI emplea una tarea alrededor de la cual gira la instrucción. Dicha tarea promueve la interacción entre los estudiantes. Richards (2006) señala que la premisa central de la TBI es que la adquisición de la lengua es el resultado de procesos de interacción adecuados. Según el autor, para lograr este objetivo es necesario definir qué y qué no es una tarea.

Existen, según Richards, cuatro características principales para que una actividad sea una tarea:

- *“It is something that learners do or carry out using their existing language resources.*
- *It has an outcome which is not simply linked to learning language, though language acquisition may occur as the learner carries out the task.*
- *It involves a focus on meaning.*
- *In the case of tasks involving two or more learners, it calls upon the learners’ use of communication strategies and interactional skills.”*

(Richards 2006, p. 31)

Por esta razón, todas las unidades del programa PUMA, sin importar el taller, están divididas en tres secciones, las primeras dos como parte de la *pre-task* y la última, la tarea. La primera sección es el *warm up* en donde se introduce el tema. Después sigue la parte del *practice*. Ésta se refiere a actividades controladas o semi-controladas para que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para resolver la *final task*, esto puede referirse al ámbito lingüístico pero también a conocimientos del tema de la unidad. La *final task* es una tarea que exige a los alumnos mayor nivel de autonomía. Cada unidad a intervenir se explicará con más detalle en el cuarto capítulo de la tesis. Debido a que los materiales propuestos formarán parte de las secuencias de las unidades, es fundamental que los objetivos compaginen con la *final task*. Para las ocasiones en que los materiales propuestos formen

parte o sustituyan la *final task* original, será necesario modificar del mismo modo la estructura entera de la unidad.

2.4 Instrucción Basada en Contenidos y Aprendizaje de Segundas Lenguas mediante el Estudio de Materias

Es momento de dar paso a la explicación de los componentes de la Instrucción Basada en Contenidos (CBI). Leaver y Stryker (1989), Heo (2006), Grabe y Stroller (2008), Lai y Aksornjarung (2018) y Belles-Calvera (2018) explican que la CBI es una metodología utilizada en diversos contextos en todo el mundo debido a la eficacia en sus resultados; en ella, la adquisición de la lengua ocurre como resultado de la enseñanza de contenidos no relacionados con la lengua, esto a pesar de que el desarrollo de la lengua es el objetivo de la metodología. Como explican Lai y Aksornjarung (2018), tuvo sus orígenes en Estados Unidos y Canadá en la década de los sesenta y se expandió hacia Europa y Asia. Hoy, está vigente y ampliamente difundida particularmente en contextos de inmersión. El soporte teórico más relevante de la metodología, como señalan Grabe y Stroller (2008) “proviene de la información obtenida en la investigación en adquisición de segundas lenguas, en especial en los trabajos de Krashen, Swain y Cummings” (p. 6).

Heo (2006) menciona que el éxito de la CBI consiste en que “es considerada por diversos investigadores y docentes de lenguas como una metodología efectiva y realista” (2006, p. 25). Grabe y Stroller (2008) señalan que la CBI retoma de Krashen la hipótesis del input comprensible, mientras que Heo (2006) menciona que la CBI también recupera de Krashen la hipótesis del monitor y, con esto, la distinción entre aprendizaje y adquisición. Pinner (2013), por su parte, señala que la CBI retoma de Vygotsky la noción de la lengua como herramienta y la relevancia de la interacción entre los estudiantes en el proceso de adquisición.

“In Content-Based Instruction, language teaching focuses on how information and meaning from meaningful content are utilized in discourse or texts, not in single sentences... using language is always for a certain purpose, and a key purpose of using language is to communicate meaning.” (Heo 2006, p. 25)

En ocasiones la CBI se ha denominado Aprendizaje de Segundas Lenguas mediante el Estudio de Materias (CLIL por sus siglas en inglés *Content language Integrated Learning*). De cierto, en el nivel práctico existen diversos nombres para la metodología. Šulistová (2013) clasifica estas aproximaciones en dos tipos: las de *hard* CLIL, en las que el aprendizaje del contenido se priorizará por encima de desarrollo de la lengua; y las de *soft* CLIL, en las que el desarrollo de la lengua se priorizará por encima del aprendizaje del contenido. Entonces *Bilingual Integration of languages and disciplines* (BILD), *content language integration in primary* (CLIP), *content-based language teaching* (CBLT), *content-based language instruction*

(CBLI), *English across the curriculum* (EAC), *language across the curriculum* (LAC), *teaching content through English*, *teaching English through content*, así como las mencionadas con anterioridad CLIL y CBI son todas variaciones de la misma metodología. Por supuesto, que al existir nombres distintos para la metodología, existen diferencias conceptuales y terminológicas entre cada una de ellas, al igual que cambios en la filosofía de la educación, en la naturaleza de la enseñanza, en la percepción de la interacción entre el estudiante y el docente, en la edad de los estudiantes, en el tipo de cursos, en el país o en la institución entre muchas otras. Sin embargo, Lai y Aksornjarung (2018), McDougald (2018) y Graham (*et al.* 2018) sostienen que, en el plano teórico, todas se refieren a lo mismo, pues sus premisas constituyentes son las mismas. Por este motivo, en esta investigación no se hará una distinción entre CBI y CLIL, pero se utilizará el término CBI para no ocasionar alguna confusión.

Cabe mencionar que en los materiales propuestos se pretende buscar un balance entre el aprendizaje del contenido que pretende derivar en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes (ver capítulo 3) y el desarrollo de la lengua. Sin embargo, la orientación puede inclinarse hacia los contenidos puesto que los alumnos ya cuentan con un taller del doble de horas en el que se prioriza el desarrollo de la lengua.

Grabe y Stoller (2008) señalan que distintos enfoques se pueden emplear en la CBI. Uno de ellos es el *cooperative learning*, influencia de Vygotsky en que los estudiantes trabajan juntos para resolver un problema. Otro de los que señalan los autores es la implementación de *extensive reading* en clase, pues la lectura en “una amplia gama de tópicos deriva en la mejora de las habilidades de *reading, writing, vocabulary* y *speaking*” (2008, p. 5). Por esta razón las lecturas son una buena estrategia a rescatar para los materiales a diseñar.

Entre las críticas existentes a la CBI, Musumeci (1996) menciona que aunque los estudiantes desarrollan sus habilidades en la lengua, al utilizar la CBI es el docente quien termina hablando la mayor parte del tiempo. Por otro lado, Richards (2006) señala que la gramática queda de lado y que la complejidad incrementa debido a que los docentes deben conocer los contenidos temáticos de las unidades. Además, sin importar qué metodología se esté utilizando, Lai y Aksornjarung (2018) cuestionan si su efectividad se puede desprender de la motivación, en donde nada funcionará con estudiantes con actitudes negativas hacia los materiales. Por esto Dörnyei (1998) sugiere que las habilidades de un docente para motivar a los estudiantes debe ser un aspecto central en la enseñanza de lenguas.

No obstante, Richards (2006), Larsen-Freeman (2008), Šulistová (2013), Richards y Rodgers (2014) y Belles-Calvera (2018) respaldan la CBI cuando argumentan que los estudiantes adquieren la lengua de manera más eficaz si la información que se discute en clase

forma parte de un objetivo que se percibe como interesante y útil para sus vidas. Entonces, para Richards (2006), Šulistová (2013) y Lai y Aksornjarung (2018) el contenido de las clases favorece la motivación cuando satisface las necesidades y se relaciona con la realidad de los estudiantes.

Por otra parte, Belles-Calvera (2018) sostiene que en la CBI pueden surgir barreras como resultado de la falta de materiales apropiados tanto para los tópicos como para los objetivos lingüísticos, así como a las cargas de trabajo de los docentes, las cuales les impiden diseñar materiales auténticos. Pinner (2013), por su parte, menciona que la solución a este problema radica en el uso de materiales auténticos, siempre y cuando se replantee la noción de autenticidad porque para él, un material auténtico no se refiere a un recurso real sino a uno diseñado específicamente con fines educativos que asemeja un recurso real, pero que tiene objetivos y procedimientos preestablecidos. Heo (2006) concuerda con esto, agregando que los maestros de lengua deben consumir considerable tiempo para seleccionar materiales con los que pueda darse un uso efectivo de la CBI. Sin embargo, Šulistová (2013) sugiere que existe una dificultad adicional, pues además del tiempo limitado de los docentes, los materiales de esta metodología requieren grandes periodos para elaborarse. Por tanto, se puede considerar que el desarrollo de material auténtico diseñado específicamente para el taller de cultura canadiense y vocabulario puede solventar esta barrera y apoyar a los docentes.

En conclusión, los principios de la CBI, los cuales se retoman en el desarrollo de los materiales propuestos son los que mencionan los autores a continuación:

- El contenido temático tiene como propósito la enseñanza de la lengua (Larsen-Freeman, 2008).
- La lengua se desarrolla de manera más eficaz cuando se utiliza como medio para la transmisión de información interesante para los alumnos (Larsen-Freeman, 2008).
- Los estudiantes trabajan con vocabulario complejo y demandante dentro del contexto de los materiales y de las *tasks* (Larsen-Freeman, 2008).
- La competencia comunicativa incluye más que la mera comunicación. También requiere la habilidad de discutir temas de diversas disciplinas (Larsen-Freeman, 2008).
- El contenido provee un marco coherente para la organización de la enseñanza (Richards, 2006).
- Los estudiantes interactúan entre sí (Richards, 2006; Heo, 2006; Grabe y Stoller, 2008).

- La lengua se adquiere cuando el énfasis está en el mensaje y no en la forma (Leaver y stryker, 1989; Heo, 2006; Grabe y Stroller, 2008, Lai y Aksornjarung, 2018; Belles-Calvera, 2018).
- Los estudiantes negocian el significado de los mensajes con sus interlocutores (Richards, 2006).
- Los estudiantes aprenden al recibir retroalimentación del docente (Richards, 2006).
- El uso de la lengua tiene un propósito más allá de la comunicación (Heo, 2006).

Por otra parte, es preciso mencionar cuáles son los aspectos positivos y negativos de la CBI para no perderlos de vista durante el diseño de los materiales:

Positivos

- Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (Šulistová, 2013)
- Desarrollo de la consciencia intercultural (Šulistová, 2013) (ver capítulo 3)
- Mayor motivación y actitudes positivas por parte de los estudiantes (Leaver y stryker, 1989; Lai y Aksornjarung, 2018)
- Mayor confianza de los estudiantes por su manejo de la lengua (Leaver y stryker, 1989)
- Desarrollo cultural de los estudiantes traducido en adquisición acelerada de la lengua (Leaver y stryker, 1989)
- Utilizable para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua (Heo, 2006)
- Éxito de los resultados en los programas que emplean la CBI en distintos niveles educativos (Grabe y Stroller, 2008).

Negativos

- La gramática queda de lado (Richards, 2006)
- Los docentes deben tener conocimiento de los temas (Richards, 2006)
- La evaluación, ¿Cómo será: con respecto del contenido, del desarrollo de la lengua, de ambos? (Richards, 2006)
- Falta de materiales adecuados (Leaver y stryker, 1989; Heo, 2006; Belles-Calvera 2018)
- Grandes cantidades de tiempo necesarias para diseñar materiales apropiados (Leaver y stryker, 1989; Šulistová, 2013)

Recordando que ninguna metodología de enseñanza de lenguas padece, por suerte, de perfección, pero recalcando que la CBI y la TBI comparten diversos elementos en común por lo que no hay sino colaboración entre ambas, es momento, casi, de transitar al diseño de los materiales. Sin embargo, se debe considerar un último aspecto relacionado con el contenido y los objetivos que éstos tendrán. Los temas del taller de cultura canadiense y vocabulario están relacionados con elementos culturales de Canadá y de México, pero... ¿qué es cultura? ¿Cómo se puede integrar a la enseñanza de lenguas? ¿Para qué integrarla? ¿Hay un objetivo adicional al desarrollo de la lengua al utilizar la cultura como herramienta didáctica? Todas estas son interrogantes que se abordarán en el tercer capítulo de esta tesis finalizando así el marco teórico que nos permita, entonces, transitar a la explicación de la metodología aplicada al diseño.

3. De la Cultura a la Competencia Intercultural

Ya planteadas las nociones teóricas de lingüística aplicada y enseñanza del inglés que rigen la propuesta de materiales, es necesario abordar algunos conceptos relacionados con el contenido temático de los mismos. Debido a que éstos se dirigen al taller de cultura canadiense y vocabulario cuyo objetivo principal es el acercamiento a la cultura canadiense, es necesario precisar el concepto de cultura que se utilizará en esta tesis. Para lograr esto, es menester reflexionar acerca de la relación entre lengua y cultura, así como del papel que ésta ha tenido en la enseñanza de lenguas.

Posteriormente, se proseguirá incidiendo en los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalismo que nos acercan a la competencia intercultural (CI) de la que, tras definirse, se revisarán los modelos existentes que explican su desarrollo, profundizando en el *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* de Bennet. Después, se retomará el concepto de cultura para resaltar su relación con la competencia intercultural y con el desarrollo de la lengua que no debe dejarse de lado, pero que no es el objetivo central de los materiales.

Es fundamental resaltar que esto sucede para compaginar con la tarea de la sede de difundir la cultura y fomentar la movilidad estudiantil de la UNAM, en donde, como sugiere Huang (2017), el resultado de los esfuerzos de internacionalización de cualquier institución educativa debe radicar en la formación de estudiantes interculturalmente competentes.

3.1 La cultura y la lengua

La relación entre lengua y cultura ha sido discutida por diversos autores, en diversas disciplinas y en repetidas ocasiones. Algunos de ellos han sugerido que ambas se conectan de forma cuasi simbiótica. Hall, por ejemplo, argumenta que “*culture is communication and communication is culture*” (1959 p.186). En Jiang (2000) hay coincidencia de esta noción, pero se enfatiza que lengua y cultura son dependientes, pues una no existe sin la otra. Sin embargo, estas definiciones parecen fracasar en delimitar claramente las fronteras entre lengua y cultura.

En el ámbito de la lingüística aplicada, como señala Celce-Murcia (*et al.* 1995), la cultura ha sido un componente relevante dentro de los modelos de competencia comunicativa formando parte de “la competencia sociocultural en los modelos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983)” (Celce-Murcia, *et al.* 1995, p. 10) (ver figura 3.1). La cultura también está presente en el modelo de competencia comunicativa que propone Celce-Murcia (*et al.* 1995) como parte de la competencia sociocultural (ver figura 3.2).

La cultura en los modelos de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983)

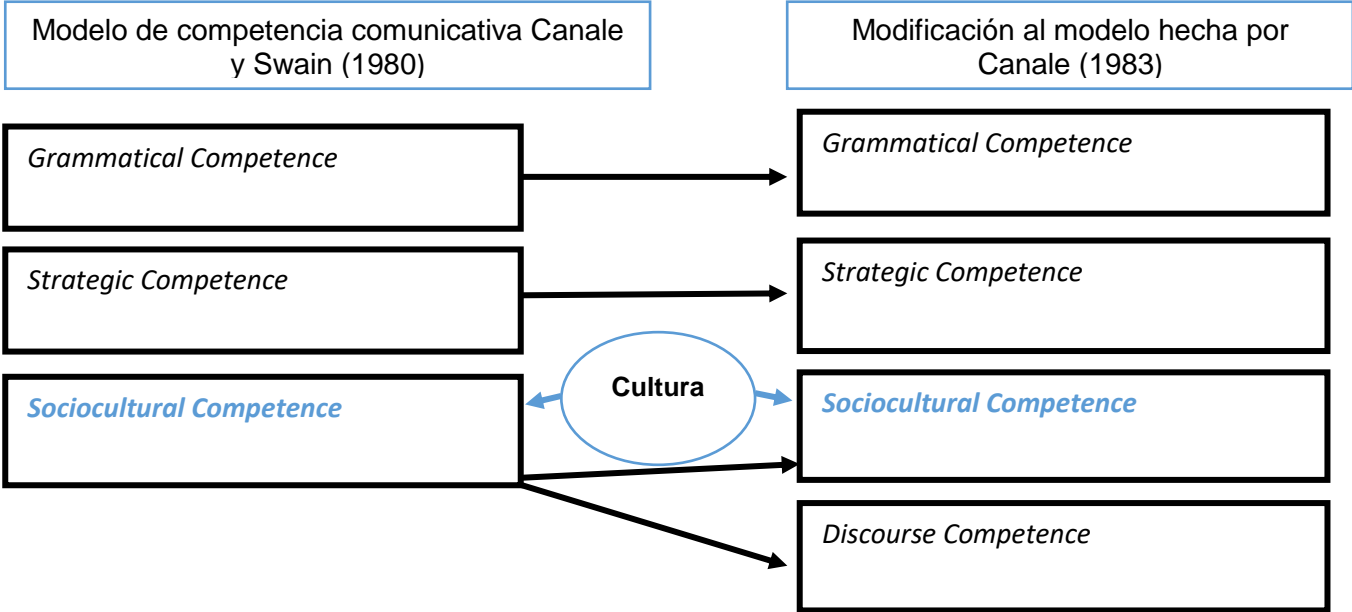


Figura 3.1 La cultura en los modelos de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Modificada de *Figure 2 Chronological Evolution of the Proposed Model* en Celce-Murcia (et al.1995, p. 11)

La cultura en el modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (et al. 1995)

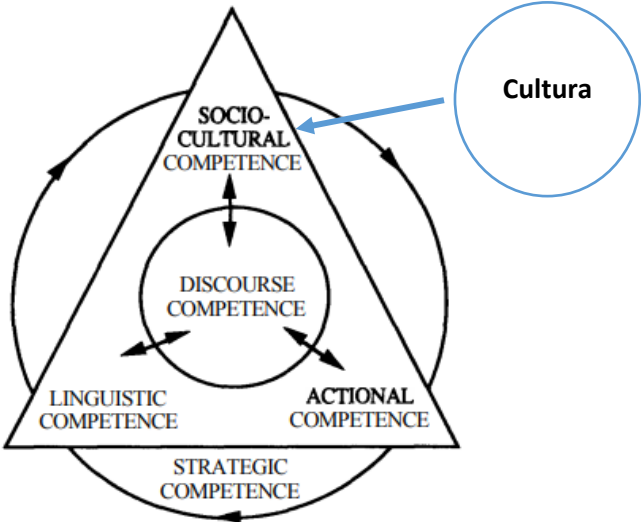


Figura 3.2 La cultura en el modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (et al. 1995). Modificada de Celce-Murcia (et al. 1995, p. 10).

Es preciso, por este motivo, señalar que por décadas la cultura ha sido considerada una parte integral de la enseñanza de lenguas (Kumaravadivelu, 1994; Celce-Murcia *et al.* 1995), visión que se ha ido acrecentando de manera acelerada en años recientes. Moeller (2014) reporta que el incremento en los movimientos migratorios a nivel mundial ha generado una necesidad cada vez más latente por integrar “un enfoque intercultural en la enseñanza de leguas” (Moeller, 2014, p. 1). Este cambio de paradigma ha derivado en que en la actualidad “...*language proficiency... is no longer the only aim of language teaching and learning.*” (Moeller, 2014, p. 1). Sin embargo, sería erróneo mencionar que esto es un fenómeno nuevo. El MCER (Consejo de Europa, 2002), por ejemplo, advertía ya acerca de la importancia que representaba el enfrentarse a una cultura ajena para los alumnos de lenguas; y Jackson (2015) reporta que los estudios internacionales y, por ende, interculturales son cada día más frecuentes.

3.2 El universo de la cultura – la punta del iceberg y el iceberg.

Debido a la complejidad que definir cultura implica, se han utilizado diversas metáforas para ilustrarla. A pesar de que muchas de ellas carecen de especificidad, ayudan a acercarse al concepto. La analogía del espejo que comparte Jiang (2000), por ejemplo, señala que la lengua es un reflejo de la cultura; puesto que, sólo a través de ella es que las personas pueden verla; así se refuerza el argumento de los autores citados al inicio del capítulo para quienes la cultura y la lengua parecen ser dos caras de un mismo producto. La analogía de la cebolla que señalan Deardorff y Berardo (2012), por su parte, alude a los capas de cultura que conforman a los individuos en lo que respecta a su complejidad como seres humanos. Ésta invita a una reflexión acerca del comportamiento esperado en la sociedad global actual cuando individuos provenientes de culturas ajenas interactúen. No es adecuado, sugieren las autoras, simplificar al otro como resultado de una mirada superflua, carente de conocimiento de su cultura. En otras palabras, algunos comportamientos y acciones de las personas serán incomprensibles si no se cuenta con el referente cultural del grupo al que pertenecen.

Por otro lado, Holland (2013) utiliza la analogía del pez que presentan Deardorff y Berardo (2012) para reforzar su argumento de que “los individuos no sólo se definen por sus experiencias culturales, sino que están cegados por ellas” (Holland, 2013, p. 20) como peces en la pecera. Deardorff y Berardo (2012) explican que “la influencia de una cultura hacia los individuos es invisible para ellos” (p. 61) hasta que salen de la pecera y descubren el océano. En efecto, a pesar de grandes esfuerzos en los materiales de enseñanza de lengua por acercar a los estudiantes a la cultura meta, no es hasta que se encuentran inmersos en lo ajeno y lo desconocido, en la otredad que comprueban la manera en que los demás pueblos sistematizan

la realidad y rigen sus comportamientos con base en los mandatos de su cultura. En ese momento, los estudiantes adquieren, además, mayor consciencia y comprensión de su propia cultura y de su propia identidad.

Otra analogía que se ha utilizado es la del iceberg (Weaver, 1999; Deardorff y Berardo, 2012; Indiana Department of Education, 2018). Weaver (1999) menciona que la cultura se compone de elementos externos y elementos internos. En sus términos, los primeros son visibles, es decir que algunas diferencias entre culturas son más perceptibles que otras, como el sentido en que se conduce un automóvil o la orientación de la escritura. Por otro lado, están los elementos internos que yacen dentro de la mente y en Weaver (1999) se refieren a las creencias, los valores y los patrones de pensamiento y de percepción. Es comprensible que los hablantes nuevos de una lengua que no es materna a ellos no se percaten con facilidad de las diferencias ocultas en los modos de otro pueblo. Esto sucede, explica Weaver (1999), porque al observarse un grupo humano, lo que se alcanza a ver desde el desconocimiento no es sino una manifestación mínima de toda la riqueza de su cultura, es decir, la punta del iceberg. Lo que no se logra ver son los cimientos de la cultura, es decir, el iceberg que yace oculto bajo la superficie.

Esta analogía se acerca más a la definición que presenta Tylor (1920) en donde cultura se refiere al constructo que incluye “los conocimientos, creencias, morales, costumbres, leyes, artefactos, artes, capacidades y hábitos adquiridos por los seres humanos como resultado de su pertenencia a una sociedad” (Tylor, 1920, p. 1). En esto, se mencionan cuáles son los componentes, pero se ignora, como concluye Wang (2008), que la cultura no es meramente un patrón de elementos heredados, sino un proceso activo de creación y reacomodación. De este modo, la autora resalta el valor dinámico como una cualidad irrefutable del concepto de cultura.

Otra percepción es la que presenta Morin (1992) en donde más allá que dinámica, la cultura es un ser vivo; ya que

“La cultura que es lo propio de la sociedad humana está organizada y es organizadora, mediante el vehículo cognitivo que es el lenguaje, a partir del capital cognitivo colectivo de los conocimientos adquiridos, de los saber/hacer aprendidos, de las experiencias vividas, de la memoria histórica, de las creencias míticas de una sociedad.” (Morin, 1992 como citado en Gómez 2008, p. 58).

Es decir que la cultura rige y dirige y esta dirección, como argumenta Condon (1973), radica debajo del reino de la consciencia. Esto concuerda con Freud quien postula que “las normas culturales sólo pueden conservarse mediante cierto grado de compulsión” (1992, p. 8). Luego, la cultura en esta tesis se conceptualizará como señalan los autores mencionados arriba, es

decir, como el constructo dinámico que organiza y está organizado y se compone de conocimientos, creencias, morales, costumbres, leyes, artefactos, artes, capacidades y hábitos que están integrados de manera consciente e inconsciente a los seres humanos.

Hall (1976) explica que la comunicación no sucede de la misma manera en diferentes culturas puesto que los mensajes se categorizan en dos órdenes: *“high-context”* y *low-context”* (Hall, 1976, p. 91). Un mensaje de *low-context* es aquel en el que *“the mass of the information is vested in the explicit code”*. (1976, p. 91). Por otra parte, un mensaje de *high-context* es aquel en donde *“much of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message”* (1976, p. 91). Como menciona Weaver (1999), aunque los miembros de una cultura sean comprensibles a los errores que los individuos ajenos cometan en lo que respecta al comportamiento adecuado para un contexto en particular durante la comunicación entre hablantes pertenecientes a culturas distintas, es fundamental que los estudiantes conozcan los elementos internos de la cultura meta para que cuenten con un sistema para analizar, interpretar y modular su comportamiento, adecuándose de manera correcta a cualquier situación presentada. La noción de correcto o apropiado en la perspectiva de Weaver (1999) se refiere a un comportamiento acorde a lo que culturalmente se espera por el grupo. Además, carecer de ese sistema de análisis e interpretación derivaría en la incomprensión de los mensajes de *high-context* de que hablaba Hall (1976).

Retomando las ideas de Hall en su propuesta de cultura organizacional, Schein (2010) discute que la cultura se puede analizar en tres niveles, yendo de lo superficial a lo profundo, *“with the term level meaning the degree to which the cultural phenomenon is visible to the observer”* (Schein, 2010 p. 23) (ver Figura 3.4 The three levels of culture). El autor presenta el primer nivel conformado por los elementos superficiales de la cultura o elementos de la cultura superficial (CS) que se refieren a los artefactos de un pueblo, en concreto, sus comportamientos, procesos y estructuras observables a través de sus productos como son su lengua, vestimenta, tecnología y creaciones.

Por otra parte, el segundo nivel que presenta Schein (2010) se compone por los elementos profundos de la cultura o elementos de la cultura profunda (CP), es decir, las creencias y los valores, expresamente, los ideales, aspiraciones, ideas, ideologías y las racionalizaciones de un pueblo, incluso si no se reflejan siempre en su comportamiento. Estos valores y creencias, explica Schein (2010), se comparten a través de la socialización; los miembros destacados, estos son, aquellos que rescatan los valores y creencias del pueblo, se distinguen como líderes que ya no sólo reflejan los valores y comportamientos originales

aprendidos, sino que influyen en los demás sujetos para que construyan nuevos comportamientos y valores que -por medio de la validación social del grupo- se asimilen como asunciones inconscientes de la cultura.

El nivel más profundo que presenta Schein (2010) es, entonces, el de las asunciones (CP) que son valores y creencias centrales, pero inconscientes de una cultura. En éstas se incluyen las soluciones complejas a problemas específicos que discutía Hall (1976). Schein (2010) prosigue explicando que también se integran la percepción social de la realidad y de la verdad construida a través de las hipótesis del pueblo, la definición de las necesidades, el trato entre miembros de la cultura y los límites de integración y exclusión definidas por los líderes, pero validadas o refutadas por el grupo. No quedan fuera la noción, distribución y establecimiento de límites del poder, la percepción de la autoridad, los sistemas de sanciones y recompensas por seguir o romper las reglas habladas y no habladas del grupo y los modelos de familias. Además, se consideran las explicaciones de lo inexplicable, la religión, la mitología, las historias, las leyendas, la manera de abordar las situaciones fuera del control humano como el clima y las bases y procesos para corroborar la verdad. Por último, se incluye la percepción y noción del tiempo, el espacio, la naturaleza y las relaciones humanas.

The Three Levels of Culture de Schein 2010	
1. Artifacts [Artefactos]	<ul style="list-style-type: none"> • Visible or feelable structures and processes. • Observed behavior <ul style="list-style-type: none"> – Difficult to decipher
2. Values and beliefs [Valores y Creencias]	<ul style="list-style-type: none"> • Aspirations, ideas and ideologies • Rationalizations <ul style="list-style-type: none"> – May or may not be congruent with behavior and other artifacts
3. Basic Underlying Assumptions [Asunciones]	<ul style="list-style-type: none"> • Unconscious, taken-for-granted beliefs and values <ul style="list-style-type: none"> -Determine behavior, perception, thought, and feelings

Figura 3.4 The Three Levels of Culture. Modificada de Schein 2010, p. 24).

Cabe señalar que las aportaciones de Schein (2010) han sido utilizadas para el entrenamiento intercultural tanto en el ámbito educativo en sociedades multiculturales como en el empresarial para organizar las interacciones en grandes empresas compuestas por personal internacional con el propósito de alcanzar objetivos benéficos durante las negociaciones con clientes de culturas distintas. Esto se critica por Gómez (2008) quien sugiere que los estudios de cultura organizacional han sido víctimas de hacer uso de juicios de valor debido a sus intereses económicos. Gómez (2008) enfatiza que para comparar culturas es preciso deshacerse de los calificativos bueno y malo, pues todo es relativo al referente desde el que se

sitúe y mire un fenómeno cultural. Por lo tanto, las aportaciones de Schein (2010) resultan útiles cuando se deja de lado el comparar en términos de mejor o peor que es, *de facto*, el principio central de la competencia intercultural (ver más adelante).

Retomando a Schein (2010) y utilizando la analogía del iceberg de Weaver (1999) antes discutida, la *Office of English Language Learning & Migrant Education* del *Indiana Department of Education* (IDE, 2018) presenta un esquema más detallado en el que se incluyen los elementos de CS y CP, es decir, los artefactos de un pueblo los cuales se expanden para considerar la lengua, la literatura, la música, las celebraciones y tradiciones, los juegos, el drama, las artes visuales, la vestimenta y la gastronomía. Los de CP que se integran al esquema también se expanden, pues se refieren a la percepción, noción y definición del tiempo, el espacio, la belleza, el liderazgo, la enfermedad, la salubridad, la locura, la modestia, la obscenidad y el dolor, así como las reglas de conducta, tales como la comunicación no verbal, los patrones de manejo de emociones y las tradiciones de cortejo. Finalmente, el IDE (2018) incorpora los horarios de trabajo, la relación con los animales, los alimentos, la naturaleza de las amistades, la educación y la crianza, los patrones de toma de decisiones, la preferencia por la cooperación o por la competencia, las actitudes hacia los dependientes, las técnicas de resolución de problemas y los roles por causas de edad, sexo, clase social, ocupación, estirpe, etc. (ver anexo El Iceberg de la Cultura).

Es adecuado mencionar que estas listas de elementos de la cultura funcionan como un repertorio útil durante la integración de elementos culturales a los materiales didácticos. En este punto es importante remarcar que los materiales propuestos pretenden expandir los contenidos actuales en lugar de cambiarlos por completo (ver capítulo 4). Ahora bien, como se señaló en la problematización presentada en el primer capítulo, Van Vianen (*et al.*, 2004) menciona que para desarrollar la competencia intercultural (ver más adelante) en el entrenamiento intercultural es más funcional incluir elementos de CP. Por esta razón, se incluirán elementos culturales de CP en los materiales propuestos, es decir, aquellos señalados en el segundo y tercer nivel de Schein (2010) o aquellos elementos que se encuentran bajo el agua en el esquema del IDE (2018). Esto se explicará con más detalle en el capítulo cuarto de esta tesis.

3.3 De la multiculturalidad al pluriculturalismo a través de la interculturalidad.

A propósito de la mención que se ha hecho de que en la contemporaneidad sea necesario integrar un enfoque intercultural a la enseñanza de lenguas, es pertinente definir interculturalidad, para lo cual es menester mencionar algunos conceptos que se relacionan con ella, como son la multiculturalidad y el pluriculturalismo. Al respecto, Vásquez (2015) menciona que la noción de multiculturalidad se desarrolla a principios de la década de los cincuenta en

Europa, como respuesta a la tragedia que representaron las guerras mundiales. Bouchard (2011) sugiere que en un ámbito social, la multiculturalidad se refiere a la coexistencia de distintos grupos culturales en un espacio compartido, mientras que en un ámbito político -en donde cobra el nombre de multiculturalismo- es un modelo de organización que se impulsa de manera consciente para reconocer el valor de la diversidad cultural y rechazar cualquier tipo de discriminación basada en diferencias culturales.

Como un modelo de organización alterno se encuentra el término de interculturalidad normativa o, como lo nombra Bouchard (2011) en inglés, *interculturalism*. La interculturalidad normativa en Vázquez (2015) o *interculturalism* en Bouchard (2011) es, en esencia, el mismo modelo de organización que el multiculturalismo, pero que sucede en sociedades en donde el paradigma cultural es dual. Su propósito es equilibrar los derechos ante la dicotomía de cultura mayoritaria y minoritaria.

Por otra parte se encuentra un concepto que resulta más relevante para los fines de esta investigación: la interculturalidad. Ésta se refiere a:

“la interacción sociocultural entre grupos étnicos distintos y en desiguales condiciones de dominio/subalternidad. Es esta interacción la que promueve el diálogo intercultural... [que se refiere a] la creación de un espacio de interacción sociocultural que intenta el logro de una comprensión mutua entre los miembros de culturas diferenciadas.” (Vázquez, 2015, párr 29)

En suma, la multiculturalidad es el estado de cohabitación de diversas culturas. El multiculturalismo y la interculturalidad normativa o *interculturalism* son el esfuerzo político que se emplea para fomentar el diálogo intercultural. La interculturalidad es el proceso real que describe las interacciones entre individuos de distintas culturas. Dichas interacciones, generan un cambio en los individuos a través del desarrollo de lo que se referirá más adelante en esta tesis como competencia intercultural. El pluriculturalismo (Council of Europe, 2007) es un modelo de organización que más allá del respeto de todas las culturas y el rechazo de la discriminación que fomenta el multiculturalismo, tiene el objetivo de generar diálogos interculturales entre miembros de todas las culturas, en donde exista aprendizaje mutuo y colaboración para el desarrollo mundial. En esta transición del multiculturalismo al pluriculturalismo, la enseñanza de lenguas con un enfoque intercultural es una estrategia fundamental. Los materiales propuestos pretenden reforzar esta transición a la que cada día se han ido sumando más instituciones, entre ellas la UNAM.

3.4 La competencia intercultural

Se ha mencionado que la cultura se considera parte de los modelos de competencia comunicativa. Incide principalmente en la competencia sociocultural y en la competencia pragmática. La primera concierne al “*knowledge of rules of style, directness and*

appropriateness” (North, 1997, p. 97). La segunda, en contraste, se refiere en North (1997) al éxito de uso de la lengua para cumplir propósitos particulares en contextos específicos. En ambos conceptos se visibiliza cada vez más la influencia que la cultura impone sobre el uso eficaz y adecuado de la lengua.

De estas nociones surge el concepto de competencia intercultural (CI). Es preciso mencionar que no existe consenso con respecto a su definición. Wolff y Borzikowsky (2018) comentan que:

“lo que sí es acordado por la mayoría de los investigadores es que, en su sentido más amplio, la competencia intercultural es un constructo que incluye múltiples elementos, los cuales son necesarios para interactuar y comunicarse con individuos pertenecientes a culturas ajenas de manera adecuada y efectiva” (p 489).

La definición que presenta el *Council of Europe* (2016) retoma esta postura, pues la CI es “*the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with other people, and enrich that repertoire while doing so*” (Council of Europe, 2016, p10). Sin embargo, se agrega en un apartado posterior, que el efecto que el desarrollo de la CI tiene en los hablantes trasciende la comunicación y la interacción porque CI es también:

“the ability to experience otherness and cultural diversity, to analyse that experience and to derive benefit from it. Once acquired, intercultural competence makes it easier to understand otherness, establish cognitive and affective links between past and new experiences of otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one’s own cultural group and environment.” (Council of Europe, 2016, p.10).

En esta segunda parte de la definición del Council of Europe (2016) se retoma el vínculo entre cultura e identidad que discute Bauman (1999). Dicho autor menciona que, aunque sustantivo, la identidad funge como verbo, pues es un proceso que se desarrolla cuando los individuos se enfrentan a la otredad cultural. Una observación a la definición de CI del Council of Europe (2016) es que en ésta la CI se aborda como un producto final que se adquiere, en lugar de como un proceso.

La percepción que presenta Holland (2013), en contraposición, percibe a la CI como un continuo de desarrollo. Para la autora, la CI se refiere al traslado del etnocentrismo al etnorelativismo. Esto se retoma de Bennett (1986) quien presenta *el Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS). En Bennett (1986), el etnocentrismo se refiere a la creencia en la superioridad de la cultura propia. El etnorelativismo, en la arista opuesta, es la creencia de que ninguna cultura es superior a otra. El DMIS de Bennett divide el progreso intercultural en

seis etapas de desarrollo, tres para el etnocentrismo: *denial of difference*, *defense against difference* o *reversal*, *minimization of difference*; y tres para el etnorelativismo: *acceptance of difference*, *adaptation to difference* e *integration of difference* (Ver figura 3.6). Entra en juego el concepto de *intercultural sensitivity*, el cual alude a “*the ability to discriminate and experience relevant cultural differences*” (Hammer, et al. 2003, p. 422). Esta definición se relaciona con la consciencia intercultural presentada por el MCER (2002), que se refiere al conocimiento adquirido por los alumnos a través del análisis de las diferencias y las similitudes de su cultura y la otra, a la cual se están acercando.

Developmental Model of Intercultural Sensitivity de Bennett

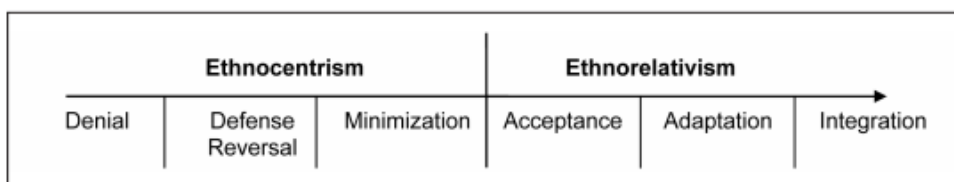


Figura 3.6 El *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* de Bennett 1986. Tomada de Wang (2013, 204).

Para esta tesis se retomará la definición de Holland (2013) de CI, la cual se refiere al progreso individual interno a lo largo del continuo del MDSI (Ver figura 3.6). Entonces, todos contamos con una competencia intercultural desarrollada en una etapa distinta del DMIS.

3.5 Los Modelos de Desarrollo de la Competencia Intercultural

Aunque en esta tesis se utilizará el DMIS de Bennett, es preciso señalar que éste no es el único que existe. Al igual que con la definición de CI, no hay un consenso con lo que respecta a cuál modelo refleja de manera más precisa el desarrollo de la CI. El Council of Europe (2016) señala que, de los modelos existentes, ninguno cuenta con la aprobación de la mayoría de los investigadores. Mockrish (2017) presenta el *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* de Bennett, el *Process Model of Intercultural Competence* de Deardorff, el *Triple Loop Cultural Learning Model* de Bawhuk, el *Cultural Intelligence Model* de Kolosova, el *Intercultural Communicative Competency Model* de Byram y el *Cross-Cultural Adaptability Model* de Kelley y Mayers para concluir que ningún modelo se estima como el correcto por encima de otro; por lo que, cualquiera de ellos es válido. Dicho esto, es necesario adherirse a alguno de los modelos puesto que, la definición de los conceptos depende del modelo desde el que se aborde.

Una característica en común entre todos los modelos de CI es que – como señalan Deardorff y Berardo (2012)- en ninguno basta con la simple exposición a una cultura ajena para desarrollar la CI; es necesario, por lo tanto, incluir un proceso consciente y planificado de

reflexión. También es preciso recalcar, lo que argumentan Gregersen-Hermans y Pusch (2012), sobre que el desarrollo de la CI es un proceso que puede tomar toda la vida. Por esta razón, es preciso considerar el factor tiempo al momento de establecer objetivos claros y realistas con base en las necesidades del currículo en la propuesta de los materiales.

3.6 El Developmental Model of Intercultural Competence de Bennett

Para Bennett (2004) la CI se concibe en términos negativos cuando los individuos se encuentran en alguna de las etapas etnocéntricas y en términos positivos si los individuos se encuentran en una de las etapas etnorelativas. Es pertinente señalar el uso de individuos en lugar de hablantes, pues el DMIS para Bennett no se relaciona necesariamente a las lenguas. Para el autor, la CI hacia otra cultura se puede desarrollar sin que se adquiera su lengua. Ésta es una de las grandes críticas del DMIS que menciona el Council of Europe (2016). En la versión reciente del CEFR con descriptores nuevos, el Council of Europe (2018) sugiere que la lengua y la cultura no se desarrollan de manera autónoma la una de la otra. Ya sea que el desarrollo de la cultura sea independiente o inseparable del desarrollo de la lengua, es pertinente comentar que adquirir una segunda lengua es una estrategia eficaz y adecuada para aprender una cultura nueva, sobre todo en programas de inmersión como el programa PUMA. El DMIS es de gran utilidad, pues proporciona una descripción del progreso intercultural que otros modelos carecen. El DMIS, además de su influencia en el ámbito empresarial, se ha utilizado tanto en contextos de enseñanza de inglés como en contextos de educación en el extranjero. (Ver Rahimi y Soltani, 2011; Jackson, 2015).

Las etapas etnocéntricas, explica Bennett (1986), son aquellas en que la cultura propia de los individuos se percibe más importante que las demás culturas del mundo. En primera instancia se presenta la etapa de *denial against difference*. Bennett (1986) se refiere a ella como la forma más pura del etnocentrismo. Si se remonta a la analogía del pez, esta etapa representaría el pez dentro de la pecera. Aquí, los individuos muestran apatía ante las diferencias culturales o simplemente no las perciben. Prosigue la etapa de *defense against difference* o *reversal*. Hammer (*et al*, 2003) sugiere que en esta etapa los individuos consideran que su cultura es la única viable; por lo que, se cree que los demás deben estar haciendo las cosas mal. Un fenómeno interesante es el *reversal* del que escribe Bennett (2011). Esto alude a una especie de etnocentrismo invertido en que la cultura ajena se considera superior a todas las demás, incluyendo la propia. La tercera etapa etnocéntrica del modelo es la de *minimization of difference*. En ésta, los individuos consideran que elementos de su cultura, así como su visión del mundo son universales a todas las culturas. Rahimi y Soltani (2011) agregan que se

distingue de la *deffense against difference* porque “una cultura ajena ya no se considera como una amenaza a la propia.” (2011, p. 114).

Por otra parte, Bennett (1986) presenta las etapas etnorelativas en las que los individuos perciben su cultura en relación a las demás. La primera etapa etnorelativa y cuarta del DMIS es *acceptance of difference*. En ésta, los individuos muestran respeto ante las diferencias culturales que se explican como el resultado de la creatividad y la diversidad. Sin embargo, se continúa actuando como se haría en la cultura propia. La segunda etapa etnorelativa y quinta del DMIS es la *adaptation to difference* en que se presenta un comportamiento distinto que se considera apropiado en la cultura nueva. Esto se relaciona con los *social circles* que discute Coleman (2015) quien argumenta que si los hablantes de una L2 no se comportan de la manera en que la cultura ajena lo hace, entonces no serán aceptados como miembros del círculo social. También se relaciona con el proceso de socialización para la transmisión y preservación de la cultura que explica Schein (2010). La etapa final del DMIS es la de *integration of difference*. En ésta, existe un movimiento “*in and out of different cultural worldviews*” (Hammer, et al. 2003p. 425). Los individuos son capaces de integrar elementos de la cultura ajena a sus sistemas. Esto no implica que una cultura se sobreponga a la otra, ni que los individuos se deshagan de sus costumbres y comportamientos originales, sino que los individuos cuentan con la habilidad de modular sus comportamientos de acuerdo al contexto o al círculo social en el que se encuentren, tal como lo hacen en su cultura propia. Esta última etapa representa el nivel más desarrollado de CI.

3.7 El DMIS y el taller de cultura canadiense y vocabulario

Como crítica Coleman:

“Classroom teaching, and hence classroom-based research, favours syntax, morphology, lexis, pronunciation, measurable fluency, reading, writing, listening, basic transactional functions (requests, apologies, etc.), or “tasks” as opposed to those language skills which are typically acquired outside the classroom and over a long period of time, such as advanced pragmatics, sociolinguistic and sociocultural aspects of language, prosody or languaging, let alone widespread aspects of the real-world language learning process such as autonomy, identity, agency and affect.” (Coleman, 2015, p. 34).

Coleman (2015) prosigue mencionando que los conocimientos, habilidades y destrezas que no se adquieren en el aula son el motivo principal para la existencia de cursos en inmersión. En este punto es imprescindible retomar la crítica que se mencionó en la introducción de Lemmons (2015) quien establece que los *short term study abroad programs* parecen dejar el progreso intercultural a los alumnos y al contexto externo al aula. En este punto es en el que los materiales didácticos que se proponen, cuyo objetivo es proveer a los

estudiantes con elementos de la cultura canadiense y de la mexicana para que se puedan analizar, contrastar y comparar a través de preguntas de reflexión reforzarán el esfuerzo original del taller de cultura canadiense y vocabulario del PUMA por generar las condiciones en que la CI se desarrolle.

Ahora bien, de acuerdo con el DMIS, un programa de estudio en el extranjero como el programa PUMA es el momento idóneo para que se desarrolle la CI en las etapas etnorelativas; puesto que, los alumnos se encuentran en inmersión cultural experimentando su cultura frente a otra. Del mismo modo, las etapas etnorelativas del DMIS aluden a la segunda parte de la definición de CI que presenta el Council of Europe (2016). Por esta razón, se seguirá la tarea que presenta Bennett (2011) para que se desarrolle la CI en la etapa de *acceptance of difference*, esto es, el análisis refinado de contrastes culturales a través de contenidos temáticos de diferencias complejas que incluyan comparaciones de los sistemas de valores de ambas culturas, a la vez que se fomenta la auto reflexión. Para esto, se integrarán los elementos de CP o del segundo y tercer nivel en el modelo de Schein (2010), todo, con base en los principios de la CBI que se introdujeron en el capítulo segundo de la tesis. También se tomarán en cuenta los descriptores que menciona el CEFR (Council of Europe, 2018) para desarrollar la competencia intercultural que son los siguientes:

Descriptores para desarrollar la CI del CEFR 2018:

- *“The need to deal with ambiguity when faced with cultural diversity, adjusting reactions, modifying language, etc.*
- *The need for understanding that different cultures may have different practices and norms, and that actions may be perceived differently by people belonging to other cultures*
- *The need to take into consideration differences in behaviors (including gestures, tones and attitudes), discussing over-generalizations and stereotypes*
- *The need to recognize similarities and use them as a basis to improve communication*
- *The will to show sensitivity to differences*
- *Readiness to offer and ask for clarification: anticipating possible risks of misunderstanding”.*

Tomado de CEFR (Council of Europe, 2018, p. 158)

Por último, es fundamental recordar que, como se mencionó en el capítulo primero, los materiales a desarrollar favorecerán, además de la CI, la expresión (*production*) e interacción oral; puesto que, al formar parte del PUMA deben compartir los mismos objetivos del programa. Por esta razón, las actividades que se incluirán serán basadas en las funciones que presenta el CEFR para la expresión oral: *“sustained monologue: describing experience, giving information and putting a case; public announcements, and addressing audiences”* (Council of Europe, 2018, pp. 68-74); y para la interacción oral: *“understanding the interlocutor, conversation,*

informal discussion, formal discussion, goal-oriented cooperation, obtaining goods and services, information exchange, interviewing and being interviewed and using telecommunications.” (Council of Europe, 2018, pp. 68-74). Es de notar que de todas las posibilidades que proporciona el CEFR se retomarán las que sean más pertinentes para encuadrar con el tema de la unidad.

Una vez que se han establecido los principios teórico-conceptuales que rigen la propuesta de materiales, primero relacionados con la enseñanza del inglés, después con la CI, es momento de transitar a la metodología empleada para el desarrollo de los mismos. El capítulo cuarto detallará el proceso de diseño de los materiales e incluirá una descripción con lo que respecta al contenido temático, objetivos y procedimientos de los mismos.

Capítulo 4 - Materiales Propuestos

Como se ha señalado, el objetivo de la tesis ha sido diseñar materiales didácticos que incluyan elementos culturales de México y de Canadá, los cuales, al compararse y contrastarse entre sí, generen las condiciones que permitan el desarrollo de la competencia intercultural en las etapas etnorelativas del MDSI que propone Bennett (1986). Para lograr esto, no se han ignorado las aportaciones de Weaver (1999) y Schein (2010), ni se han omitido los descriptores para el desarrollo de la competencia intercultural que señala el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2018) que se han discutido en el tercer capítulo. Tampoco se han excluido los conceptos de input comprensible, adquisición en contraposición a aprendizaje al igual que la noción del monitor como reflejo de la competencia aprendida que aporta Krashen (2009), ni la percepción de la lengua como herramienta de Vygotsky (1978). Éstos se han recuperado al introducir los principios establecidos por la CBI en el segundo capítulo. Es pertinente agregar que desde el inicio, se han considerado, también, los objetivos del taller de cultura canadiense y vocabulario y del programa PUMA y de la sede de la UNAM en Canadá que se analizaron en el primer capítulo.

A continuación se explicará la metodología que se implementó para el diseño de los materiales didácticos que se proponen para solucionar la problemática observada. El primer paso constó en una evaluación diagnóstica de los materiales originales y la selección de las unidades a trabajar. Se escogieron las fuentes documentales de los temas. Esta información se adaptó al nivel de los estudiantes y se introdujeron las preguntas de reflexión y contraste. Es pertinente explicar los temas de las unidades y la estructura reflejada en las cartas descriptivas a las que se integrarán los materiales.

4.1 Evaluación diagnóstica

Para la selección de las unidades a trabajar fue necesario evaluar los materiales existentes del taller. Tomlinson (2001) argumenta que la complejidad concerniente a la evaluación objetiva de un material se debe a *“the subjective nature of many of the instruments of evaluation with the views of the researcher often determining what is measured and valued.”* (2001, p. 69). Johnson y Johnson (1999) sostienen, no obstante, que ninguna serie de criterios se puede utilizar para evaluar todos los materiales. *“A curriculum cannot be evaluated in a vacuum without reference to its context, aims and objectives, designers, managers, teachers and its resource base”* (1999 p. 135). Por este motivo, Tomlinson (2011) menciona que una manera objetiva de evaluar los materiales es a través de una apreciación de éstos con respecto de sus propios objetivos.

En consecuencia, se diseñó una lista de cotejo (LC) en que se analizan los objetivos de los materiales y la manera en la que éstos se pretenden cumplir (ver anexo 3 Lista de Cotejo). La LC incluye puntos acerca de la naturaleza de los objetivos de la unidad, esto es, si buscan el desarrollo de la CI o el de la expresión e interacción oral. Del mismo modo contiene puntos acerca del tipo de cultura incluida (ver capítulo 3), esto con base en la siguiente categorización: cultura canadiense superficial (CCS), cultura canadiense profunda (CCP), cultura mexicana superficial (CMS) o cultura mexicana profunda (CMP). Finalmente, la LC revisa la inclusión de materiales en que se propicia el análisis, la comparación y el contraste intercultural. Los puntos de la LC cuentan con tres opciones: sí, no y no indicado, cuando no se haga alusión a ese respecto.

4.1.2 Nivel C1

Como se detalla en el *syllabus* del programa PUMA, documento interno de la sede (UNAM-Canadá, 2012) los contenidos del nivel C1 están divididos en dos partes, la primera con seis unidades y la segunda con cuatro. Las unidades de la primera parte del taller son *Rideau Hall/ Parliament Hall, Louis Riel, formalities, Sir John A Macdonald, Terry Fox y Leonard Cohen*. Las de la segunda son *meetings, debates and conferences, Justin Trudeau and the liberals, foreign policy e immigrant experiences*. La intervención se planificó para cubrir cinco unidades de las diez existentes. Esta cantidad fue establecida por los supervisores del escritor de esta tesis en el marco del Programa de Prácticas Profesionales 2018-2019, en consideración a las demás funciones en la UNAM-Canadá.

4.1.2.1 Nivel C1 Unidad 2 – Louis Riel

La LC para la segunda unidad del nivel indica que el contenido es cultural. El objetivo de la unidad busca la expresión oral y la recepción auditiva, pero no hay un objetivo intercultural. Los materiales, no obstante, fomentan el análisis profundo de uno de los personajes históricos de Canadá y de su lucha por la defensa de las tierras de los *Métis* con lo cual se busca el desarrollo de la CI. Existe una discusión que persigue la comparación con una figura histórica mexicana similar a Louis Riel, pero no se establece cuál. Tampoco se incluyen materiales para apoyar la comparación. Por esta razón se puede diseñar material didáctico que refuerce el desarrollo de la CI en las etapas etnorrelativas (ver Tabla 4.1 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 2 Louis Riel y anexo 4. Louis Riel and the Métis people's resistance).

Louis Riel	Sí	No	No indicado
1. El contenido de la unidad es cultural, es decir, el énfasis es la discusión, reflexión o análisis de un tema cultural.	✓		
2. El contenido de la unidad se centra en la adquisición de nuevo vocabulario en un contexto particular.		✓	

3. El objetivo de la unidad es desarrollar la expresión o interacción oral.	✓		
4. Los materiales fomentan el desarrollo de la expresión o interacción oral.	✓		
5. El objetivo de la unidad es desarrollar la competencia intercultural.			✓
6. Los materiales fomentan el desarrollo de la competencia intercultural en las etapas etnorelativas.	✓		
7. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo superficial.		✓	
8. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo profunda.	✓		
9. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo superficial.		✓	
10. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo profunda.		✓	
11. La unidad contiene materiales a través de los cuales se busca el análisis, la comparación o el contraste de la cultura mexicana y canadiense de tipo profunda.	✓		
Observaciones:			

Tabla 4.1 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 2 Louis Riel utilizada para evaluar la carta descriptiva de la unidad.

4.1.2.2 Nivel C1 Unidad 4 – Sir. John A MacDonald

La LC de la cuarta unidad señala que el contenido es cultural. Los materiales fomentan el desarrollo de la CI a través del análisis profundo de la vida de John a MacDonald. También se cuestionan las implicaciones que recordar a ese personaje histórico como el padre de la confederación tiene en la identidad del canadiense. Existe, posterior a esto, una discusión que persigue la comparación con una figura histórica mexicana similar; sin embargo, no se establece cuál. Tampoco se incluyen materiales para apoyar dicha comparación. Por esta razón se puede diseñar material didáctico que refuerce el desarrollo de la CI en la etapas etnorelativas (Ver Tabla 4.2 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 2 Louis Riel y anexo 5. Sir John A. MacDonald).

Sir John a MacDonald	Sí	No	No indicado
1. El contenido de la unidad es cultural, es decir, el énfasis es la discusión, reflexión o análisis de un tema cultural.	✓		
2. El contenido de la unidad se centra en la adquisición de nuevo vocabulario en un contexto particular.		✓	
3. El objetivo de la unidad es desarrollar la expresión o interacción oral.	✓		
4. Los materiales fomentan el desarrollo de la expresión o interacción oral.	✓		
5. El objetivo de la unidad es desarrollar la competencia intercultural.			✓
6. Los materiales fomentan el desarrollo de la competencia intercultural en las etapas etnorelativas.	✓		

7. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo superficial.		✓	
8. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo profunda.	✓		
9. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo superficial.	✓		
10. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo profunda.		✓	
11. La unidad contiene materiales a través de los cuales se busca el análisis, la comparación o el contraste de la cultura mexicana y canadiense de tipo profunda.		✓	
Observaciones:			

Tabla 4.2 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 4 Sir John A MacDonald utilizada para evaluar la carta descriptiva de la unidad.

4.1.2.3 Nivel C1 Unidad 8– Justin Trudeau *and the liberals*

La LC arroja que el contenido de la unidad es cultural; el objetivo de la unidad es intercultural. Los materiales concuerdan puesto que fomentan el análisis del discurso de los medios de comunicación cuando se tratan temas de figuras políticas, aludiendo a la libertad de prensa y de expresión en Canadá. Todo esto fomenta el desarrollo de la CI. Sin embargo, no se compara o contrasta esto con México. Por consiguiente, se puede elaborar material que refuerce el desarrollo de la CI en las etapas etnorelativas. (Ver Tabla 4.3 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 8 Justin Trudeau and the liberals y anexo 6. Bias in the Eyes of the Media)

(LCC1U8) Justin Trudeau <i>and the liberals</i>	Sí	No	No indicado
1. El contenido de la unidad es cultural, es decir, el énfasis es la discusión, reflexión o análisis de un tema cultural.	✓		
2. El contenido de la unidad se centra en la adquisición de nuevo vocabulario en un contexto particular.		✓	
3. El objetivo de la unidad es desarrollar la expresión o interacción oral.		✓	
4. Los materiales fomentan el desarrollo de la expresión o interacción oral.	✓		
5. El objetivo de la unidad es desarrollar la competencia intercultural.	✓		
6. Los materiales fomentan el desarrollo de la competencia intercultural en las etapas etnorelativas.	✓		
7. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo superficial.		✓	
8. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo profunda.	✓		
9. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo superficial.		✓	

10. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo profunda.		✓	
11. La unidad contiene materiales a través de los cuales se busca el análisis, la comparación o el contraste de la cultura mexicana y canadiense de tipo profunda.		✓	
Observaciones: Expandir objetivo ya incluido			

Tabla 4.3 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 8 Justin Trudeau and the liberals utilizada para evaluar la carta descriptiva de la unidad.

4.1.2.4 Nivel C1 Unidad 9 – *Foreign Policy*

La LC indica que el contenido de la unidad es cultural. El objetivo de la unidad es el desarrollo de la expresión e interacción oral. Se incluyen materiales acerca de las políticas exteriores de Canadá con lo cual se persigue el desarrollo de la CI. Existe además una asignación posterior a la clase en que los alumnos investigarán acerca de la postura de México hacia las energías fósiles. Sin embargo, no se incluyen materiales en que se traten las políticas exteriores de México o en que éstas se comparen y contrasten con las de Canadá. En consecuencia, se puede elaborar material que refuerce el desarrollo de la CI en las etapas etnorelativas. Incluir el tema reciente de los acuerdos derivados del nuevo tratado USMCA, además, enriquecerá la unidad, pues la información estará actualizada (Ver Tabla 4.4 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 9 Foreign Policy y anexo 7. Foreign Policy in Canada and Mexico).

(LCC1U9) Foreign Policy	Sí	No	No indicado
1. El contenido de la unidad es cultural, es decir, el énfasis es la discusión, reflexión o análisis de un tema cultural.	✓		
2. El contenido de la unidad se centra en la adquisición de nuevo vocabulario en un contexto particular.		✓	
3. El objetivo de la unidad es desarrollar la expresión o interacción oral.	✓		
4. Los materiales fomentan el desarrollo de la expresión o interacción oral.	✓		
5. El objetivo de la unidad es desarrollar la competencia intercultural.		✓	
6. Los materiales fomentan el desarrollo de la competencia intercultural en las etapas etnorelativas.	✓		
7. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo superficial.		✓	
8. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo profunda.	✓		
9. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo superficial.		✓	

10. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo profunda.		✓	
11. La unidad contiene materiales a través de los cuales se busca el análisis, la comparación o el contraste de la cultura mexicana y canadiense de tipo profunda.		✓	
Observaciones: Considerar incluir las renegociaciones del TLCAN			

Tabla 4.4 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 9 Foreign Policy utilizada para evaluar la carta descriptiva de la unidad.

4.1.2.5 Nivel C1 Unidad 10 – *Immigrant experiences*

La LC señala que el contenido de la unidad es cultural. El objetivo parece tener un balance entre la expresión e interacción oral y el desarrollo intercultural. Existe un esfuerzo claro de desarrollo de la CI con temáticas de cultura profunda en los materiales, en los que se presentan diversos ejemplos acerca de la inmigración. Así mismo se busca la comparación del fenómeno migratorio en México, sin embargo, no se presentan materiales en los que se analice dicho fenómeno en nuestro país. Por consiguiente, se puede reforzar el desarrollo de la CI en las etapas etnorelativas, a través de material que se encuentre contextualizado entre México y Canadá, que sea, además, actual. Esto debido a que en los meses recientes han ocurrido sucesos sociales en México que permiten la reflexión acerca de las actitudes que se han tomado hacia los migrantes (Ver Tabla 4.5 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 10 Immigrant experiences y anexo 8. Immigrant experiences).

(LCC1U10) Immigrant Experiences	Sí	No	No indicado
1. El contenido de la unidad es cultural, es decir, el énfasis es la discusión, reflexión o análisis de un tema cultural.	✓		
2. El contenido de la unidad se centra en la adquisición de nuevo vocabulario en un contexto particular.		✓	
3. El objetivo de la unidad es desarrollar la expresión o interacción oral..	✓		
4. Los materiales fomentan el desarrollo de la expresión o interacción oral.	✓		
5. El objetivo de la unidad es desarrollar la competencia intercultural.	✓		
6. Los materiales fomentan el desarrollo de la competencia intercultural en las etapas etnorelativas.	✓		
7. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo superficial.		✓	
8. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo profunda.	✓		
9. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo superficial.		✓	

10. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo profunda.		✓	
11. La unidad contiene materiales a través de los cuales se busca el análisis, la comparación o el contraste de la cultura mexicana y canadiense de tipo profunda.	✓		
Observaciones: Mencionar la caravana migrante.			

Tabla 4.5 Lista de Cotejo: Nivel C1 Unidad 10 Immigrant experiences utilizada para evaluar la carta descriptiva de la unidad.

4.2 Propuesta

Una vez que las listas de cotejo de cinco de las unidades arrojaron la necesidad del diseño de los materiales, se siguieron los pasos recomendados en *The Elements of Language Curriculum a Systematic Approach to Program Development* de Brown (1995). Como se ha mencionado, los materiales buscan expandir los contenidos actuales, por lo que es fundamental explicar la manera en que están distribuidos. Cada unidad (UNAm-Canadá, 2012) cuenta con una carta descriptiva en que se explica el procedimiento a seguir dentro de la clase. Éstas se organizan de la siguiente manera: incluyen un objetivo funcional, una o dos actividades de *warm-up*, actividades de *practice* y un *final task*. También se incluye la estructura de la lengua sugerida para el tema. Los materiales pretenden insertarse en esta dinámica; por lo que, algunas de las actividades incluidas en la propuesta requieren que los ejercicios previos se hayan realizado.

Tras la modificación a las cartas descriptivas se conservó la estructura original, pero se agregó una competencia a desarrollar con base en la discusión acerca del tipo de tópicos que se deben comparar para el desarrollo de la CI (ver capítulo 3). También se diseñó un formato de *lesson plan* para cada unidad. Por último, se generó el material en el que se citan las fuentes y se agregan las preguntas a discutir en clase. Es pertinente mencionar que dichos materiales fueron diseñados para el perfil docente y estudiantil del programa PUMA en particular.

4.2.1 Nivel C1 Unidad 2 – Louis Riel

Como se detalla en la carta descriptiva de la unidad (UNAM-Canadá, 2012) Louis Riel así como en los materiales existentes, dicho personaje histórico luchó por los derechos de los *Métis* (francés para mestizos) descendientes de la mezcla entre los francófonos y los primeras naciones canadienses en la provincia de Manitoba. Como tal, lideró a los *Métis* en un enfrentamiento bélico contra el gobierno Canadiense; por lo que se le acusó de alta-traición, condenó a muerte y fusiló. Casi de forma natural, en la búsqueda por un personaje mexicano con una historia parecida con quien se pudiese comparar a Riel apareció el líder revolucionario Emiliano Zapata. Para documentarse al respecto de su vida se revisó el artículo de Alba (1994)

titulado Emiliano Zapata a *Brief Biography* incluido la revista *Voices of Mexico* April – June del Centro de Estudios de América del Norte (CISAN) de la UNAM. Debido a la extensión del artículo, se adaptó para acortarlo modificando las estructuras sintácticas, pero conservando algunas de las fechas y los personajes más generales de la biografía. Para esto, se utilizó Canva, un software de uso libre en línea para el diseño gráfico. Es pertinente mencionar que aunque se podría esperar que los estudiantes ya cuenten con un referente de dicho personaje, es posible que los docentes no cuenten con el mismo; por lo que, es necesario incluirlo para que los docentes puedan efectuar la actividad en clase. Ésta consiste en una discusión a través de preguntas de reflexión acerca de la influencia que pueden tener los personajes históricos en la identidad de las personas. Así mismo se busca la comparación y el contraste entre ambos personajes y entre las condiciones históricas en que sus respectivos movimientos sociales sucedieron, al igual que los cambios en cada sociedad. El hecho de que los docentes dirijan las discusiones, permitirá que éstos puedan esclarecer las nociones culturales erróneas que pudiesen tener los estudiantes como resultado de percepciones estereotipadas de Canadá (ver anexo 4. Louis Riel and the Métis people's resistance).

4.2.2 Nivel C1 Unidad 4 – Sir. John A MacDonald

En esta unidad (UNAM-Canadá, 2012) se analiza la vida de John A MacDonald, padre de la confederación Canadiense, quien participó activamente en la unificación de las provincias en 1867, para después convertirse en el primer Primer Ministro del país. Se abordan algunas de sus hazañas tales como el primer sistema de rutas ferroviarias de Canadá y el proteccionismo ante la economía estadounidense que permitió el crecimiento de esta nación; sin embargo, se narran también los sucesos turbios de su gobierno como los actos de corrupción que le causaron la pérdida del poder por cinco años y el despotismo que mostró ante su regreso al poder, en donde reprimió la defensa de las tierras de los *Métis* que terminó con la sangre del grupo y el fusilamiento de Louis Riel. Finalmente, se discute la reciente decisión del gobierno liberal de Justin Trudeau de remover a MacDonald del billete debido a sus políticas conservadoras y racistas.

Desde un inicio se compara la relevancia cultural de MacDonald con la de Benito Juárez en México puesto que el nombre de ambos personajes se ha utilizado en aeropuertos internacionales de cada país. No obstante, dicha comparación es limitada puesto que sólo se menciona en el *warm up* y no se retoma después. Por este motivo, se decidió expandir dicha comparación y generar material didáctico en que ésta se profundizara. Para documentarse al respecto de la vida de Benito Juárez se revisó el texto de Hernández (*et al.*, 2008) Juárez, visiones desde el presente. Se diseñó una breve biografía. Nuevamente, se tomó esta decisión

como resultado del perfil de los docentes. Se incluye, posterior a la lectura, una lista de palabras con las que se distinguen los héroes de los villanos. Se solicita que los estudiantes las agrupen en una tabla la cual se utiliza en la última parte del material. Para finalizar, se incluyen las preguntas para la discusión sobre la noción de heroísmo y la influencia que ésta puede tener en la identidad. Del mismo modo, se trabaja la idea del cambio en el status de las figuras heroicas que pasan a ser villanos en distintos momentos históricos como resultado de la transición de los valores entre generaciones. Para finalizar, se cuestiona si el cambio cultural es bueno o malo. Este material se diseñó utilizando Canva (ver anexo 5. Sir John A. MacDonald).

4.2.3 Nivel C1 Unidad 8– Justin Trudeau and the liberals

Durante esta unidad (UNAM-Canadá, 2012) se introduce información acerca del actual Primer Ministro Canadiense Justin Trudeau con un video corto en el *warm up* y un artículo en el *practice*; después de lo cual, se sugiere discutir la parcialidad en los medios de comunicación. No se incluye un *final task*. Por lo tanto, para el diseño en esta unidad se tomó mayor libertad en lo que respecta a los cambios efectuados a la carta descriptiva. Se decidió recuperar la parcialidad en los medios de comunicación para conectarla con la noción de libertad de expresión y libertad de prensa en ambos países. Para esto, se agregaron algunas preguntas para introducir el tema en el *warm up*. En la sección del *practice*, además del texto sobre Trudeau que ya estaba incluido, se introdujo un texto en inglés acerca del nuevo presidente mexicano Andrés Manuel López Obrador (Philips, 2018). Subsecuentemente, se abrió el espacio para conversar acerca de la parcialidad en los medios de comunicación. En la *final task* se integraron algunas de las alarmantes cifras relacionadas con los peligros del periodismo con base en el artículo publicado en *The Globe and Mail Inc.* en noviembre del 2018 sobre los asesinatos a los periodistas alrededor del mundo, así como la información estadística del grado de libertad promedio en cada país del *Human Freedom Index* de Vasques y Porcnik (2017) en el que México ocupa la posición setenta y tres y Canadá, la once. Se incluyeron las preguntas para la discusión final en donde se contrastan la libertad de expresión en ambos países. Este material se diseñó utilizando Canva (ver anexo 6. Bias in the Eyes of the Media).

4.2.4 Nivel C1 Unidad 9 – Foreign Policy

En esta unidad (UNAM-Canadá, 2012) se analiza la política exterior del gobierno canadiense a través de la revisión de cinco de sus objetivos, estos son, economía y comercio, medio ambiente, paz y seguridad, soberanía y justicia social. Se discute también la venta de asbesto de Canadá hacia la comunidad internacional a pesar de que se tenga consciencia de que el material es tóxico. Por último, se discute la iniciativa del gobierno canadiense actual por

refugiar a la comunidad siria. La *final task* consiste en una discusión acerca de cómo podrían beneficiarse tanto México como Canadá de su relación bilateral.

Con esto en mente, se optó por incluir el nuevo tratado entre los tres países de América del Norte en el material diseñado. Antes de esto, se introdujo un fenómeno reciente para que los estudiantes discutan: el caso de Venezuela y la postura que el gobierno canadiense y el gobierno mexicano han tomado como reflejo de la política exterior de ambas naciones. Se diseñó un video en el que se incluyen los objetivos de la política exterior de los dos países con base en la información pública disponible en las páginas oficiales de cada gobierno y con la definición de política exterior de la *Encyclopaedia Britannica* (Nolen, 2009). Finalmente, se diseñó una lectura en la que se incluyen algunos de los puntos del nuevo acuerdo entre las tres naciones con la información pública disponible en la página del gobierno Estadounidense; los estudiantes discutirán los efectos que éstos pueden tener en los mexicanos de acuerdo a las preguntas de reflexión. Para este material se utilizó canva, para la lectura, y Powtoon, un software de uso gratuito para el diseño de videos (ver anexo 7. Foreign Policy in Canada and Mexico).

4.2.5 Nivel C1 Unidad 10 – *Immigrant experiences*

La unidad (UNAM-Canadá, 2012) comienza presentando un artículo acerca de los 31,000 refugiados sirios que entraron a Canadá en el 2015 y acerca de las actitudes de los canadienses hacia el fenómeno de la migración. En el artículo se menciona que más de la mitad de la población Canadiense está a favor de la política migratoria del actual gobierno, mientras que poco más de un tercio de la población considera que hay demasiada inmigración en el país. Posterior a esto, se incluyen preguntas acerca del trato que reciben los inmigrantes en México, pero no se presenta información al respecto. Subsecuentemente, se presenta un audio acerca de los problemas a los que se enfrentan los migrantes calificados para revalidar sus estudios en Canadá. Finalmente, se debate si Canadá es un buen país para emigrar.

Debido al tópico de la unidad y a los conflictos actuales en las fronteras de México, se decidió incluir más información acerca de la inmigración en ambos países con lo que se pudiese profundizar la discusión y el contraste intercultural. En el material se incluyen las cifras actualizadas al 2018 con respecto de los niveles de inmigración en Canadá, obtenidas en la página oficial del gobierno canadiense, bajo el proyecto, *Statistics Canada* (2018), entidad cuyo propósito es el control estadístico de la población, lo cual equivaldría al INEGI en México. También se recuperó la información disponible en la página oficial del gobierno *OPEN Canada*, oficina de la embajada canadiense. Por último, se utilizaron las cifras incluidas en reportes noticieros de la CBC (2017) y de RT *America* (2017).

Por otro lado, para la información estadística de México se consultaron los datos de la encuesta inter-censal del 2015, los cuales están disponibles en la página oficial del INEGI y se utilizaron los datos del investigador Morales Mena, académico del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, los cuales presenta en una entrevista en un noticiero acerca de las percepciones de los mexicanos sobre los inmigrantes centroamericanos (El Financiero Bloomberg, 2017). Se consultó la ley de migración en la página de la cámara de diputados para resaltar los derechos que tienen los migrantes sin importar su estatus migratorio. (Cámara de Diputados, 2018) Esto es de vital importancia ante el fenómeno mediático en el que se exaltó la peligrosidad de algunos pocos migrantes que transitaron el país en grupo. Finalmente se incluyen preguntas de reflexión acerca de los beneficios y desventajas de la inmigración legal e ilegal tanto para los migrantes como para los países involucrados. Se concluye el material con una entrevista a Alicia Mayer, actual directora de la sede en Canadá, grabado por los compañeros de UNAM Global (2018) acerca de una de las exposiciones de la sede que tuvo lugar durante el desarrollo de esta tesis, acerca de la migración y los derechos de todos los migrantes del mundo. Para este material se utilizó Canva (ver anexo 5 Immigrant experiences).

Conclusiones

En esta tesis se diseñaron materiales didácticos con elementos internos o profundos de cultura canadiense y mexicana para el desarrollo de la CI en los cursos de inglés en inmersión en la UNAM-Canadá, particularmente para el Taller de cultura canadiense y vocabulario del nivel C1 del PUMA. Para esto, se consideraron los principios de la CBI, así como el contexto, es decir, los recursos con los que cuenta el programa PUMA, tales como el perfil estudiantil y docente, los materiales ya existentes y los tiempos y objetivos del programa. En los materiales propuestos se utilizó el *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* de Bennett (1986, 2011) y no se dejaron de lado los descriptores para el desarrollo de la CI que comparte el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (Council of Europe, 2018).

Es pertinente resaltar algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la tesis que no se narra en los capítulos anteriores. Uno de ellos se relaciona al diseño de los materiales previos al estado actual de los mismos, esto es, el proceso de revisión por parte de las coordinadoras del área de Docencia de la UNAM-Canadá, Vanessa Reyes, del Departamento de Inglés, Aline Quevedo del Departamento de Francés, Irina Goundareva del Departamento de Español y Manuel Vázquez Valdés, Secretario Académico de la sede, cuya retroalimentación y apoyo derivó en la modificación de los materiales durante el diseño. Del mismo modo, resulta pertinente mencionar que se brindó una capacitación acerca de los materiales a los docentes durante las juntas de trabajo. También resulta indicado mencionar que los materiales del nivel C1 fueron piloteados con un grupo del nivel C1 en el Invierno PUMA, 2019 por dos profesores de inglés del cuerpo docente de la UNAM-Canadá. Se recibió retroalimentación tanto de los estudiantes como de los docentes y hubo una modificación. Finalmente, es adecuado comentar que los materiales propuestos fueron presentados y aprobados por la coordinadora del Departamento de Inglés de la UNAM-Canadá y por el Secretario Académico de la sede y forman parte, en consecuencia, del course pack del programa PUMA, todo esto dentro del marco del Programa de Prácticas Profesionales en la UNAM-Canadá para la generación 2018 y 2019. Una vez mencionado esto, es importante resaltar algunas de las limitaciones de esta investigación.

Una de las principales limitaciones de los materiales didácticos que se proponen se relaciona a su alcance mismo; puesto que, éstos incidirán solamente en dos de los tres componentes de un currículo de los que habla Trujillo (2002). El primero se refiere a los objetivos y finalidades, el segundo, a la instrucción y el tercero, a la evaluación (ver figura 5.1). Esto sucede porque el taller de cultura canadiense y vocabulario del programa PUMA de inglés en inmersión lingüística y cultural no tiene peso sobre la evaluación sumativa del programa

PUMA. En lugar de esto, funge como un complemento al taller de inglés en contexto y pronunciación que se evalúa con tareas orales para lo que se utilizan rúbricas diseñadas con base en el MCER.

Por otro lado, a pesar de la falta de evaluación, es de notar que los materiales propuestos incidirán en cinco de las unidades del nivel C1. Esto implica que los estudiantes estarán expuestos a materiales diseñados específicamente para su nivel y para su *background* cultural durante cinco de las trece sesiones. Las actividades que se incluyen en los materiales serán guiadas por los docentes con lo que se incide en la instrucción y se combate la problemática señalada por Lemmons (2015) discutida en la introducción, es decir, no se deja a los estudiantes solos durante el proceso del desarrollo de la CI. Finalmente, al utilizar el DMIS de Bennett (1986) sin dejar de lado la expresión e interacción oral, los materiales contribuirán a que se cumplan los objetivos tanto del programa PUMA como los de la sede de la UNAM-Canadá en lo que respecta a su tarea de difusión de la cultura de los países huésped que se mencionó en el primer capítulo.

Alcances y limitaciones de los materiales propuestos

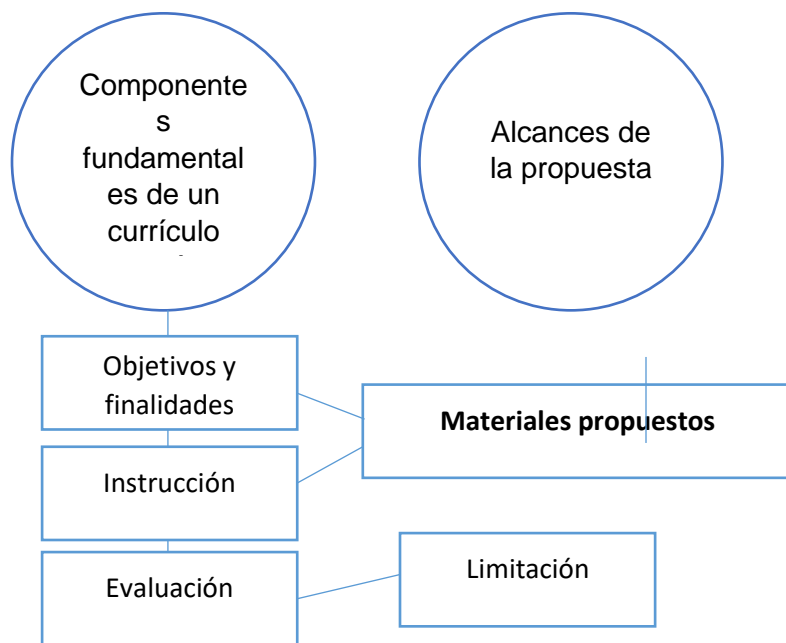


Figura 5.1 Alcances y limitaciones de los materiales propuestos.

Otra de las limitaciones del proyecto se relaciona con su uso fuera de la UNAM-Canadá, pues una de las consecuencias adversas de haber desarrollado materiales para un contexto y programa en particular es que para que se utilicen en aulas en México, los docentes deberán indagar más acerca de la parte de la cultura Canadiense con lo que tendrán que disponer de

recursos temporales para la búsqueda de fuentes. También es pertinente señalar que los materiales presentados estarán limitados; puesto que sólo incluyen aspectos culturales de Canadá y no de otros países Angloparlantes que a los estudiantes de inglés de la UNAM en México podrían ser de interés.

Por otra parte, la lista de cotejo que se diseñó para evaluar las unidades puede ser recuperada o adaptada, lo cual resultará útil para proyectos que consideren el diseño de materiales cuyo objetivo sea reforzar la CI bajo los marcos teórico-conceptuales y metodológicos integrados en esta tesis. Este documento también fungirá como antecedente para proyectos futuros de diseño de materiales por parte de egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que participen en el Programa de Prácticas Profesionales en la UNAM-Canadá, pues la generación del programa 2018-2019 es la primera en la que participan egresados de la LEI.

Un aspecto que no se mencionó con anterioridad es que, además de los cinco materiales presentados en esta tesis, se diseñaron otros quince para los niveles B2, B3 y C2 del Taller de Cultura Canadiense y Vocabulario; sin embargo, en el futuro, este proyecto debe retomarse para que se incluyan materiales que fomenten el desarrollo de la CI en los niveles A1, A2 y B1 del taller de cultura Canadiense y vocabulario del PUMA.

Uno de los alcances del proyecto que no se contemplaron al inicio de la tesis, pero que se vislumbran con base en la retroalimentación de los docentes PUMA Invierno 2019 es que al utilizar los materiales propuestos, no son sólo los estudiantes quienes desarrollan su CI hacia la cultura canadiense, sino que los profesores desarrollan también su CI hacia la cultura mexicana, incluso si no están estudiando español. Esto concordaría con los planteamientos de Bennett de que al estudiar una cultura ajena, es posible desarrollar la CI por separado al desarrollo de la lengua. Sin embargo, es necesario resaltar que no se cuenta con información estadística para respaldar esta aseveración; por lo que, de esta hipótesis, sería posible plantear una nueva investigación la cual se encargue de medir el progreso en el desarrollo de la CI tanto de los estudiantes como de los docentes del programa PUMA para validar o refutar si en efecto hay diferencias significativas entre el progreso de la CI de estudiantes que adquieren la lengua y docentes que analizan la cultura, sin estudiar la lengua. Para esto será pertinente utilizar el *Intercultural Development Inventory* de Hammer (*et al.* 2003) que fue diseñado para medir la CI con colaboración de Bennett.

Bibliografía

Abello-Contesse, C. (2008). *Age and the critical period hypothesis*. ELT Journal, Volumen 63, número 2. Pp. 170-172. Recuperado en línea el 11 de octubre del 2018 en <https://academic.oup.com/eltj/article-lookup/doi/10.1093/elt/ccn072>

Alba V. (1994). Emiliano Zapata a brief biography. Voices of Mexico April-June Centro de Estudios de América del Norte, UNAM.

Agreement between the United States of America, the United Mexican States, and Canada Text (S.F.) Recuperado en línea el 27 de Noviembre del 2018 en <https://ustr.gov/trade-agreements/free-trade-agreements/united-states-mexico-canada-agreement/agreement-between>

Amerkis, K., y Clarke, D., M. (2005). *Cambridge texts in the history of philosophy Wilhelm von Humboldt on language*. Cambridge University Press. Recuperado en línea el 29 de Octubre del 2018 en

http://assets.cambridge.org/97805216/67722/frontmatter/9780521667722_frontmatter.pdf

Arámburo, C (2018). Acuerdos y Convocatorias. Gaceta UNAM. Semana (4,995), p. 1-2

Belles-Calvera, L. (2018). *Teaching music in English: a Content-Based Instruction model in secondary education*. Recuperado en línea el 26 de octubre del 2018 en <http://laciil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/8942/pdf>

Bennett, M. J. (1986). *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*. International Journal of Intercultural Relations. Vol 10, No.2. 179-186. Recuperado en línea el 27 de Agosto del 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0147176786900052?via%3Dihub>

Bennett, M. J. (2004). *Becoming interculturally competent toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation. Newton, Massachusetts. Recuperado en línea el 27 de Agosto del 2018 en https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf

Bennett, M. J. (2011). *A Developmental model of intercultural sensitivity*. The Intercultural Research Institute. Recuperado en línea el 27 de Agosto del 2018 en https://www.idrinstitute.org/wpcontent/uploads/2018/02/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf

Birdsong, D. (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. University of Texas. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Nueva Jersey Recuperado en línea el 11 de Octubre del 2018 en [https://web.stanford.edu/~hakuta/www/research/publications/\(1999\)%20%20CONFOUNDED%20AGE%20LINGUISTIC%20AND%20COGNITIVE%20FACTORS%20IN%20.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/www/research/publications/(1999)%20%20CONFOUNDED%20AGE%20LINGUISTIC%20AND%20COGNITIVE%20FACTORS%20IN%20.pdf)

Bouchard, G. (2011). *What is interculturalism?* McGill Law Journal No. 56. 435-468. Recuperado en línea el 23 de Noviembre del 2018 en http://lawjournal.mcgill.ca/userfiles/other/2710852-Bouchard_e.pdf

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Heinle and Heinle Publishers an international publishing company, Boston, Massachusetts. Canada and the world (S.F.) Recuperado en línea el 26 de noviembre del 2018 en <https://international.gc.ca/world-monde/index.aspx?lang=eng>

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurell, Z. (1995). *Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications*. Issues in applied linguistics. Vol. 6 No. 2. 5-35. Recuperado en línea el 12 de febrero del 2019 en https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_1c905f1db74f488d924e158afdb63986.pdf?index=true

Chomsky, N. (1959). *A review of B. F. Skinner's verbal behavior*. Recuperado en línea el 8 de Noviembre de 2018 en <http://cogprints.org/1148/1/chomsky.htm>

Chomsky, N. (1985). *Aspects of the theory of syntax*. The Massachusetts Institute of Technology. Recuperado en línea el 10 de Noviembre del 2018 en <http://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965-ch1.pdf>

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. Recuperado en línea el 5 de Noviembre del 2018 en <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Chomsky.pdf>

Chomsky, N. (2007). *Approaching UG from below*. Recuperado en línea el 9 de Noviembre del 2017 en http://www.academia.edu/6907278/Approaching_UG_from_Below_Chomsky_2007

Coleman, J. A. (2015). *Social circles during residence abroad: what students do and with who?* En Ed. Mitchell R., Tracy-Ventura, N., y McManus, K. *Social integration, identity, and language learning during residence abroad*. European Second Language Association Monographs. 33-52. Recuperado en línea el 05 de marzo del 2019 en <https://bit.ly/2u821j4>

Condon, E. C. (1973). *Introduction to culture and general problems of cultural interference in communication*. Reference pamphlets on intercultural communications, no.1. Human relations in cultural context: Teacher Training Materials. Recuperado en línea el 08 de enero del 2019 en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED117203.pdf>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. Instituto Cervantes. Recuperado en línea el 07 de Junio de 2018 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Cook, V. J. (1985) Chomsky's universal grammar and second language teaching. Recuperado en línea el 25 de enero del 2019 en <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/AL85.htm>

Cook, V. J., y Newson, M (2007). *Chomsky's universal grammar an introduction*. Blackwell Publishing, Hong Kong.

Cook, V. J. (2005). *Universal grammar and the learning and teaching of second languages*. En ed. Odlin, T. *Perspectives on pedagogical grammar*. Pp. 25-46. Cambridge University Press recuperado en línea el 7 de febrero del 2019 en https://books.google.ca/books?hl=en&lr=&id=Tbl8AdapFNAC&oi=fnd&pg=PA25&dq=UG+in+second+languages&ots=vDJHqIEcZg&sig=YhSaTVuKs_RpgGHUOfG_nucQ6Q#v=onepage&q=UG%20in%20second%20languages&f=false

Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Recuperado en línea el 21 de febrero del 2019 en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>

Council of Europe. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Recuperado en línea el 30 de octubre del 2018 en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching and Assessment Companion Version with new descriptors*. Cambridge, United Kingdom. Recuperado en línea el 31 de Agosto del 2018 en <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Culler, J. (2004). *The linguistic foundation*. En Ed. Rivkin, J. y Ryan, M. *Literary theory: an anthology*. Blackwell Publishing. Recuperado en línea el 5 de Noviembre del 2018 en http://www.academia.edu/12270965/Literary_Theory_-_An_Anthology_Blackwell_Anthologies_by_Julie_Rivkin_and_Michael_Ryan

Cummings, J. (1998). *Immersion education for the millennium: what have we learned from 30 years of research on second language immersion?* En M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.

Recuperado en línea el 17 de diciembre del 2018 en <http://carla.umn.edu/cobal/tt/modules/strategies/immersion2000.html>

Deardorff, D. K., y Berardo, K. (2012). *Building Intercultural Competence Innovative Activities and Models*. Stylus Publishing, LLC.

Deardorff, D. K., y Berardo, K. (2012). *Building Intercultural Competence Innovative Activities and Models*. Stylus Publishing, LLC. Estados Unidos

Deardorff, D., K. y Van Gaalen, A. (2012). *Outcomes assessment in the internationalization of higher education*. En Deardorff, D. K., Wit, H., y Heyl, J. (2012) (Ed). *The SAGE handbook of international higher education*. Thousand Oaks, California: Sage. Recuperado en línea el 10 de Agosto del 2018 en https://www.researchgate.net/publication/316790670_Outcomes_assessment_in_the_internationalization_of_higher_education

Delgadillo, R. E. (2010) Los materiales didácticos como facilitadores de experiencias interculturales. Una propuesta metodológica. *Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM* vol. 12, núm. 14, primer semestre. Pp. 57-74. Recuperado en línea el 08 de Noviembre del 2018 en <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-4.pdf>

Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. *Language Teaching*. Volumen 31. Pp. 117-135. Cambridge University Press. Recuperado en línea el 6 de diciembre del 2018 en <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching>

Familiar, G. (2015). *La UNAM-Canadá: una historia de su emplazamiento*. En Peralta y Fabi, R., Czitrom, S., Familiar, G., López, H., Almazán, P. y Lomelí, V. *UNAM Canadá: reflexiones en el XX aniversario*.

Freud, S. (1992). El porvenir de una ilusión. En Etcheverry trans.: Sigmound Freud Obras completas, 3rd ed. Buenos Aires: Amorroutu editores, P. 8.

Genesse F. (1985) *Second language learning through immersion: a review of U.S. programs*. *Review of Educational Research*. Vol. 55, No. 4, Pp. 541-561 recuperado en línea el 5 de noviembre del 2018 en https://www.researchgate.net/publication/258183078_Second_Language_Learning_Through_Immersion_A_Review_of_US_Programs

Gómez, H. M. (2008). *Cultura organizacional e identidad productiva propuesta para el análisis de las organizaciones colombianas*. *Umbral científico*, No. 13. Pp. 56-64. Recuperado en línea el 5 de marzo del 2019 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30420469007>

Grabe, W., y Stroller, F. L. (2008). *Content-based Instruction: Research Foundations*. Recuperado en línea el 29 de Enero del 2019 en http://carla.umn.edu/cobal/tt/modules/principles/grabe_stoller1997/foundation.pdf

Graham, M. K., Choi, Y., Davoodi, A., Razmeh, y S. Dixon, L. Q. (2018). *Language and content outcomes of Clil and Emi: a systematic review*. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. Volumen 11. Número 1. Recuperado en línea el 18 de octubre del 2018 en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190990.pdf>

Graue, W. L. E (2017) *Plan de desarrollo institucional 2015-2019*. UNAM. Recuperado en línea el 15 de octubre de 2018 en <http://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>

Gregersen-Hermans y Pusch (2012). *How to design and assess an intercultural learning experience*. En Deardorff, D. K., y Berardo, K. ed. (2012). *Building Intercultural Competence Innovative Activities and Models*. Pp. 23-44 Stylus Publishing, LLC. Estados Unidos

Gregg, K.R. (1984). *Krashen's monitor and Occam's razor*. Applied Linguistics, Volumen 5. Número 2. Recuperado en línea el 15 de Octubre del 2018 en <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/5/2/79/315322/Krashen-s-Monitor-and-Occam-s-Razar?redirectedFrom=fulltext>

Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Anchor/Doubleday. Recuperado en línea el 11 de febrero del 2019 en https://monoskop.org/images/5/57/Hall_Edward_T_The_Silent_Language.pdf

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor/Doubleday. Recuperado el 30 de octubre del 2019 en https://monoskop.org/images/6/60/Hall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf

Hammer, M. R., Bennett, M. J., y Wiseman, R. (2003). *Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory*. International Journal of Intercultural Relations Vol. 27 No. 4 pp. 421-443. Recuperado en línea el 8 de septiembre del 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176703000324>

Heo, Y. C. (2006) *Content-based instruction*. Recuperado en línea el 18 de Octubre del 2018 en <https://pdfs.semanticscholar.org/1dd1/a7108a83887899d2ff125511a277b7417d7f.pdf>

Hernández J. F., Villegas S., Padilla I. Gutiérrez A. y González de León, J. A. (2008). Juárez, visiones desde el presente. Dirección general para el fomento de publicaciones y fomento editorial: Fundación para las Letras Mexicanas, UNAM. México. Recuperado en línea el 10 de Noviembre del 2018 en <http://www.libros.unam.mx/digital/v3/3.pdf>

Holland, C. K. (2013). *Classroom intercultural competence in teacher education students, interns and alumni*. University of North Florida. Recuperado en línea el 5 de junio del 2018 en <https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1495&context=etd>

Huang, L. (2017). *Co-curricular activity-based intercultural competence development: students' outcome of internationalization at universities*. Innovations in education and teaching

international. Vol. 53 No. 3, 184-153. Recuperado en línea el 02 de marzo del 2019 en <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2016.1184098?scroll=top&needAccess=true#.XlwbVSJKi70>

Indiana Department of Education (2018). The iceberg concept of culture. Recuperado en línea el 9 de julio del 2018 en <http://www.msdt.k12.in.us/msd/wp-content/uploads/2011/10/iceburgofculture.pdf>

Jackson, J. (2015). *Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education*. International Journal of Intercultural Relations 48 91–107 Recuperado en línea el 12 de Diciembre del 2018 en <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176715000358?via%3Dihub>

Jiang, W. (2000). *The relationship between culture and language*. Oxford English Language Teaching Journal Vol. 54 No. 4 pp. 328-334 recuperado en línea el 9 de julio del 2018 en <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/54/4/328/835293?redirectedFrom=fulltext>

Johnson K., y Johnson H. (1999). *Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics: a handbook for language teaching*. Blackwell Publishing.

Jones, M. G. y Brader-Araje. (2002). *The impact of constructivism on education: language, discourse and meaning*. American communication Journal. Column 5, número 3. Recuperado en línea el 22 de diciembre del 2018 en <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>

Karmiloff-Smith, A. (1990). *Piaget and Chomsky on language acquisition: divorce or marriage? Abstracts of the 1990 child language seminar*. University of Kent. Recuperado en línea el 20 de diciembre del 2018 en https://www.researchgate.net/publication/249745026_Piaget_and_Chomsky_on_language_acquisition_Divorce_or_marriage

Krashen, S., y Terrel, T. (1999). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Recuperado en línea el 15 de octubre del 2018 en http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf

Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language teaching*. University of southern California. Recuperado en línea el 15 de octubre del 2018 en http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Kumaravivelu, B. (1994). *The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching*. Tesol quarterly Vol. 28 No. 1. Pp. 27-48 recuperado en línea el 23 de enero del 2019 en https://www.jstor.org/stable/3587197?seq=1#page_scan_tab_contents

Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and rinciples in language teaching*. Segunda edición. Oxford University Press. Nueva York.

Leaver, B. L., y Stryker, S. L. (1989). *Content-based instruction for foreign language classrooms*. Foreign Language Annuals. Volumen 22. Número 3. 269-275 Recuperado en línea el 18 de Octubre del 2018 en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02746.x>

Lai, Y., y Aksornjarung, P. (2018). *Thai EFL learners' attitudes and motivation towards learning English through content-based instruction*. Malaysian Online Journal of Educational Sciences. Volumen 6. Número 1. Recuperado en línea el 25 de Octubre del 2018 en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166171.pdf>

Lemmons, K. (2015). *Short-term study abroad: culture and the path of least resistance*. Journal of Geography in Higher Education. Vol. 39, No. 4. Recuperado en línea el 22 de Octubre del 2018 en <http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2015.1084607>

Lemmons, K. (2015). *Short-term study abroad: culture and the path of least resistance*. Journal of Geography in Higher Education, 2015. Vol. 39, No. 4. Recuperado en línea el 22 de Octubre del 2018 en <http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2015.1084607>

Lennenberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Recuperado en línea el 29 de enero del 2019 en <https://pdfs.semanticscholar.org/1767/6427e367f78e6a1cc08b779a7989cd232075.pdf>

Liu, D. (2015). *A critical review of Krashen's input hypothesis: three major arguments*. Journal of Education and Human Development. Volumen 4 Número 4. Recuperado en línea el 15 de Octubre del 2018 en http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol_4_No_4_December_2015/16.pdf

Journalists are being killed with impunity around the world remember their stories. (02 de Noviembre de 2018). The Globe and Mail Inc. Recuperado el 13 de Noviembre del 2018 en <https://tgam.ca/2SDiirg>

MacCorquodale, K. (1970). *On Chomsky's review of Skinner's verbal behavior*. Journal of the Experimental Analysis of Behavior Pp. 83-99. Recuperado en línea el 8 de Noviembre del 2018 en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1333660/pdf/jeabehav00145-0085.pdf>

McDougald, J. (2018). *CLIL across the curriculum: benefits that go beyond the classroom*. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. Volumen 11. Número 1. Pp. 9-18 Recuperado en línea el 18 de Octubre del 2018 en <http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/9679/pdf>

Moeller, A. y Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. Recuperado en línea el 18 de Octubre del 2018 en https://www.researchgate.net/publication/282228094_Building_intercultural_competence_in_the_language_classroom/link/56586d4a08ae4988a7b74884/download

Musumeci, D. (1996). *Teacher-learner negotiation in content-based instruction*. Applied Linguistics. Volumen 17. Número 3. Pp. 286-325. Oxford University Press. Recuperado en línea el 27 de julio del 2018 en http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_28/negotiationinCBI.pdf

Nolen, J. (2009) Foreign Policy. Encyclopaedia Britannica Recuperado en línea el 02 de diciembre del 2018 en <https://www.britannica.com/topic/foreign-policy>

North, B. (1997). *Perspectives on language proficiency and aspects of competence*. Language Teaching, Vol. 30 No. 2. Pp. 93-100. Recuperado en línea el 21 de febrero del 2019 en <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/perspectives-on-language-proficiency-and-aspects-of-competence2/12253E84AEE4E8B78847AC5081E8DBB1>

Objetivos de la Política exterior de México (S.F.) Recuperado en línea el 26 de noviembre del 2018 en [https://www.gob.mx/busqueda?utf8=%E2%9C%93&site=presidencia&q=OPEN Canada Immigration and citizenship](https://www.gob.mx/busqueda?utf8=%E2%9C%93&site=presidencia&q=OPEN%20Canada%20Immigration%20and%20citizenship) (S.F.). Recuperado el 04 de Diciembre del 2018 en <https://www.canada.ca/en/immigration-refugeescitizenship/services/application/checkprocessing-times.html>

Ogalde C., I. (2013) *Los materiales didácticos: medios y recursos de apoyo a la docencia*. Tercera edición. México. Trilas.

Philips Tom (02 de Julio de 2018). The Guardian: Amló: five things to know about Mexico's new president. Recuperado en línea el 17 de Noviembre del 2018 en <https://bit.ly/2KKa5AN>

Piaget, J. (1970) *Piaget's theory*. En Mussen, P., H. Charnichael manual of child psychology. Traducción de Martine Serigos.

Piaget, J., e Inhelder B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata. Recuperado en línea el 17 de diciembre del 2018 en https://scholar.google.ca/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=piaget+and+inhelder+1997&btnG=

Piaget J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor. S. A. Barcelona.

Piattelli-Pakmarini, M. (1994). *Ever since language and learning: afterthoughts on the Piaget-Chomsky debate*. Cognition 50. Pp 315-346. Recuperado en línea el 22 de diciembre del 2018 en <https://www.scribd.com/document/170782798/Piattelli-Palmarini-1994-Cognition>

Pilon, S. (2017) *Developing intercultural learning among students in short-term study abroad programs*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. N. 79 Pp. 133-153. Recuperado en línea el 22 de Octubre del 2018 en <https://www.nectfl.org/wp-content/uploads/2017/02/NECTFL-SPECIAL-ISSUE.pdf#page=135>

Pinner, R. (2013). *Authenticity of purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation to EFL contexts*. Asian EFL Journal Research Articles. Volumen 15. Número 4. Recuperado en línea el 25 de noviembre del 2018 en https://www.researchgate.net/publication/281832611_Authenticity_of_Purpose_CLIL_as_a_way_to_bring_meaning_and_motivation_into_EFL_contexts

Richards, J. C (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. Recuperado en línea el 12 de Febrero del 2019 en <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

Rahimi, A., y Soltani, A. (2011). *Teachability of intercultural sensitivity from the perspective of ethnocentrism vs. ethnorelativism: an Iranian experience*. Iranian Journal of Applied Linguistics Vol. 14 No. 1 pp. 109-134. Recuperado en línea el 7 de junio del 2018 en <https://ijal.khu.ac.ir/article-1-33-fa.html>

Richards, J. C., y Rodgers, T., S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Tercera Edición. Cambridge University Press. Nueva York.

Rogers, E. M., Hart, W. B., y Miike, Y. (2002). *Edward T. Hall and the history of intercultural communication: the United States and Japan*. Keio communication review No. 24. Recuperado en línea el 11 de febrero del 2019 en <http://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.pdf>

Saussure, F. (2006). *Course in general linguistics*. Tercera Edición. McGraw-Hill Book Company. Toronto.

S.A. (2015). Acerca de la UNAM. Recuperado en línea el 12 de Septiembre del 2018 en <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>

S.A. (2015). ¿Quiénes somos? Recuperado en línea el 12 de Septiembre del 2018 en http://www.cepe.unam.mx/quienes_somos.php

S.A. (2018). UNAM-Canadá, Gatineau, Quebec. Recuperado en línea el 12 de Septiembre del 2018 en <https://canada.unam.mx/es/historia/>

Sawyer, K. R. (2017). *Unresolved tensions in sociocultural theory: analogies with sociological debates*. Washington University. Recuperado en línea el 20 de Octubre del 2018 en <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Tensions.pdf>

Seidlhofer, B. (2001) *Chapter Pronunciation*. En Carter R. y Nunan D. Ed. Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Pp. 56-65. Cambridge University Press.

Shastina, E. M., Shatunova, O. V., y Borodina, F. T. (2017). *Reading as cultural factor of talent development*. Helix. Volumen 8. Pp. 2488-2492. Recuperado en línea el 13 de diciembre del 2018 en <http://helix.dnares.in/wp-content/uploads/2018/02/2488-2492.928.pdf>

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Cuarta edición. Jossey Bass: San Francisco. Recuperado en línea en <https://bit.ly/2ThdTJF>

Scovel, T. (2000). *The younger, the better” myth and bilingual education*. San Francisco University. En ed. González, R. *Language ideologies*. Volumen 1. Recuperado en línea el 11 de Octubre del 2017 en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447481.pdf#page=162>

Statistics Canada Data (2018). Recuperado en línea el 15 de Noviembre del 2018 en <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/type/data?MM=1>

Tomlinson B. (2001). Materials Development pp. 66-71. En ed. Carter R. y Nunan D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press. Recuperado en línea el 13 de Noviembre del 2018 en <https://bit.ly/2HJ5Lht>

Tomlinson, B. (2011) *Glossary of basic terms for material development in language teaching*. Recuperado en línea el 7 de noviembre del 2018 en <https://www.scribd.com/document/241150913/Glossary-of-basic-terms-for-materials-development-pdf>

Tomlinson B. (2011). *Materials development in language teaching*. Recuperado en línea el Johnson K. y Johnson H. (1999) *Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics: a handbook for teaching English*. Recuperado en línea el 13 de Noviembre del 2018 en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.447&rep=rep1&type=pdf>

Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London. John Murray. Vol. 1 recuperado en línea el 8 de julio del 2018 en <https://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft/page/n7>

UNAM-Canadá (2012). Course Pack C1. Documento interno de la sede.

Van der Veer, R. y Zavershneva, E. (2018). *The final chapter of Vygotsky’s thinking and speech: a reader’s guide*. *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 54. Pp. 101-116. Recuperado en línea el 21 de diciembre del 2018 en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jhbs.21893>

Van Vianen, A. E. M., Pater, I. E., Kristof-Brown, A. L., y Johnson, E. C. (2004). *Fitting in: Surface- and Deep-Level Cultural Differences and Expatriates’ Adjustment*. *Academy of Management Journal*. Vol. 27, No. 5, 697-709. Recuperado en línea el 20 de Junio del 2018 en https://www.researchgate.net/profile/Annelies_Van_Vianen/publication/234021995_Fitting_in_Surface_and_Deep_Level_Cultural_Differences_and_Expatriates%27_Adjustment/links/0deec537818f301a7d000000.pdf

Vasques I. y Porcnik T. (2017) *The Human Freedom Index a global measurement of personal, civil and economic freedom*. The Cato Institute, the Fraser Institute, and the Friedrich Naumann

Foundation for Freedom. Recuperado en línea el 20 de noviembre del 2018 en <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/human-freedom-index-2017-web.pdf>

Vázquez, H. (2015). *Multiculturalismo/pluriculturalismo - reflexiones críticas*. Departamento de Antropología Social Universidad Nacional del Rosario. Recuperado en línea el 15 de Diciembre del 2018 en <https://www.topuniversities.com/universities/universidad-nacional-de-rosario-unr/un-dergrad>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Ed. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner S., y Souberman E. Harvard University Press. Recuperado en línea el 29 de enero del 2019 en <http://www.ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Wang, J. (2008). Toward a Critical Perspective of Culture: Contrast or Compare Rhetorics. J. Technical writing and communication vol. 38 (2) 133-148. University of MinnesotaDuluth. Recuperado en línea el 14 de Junio del 2018 en https://www.researchgate.net/publication/250146493_Toward_a_Critical_Perspective_of_Culture_Contrast_or_Compare_Rhetorics

Wang J. (2013) Moving towards ethnorelativism: a framework for measuring and meeting students' needs in cross-cultural business and technical communication. Technical writing and communication Vol. 43 No. 2 pp. 201-218 recuperado en línea el 25 de octubre del 2018 en https://www.researchgate.net/publication/273111766_Moving_Towards_Ethnorelativism_A_Framework_for_Measuring_and_Meeting_Students'_Needs_in_CrossCultural_Business_and_Technical_Communication.

Weaver, G. R (1999) *American Cultural Values*. Kokusai Bunka Kenshu (Intercultural Training), Special Edition, pp. 9-15. Recuperado en línea el 17 de julio de 2018 en <https://www.coursehero.com/file/16228077/American-Cultural-Values/>

Wolff, F., y Borzikowsky, C. (2018). *Intercultural competence by international experiences? an investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets*. Journal of Cross-Cultural Psychology Vol. 43 No. 3 pp. 488-514 recuperado en línea el 4 de marzo del 2019 en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022022118754721>

Zafar, M. (2010). *Monitoring the 'monitor': a critique of Krashen's five hypotheses*. The Dhaka University Journal of Linguistics: Volumen. 2 No.4 Page: 139-146 recuperado en línea el 19 de octubre del 2018 en <https://www.banglajol.info/index.php/DUJL/article/view/6903>

Videos

Chomsky, N. [Kimberly Murza] (11 de Mayo del 2012). Noam Chomsky on Universal Grammar and the Genetics of language with captioning. Recuperado en línea el 9 de Noviembre del 2018 en <https://www.youtube.com/watch?v=vbKO-9n5qmc>

Chomsky, N. [Chomsky's Philosophy] (28 de Diciembre del 2016) *The Structure of Language*. Recuperado en línea el 25 de Octubre del 2018 en <https://www.youtube.com/watch?v=E3U6MsdBalg>

Peterson, J. [Jordan B Peterson] (30 de enero del 2017). Personality 06: Piaget and constructivism. University of Toronto. Recuperado en línea el 27 de diciembre del 2018 en <https://www.youtube.com/watch?v=BQ4VSRg4e8w>

Anexos

Anexo 1. Materials Blueprint

Materials Blueprint based on Brown 1995

English Immersion PUMA Program 75 hours in three weeks

English in Context and Pronunciation: 42 hours

Cultural immersion activities: 12 hours

Canadian Culture and Vocabulary workshop 21 hours

Canadian Culture and Vocabulary workshop UNAM-Canada

Background

Institution: Satellite campus of UNAM

History of the program: Born in 2012 as a result of a need analysis by the coordination. It replaced the previously existing program.

Overall Curriculum Description

Type of curriculum: Topical based (organized around themes or topics such as health, food, clothing, and so forth).

Approaches: The Communicative Approach.

Framework: Based on the Common European Framework of Reference.

Methodological features: Content Based Instruction.

Objectives

Oral production and interaction

Cultural immersion

Linguistic immersion

Type of program

Short term study abroad program - 21 hours in three weeks

2 teachers per group, 10.5 hours each.

Small groups (8-12 students per group).

Laptop and flat screen in every classroom.

Access to internet via Wi-Fi for students.

Map of Canada in every classroom. Map of Mexico in many classrooms.

White board in every classroom. Markers provided by the institution.

Teachers' lounge with computers connected to the internet. Printing availability. Photocopy machine.

Library with books, movies and recordings in English.

Classroom capacity: 12 students + two classrooms with capacity for 16 students

Needs

Teacher profile: Canadian teachers specialized in language teaching, many of them graduate students or researchers at Canadian universities.

Student profile: Spanish speakers. Mainly Mexican university students.

Levels

Based on the CEFR - 7 levels: A1, A2, B1, B2, B3 (B2+ in CEFR), C1, C2

Assigned by placement exam (spoken interview) previous to the course via skype or phone call.

Placement exam – Question model and rubrics (Based on CEFR descriptors)

Materials

Coursepack on Moodle. Each level divided in two parts. Number of units vary by level.

Content: Canadian Culture. Approach to culture transitions from superficial to deep culture as levels progress i.e. deep culture expected in C2 whereas superficial culture expected in A1.

Length: 1.5- 2 hours per unit.

Scope and sequence: Warm up (Based on readings or videos) – practice (providing further information on the topics) –final task (consists of a communicative activity such as a discussion or a debate, which promote oral production and interaction).

Teaching

Teachers are free to use approach topics based on preferred techniques so long as they adhere to the objectives.

Teachers are provided the teaching materials, and decide what to include based on it.

Evaluation

The workshop has no summative evaluation at the end.

Teachers are evaluated by students at the end of the program through an online survey designed by the coordinator of the program.

Materials and contents are evaluated by students at the end of the program through an online survey designed by the coordinator of the program.

Teachers qualitatively evaluate materials and contents during wrap-up meetings at the end of the program.

Anexo 2. Analogía del iceberg

El Iceberg de la Cultura

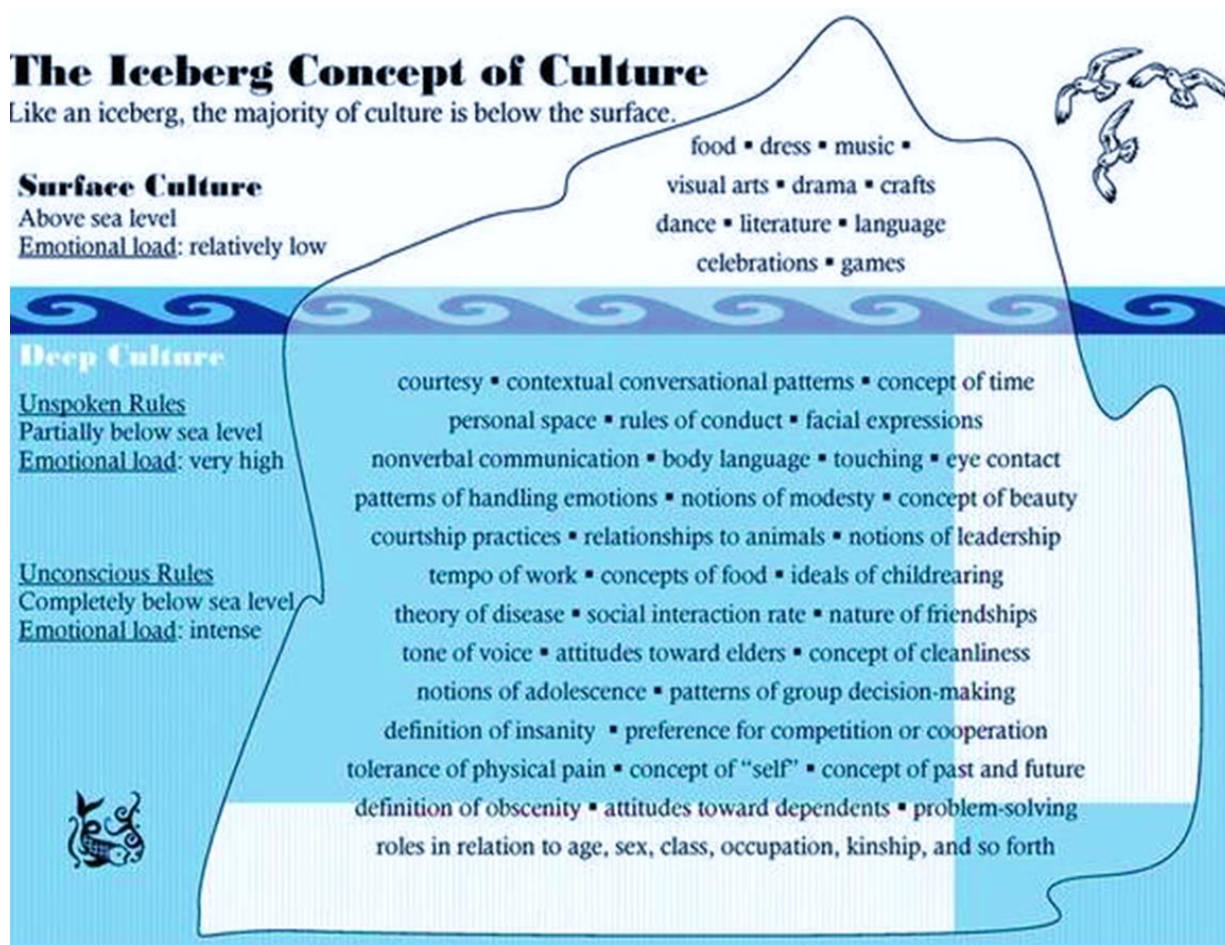


Figura 3.5 El Iceberg de la Cultura. Tomada de Office of English Language Learning & Migrant Education, Indiana Department of Education (2018).

Anexo 3. Lista de Cotejo

UNIT / Topic	Sí	No	No indicado
1. El contenido de la unidad es cultural, es decir, el énfasis es la discusión, reflexión o análisis de un tema cultural.			
2. El contenido de la unidad se centra en la adquisición de nuevo vocabulario en un contexto particular.			
3. El objetivo de la unidad es desarrollar la expresión o interacción oral.			
4. Los materiales fomentan el desarrollo de la expresión o interacción oral.			
5. El objetivo de la unidad es desarrollar la competencia intercultural.			
6. Los materiales fomentan el desarrollo de la competencia intercultural en las etapas etnorelativas.			
7. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo superficial.			
8. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura canadiense de tipo profunda.			
9. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo superficial.			
10. La unidad incluye materiales en que se analiza la cultura mexicana de tipo profunda.			
11. La unidad contiene materiales a través de los cuales se busca el análisis, la comparación o el contraste de la cultura mexicana y canadiense de tipo profunda.			
Observaciones:			

Anexo 4. Louis Riel and the Métis people's resistance

Unit: Louis Riel and the Métis people's resistance

Level: C1

Part: 1

Competency:

Students will compare the life of Louis Riel and the Métis' resistance to the takeover of their land with Emiliano Zapata and the Zapatistas' fight for land during the Mexican Revolution so that they can establish relationships between both historical figures and events.

Functional objective

Listening and speaking practice

Warm-up

Play the video to introduce students to Louis Riel

The History of Louis Riel (video): <https://www.youtube.com/watch?v=t5YrtvO7FDs> (Last visited November 2, 2018).

Reading: Louis Riel Info Sheet: http://www.metisnation.org/media/653284/riel-day_info-sheet.pdf (Last visited: November 2, 2018).

Then present the following Heritage Minute on Louis Riel:

<https://www.youtube.com/watch?v=FVVFjfyvgMg> (Last visited: November 2, 2018).

Final task

Reading and Discussion (**Instructions and Printable Material on Separate pdf file**).

1. Reading - Zapata, the Man, the Myth, the Legend.
2. Discussion: Similarities and Differences between Louis Riel and the Métis people's resistance of the takeover of their land with Emiliano Zapata and the Zapatistas fight for land during the Mexican Revolution.

Duration: 1.5 hours

Title of the Activity: Zapata, the Man, the Myth, the Legend	
Length: 20-30 minutes	Level: C1
Types of skill: Reading/Oral Production	
Lesson Competency	Students will compare the life of Louis Riel and the Métis' resistance of the takeover of their land with Emiliano Zapata and the Zapatistas' fight for land during the Mexican Revolution so that they can establish relationships between both historical figures and events.
Activity objective:	Students will read about the life of Emiliano Zapata and the Zapatistas. Afterwards, they will discuss whether there are similarities between Louis Riel's and Emiliano Zapata's life and between the Métis people's resistance movement and the Zapatistas' fight for land during the Mexican Revolution.
Activity Description	
Reading	Students will read about Emiliano Zapata's life, death and legacy on Mexican folk culture. Dynamic of reading will vary depending on size of the class. In smaller groups, students may read out loud to the rest of the group with correction of pronunciation and intonation by part of the professor. Bigger groups may read in small groups with supervision of the professor, or read individually in silence.
Discussion	Students will discuss the questions included at the end of the reading, as a group. The Professor will control the turn taking dynamic.
Observations: The professor may but does not need to expand their knowledge of Zapata with the extra references included at the end of this format. However, he or she may want to read ahead the short text students will read in class on the separate pdf.	
Reference	
Emiliano Zapata a brief Biography (1994). Voices of Mexico. April-June. UNAM. Available online at http://www.revistascisan.unam.mx/Voces/pdfs/2717.pdf	
Mexico in WW1 - The Mexican Revolution I THE GREAT WAR Special (2016) https://www.youtube.com/watch?v=vzsVUT7WqHA&t=290s	



EMILIANO ZAPATA, THE MAN, THE MYTH, THE LEGEND (1879-1919)

EARLY LIFE

- Emiliano Zapata was born in the State of Morelos in 1879. In his biography, Alba (1994) argues that he suffered the inequalities concerning land distribution in Mexico when he was a child. This could explain the ideals which would guide his quest for land and liberty later on in his life.

YOUTH

- As Alba (1994) narrates, in 1897, when Emiliano was 18, he was incarcerated for protesting against an Hacienda, but was pardoned and freed. Some years later, in 1909, Emiliano organized a group of peasants and took back the lands that had been taken from them.

INVOLVEMENT IN THE MEXICAN REVOLUTION

- In 1910, the Mexican revolutionary movement began. It was led by Francisco I Madero, who opposed the dictatorship of Porfirio Diaz. Zapata and the Zapatistas allied with Madero's cause. As the biography (1994) explains, Zapata and his force were decisive in establishing Madero into power.
- When Madero did not distribute lands once he had taken control of the country, Zapata exerted ruthless violence; he burned Haciendas and redistributed land.
- By 1914, the Revolution had become a civil war between revolutionary factions for control of the country. Zapata and Villa formed an alliance to combat Venustiano Carranza, and they successfully took Mexico City. In Morelos, his home state, Zapata distributed land for everybody. However, this would change promptly.
- With the support of the United States, Venustiano Carranza defeated Villa and established a new constitution in 1917. With the Villista army out of the war, the Zapatistas were murdered one by one.

ZAPATA'S LEGACY, AND DEATH?

- As his biography (Alba, 1994) finishes, Zapata was murdered by Carrancista soldiers in 1919.
- Zapata's legacy is unquestioned. Alongside Villa, Zapata is considered one of the greatest Mexican Heroes. From 1994 to 2000, Emiliano Zapata was in the 10 pesos bill. His ideals still shape great part of the identity of Mexico as a nation; his life represents the Mexican people's continual quest for social equality and justice.
- Furthermore, he has had relevance in folk culture and in art. The typical Mexican with a mustache and sombrero stereotype can be attributed to Zapata and Villa. Both revolutionary leaders are commonly depicted in Day of the Death Ofrendas. Zapata's life has also inspired paintings by Mexico's top artists as well as novels, movies and countless songs.

This reading was adapted from the original source: Alba V. (1994). Emiliano Zapata a brief biography Voices of Mexico April-June. UNAM.

Discuss the following questions with your classmates:

1. What do you think is Emiliano Zapata's influence on Mexican Identity?
2. Based on what you have read in class, do you think the life of Louis Riel can be compared to the Life of Emiliano Zapata?
3. Do you believe Louis Riel may have influenced the identity of the Canadian people?
4. Do you believe there are similarities between the Métis' movement for the rights of lands and the Zapatistas' Movement? if so, which ones?
5. How important is it for the identity of a nation to commemorate the historical figures of those who were in the opposition of the government? Are they heroes or traitors?
6. Do you believe that historical figures who rely on violence to achieve their ideals should be regarded as heroes or as villains?
7. How different do you believe Canada is now from back when the Métis Movement originated with regards to the social problems which caused the revolt?
8. How different do you believe Mexico is now from back when Zapata and the Zapatistas rebelled against the haciendas and joined the Mexican revolution movement with regards to the social problems that caused the revolt?



Anexo 5. Sir, John A. MacDonald

Unit: John A. MacDonald

Level: C1

Part: 1

Competency

Students will read about Sir John a. Macdonald and will compare him to Benito Juarez in order to give an opinion on whether they should be regarded as heroes or villains.

Functional objective

Reporting about things, actions, events, or people in the environment

Warm-up

Ask students what the common thread is between Ottawa's and Mexico City's international airports. [Answer: Both are named after a former Prime Minister (Sir John A. Macdonald) and a former President (Benito Juarez)].

Present the Canadian ten-dollar bill to students (either a real one or a photo on the internet). Ask students if there are any defining characteristics they can identify about Sir John A. Macdonald (ex., First Prime Minister of Canada, Father of Confederation, an eccentric Canadian politician).

Practice

1. Watch the Heritage Minutes about Sir John A. Macdonald by visiting: <https://www.youtube.com/watch?v=vBGNEJpznNE> (Last visited and retrieved: April 16, 2018). (Prior to discussion, recap what occurred in the video. Refer to a map of Canada.)
2. With a partner, discuss why you think it was created. What is it trying to say about Confederation? Does it evoke any emotions or reactions? Share your ideas with the class.
3. Ask: Do you find the narrative convincing? Why? How do you think Sir John A. Macdonald should be remembered? Sum up your view in one sentence. Share your views with the class
4. Working in groups of four, develop criteria for evaluating a Heritage Minute in the following three categories: Message, use of evidence, and audiovisual effectiveness. As a class, make a final list of criteria for each category.

Final task

1. Have students read, discuss and debate the following article from the Toronto Star: "Honour John A. Macdonald's legacy, warts and all: Editorial" (2015)

https://www.thestar.com/opinion/editorials/2015/01/04/honour_john_a_macdonalds_legacy_warts_and_all_editorial.html (Last visited and retrieved: April 16, 2018).

2. Heroes or Villains? Sir John A. McDonald and Benito Juarez. (Instructions and printable material on separate pdf file.)
 - A) Reading – Benito Juarez
 - B) Heroes or villains table
 - C) Discussion

Suggested homework activities: Students can create a parody heritage moment about an important Canadian or Canadian moment in history following these steps:

In small groups, decide what message you wish to convey.

1. What do you want your audience to learn about your subject?
2. What moments in your subject's life would best illustrate your message? What's the best way to tell that story on video?
3. Plan out your Minute using the chart - Key Event/Corresponding Scene/Materials Needed: <http://storiesofsirjohna.ca/pdf/sjam-sr-en-lt.pdf> (Last visited and retrieved: April 16, 2018 Know the limitations of your equipment, and plan your scenes accordingly.

Suggested grammar topics: Adjectives and adverbs; simple past/past continuous for narratives; used to for narratives.

Duration: 1.5 hours

Title of the Activity: Heroes or Villains? Sir John A. McDonald and Benito Juarez.	
Length: 20-30 minutes	Level: C1
Types of skill: Oral Production	
Lesson Competency	Students will read about Sir John a. Macdonald and will compare him to Benito Juarez in order to give an opinion on whether they should be regarded as heroes or villains.
Activity objective:	Students will discuss the characteristics which make a leader good or bad and make a table with the attributes presented in the materials. Then they will discuss the questions about John A. Macdonald and Benito Juarez in order to establish whether they were heroes or villains based on the tables they make.
Activity Description	
Reading	Students will read a brief biography of Benito Juarez. Dynamic of reading will vary depending on size of the class. In smaller groups, students may read out loud to the rest of the group with correction of pronunciation and intonation by part of the professor. Bigger groups may read in small groups with supervision of the professor, or read individually in silence.
Table Heroes or Villains?	Students will be asked what makes a leader good or bad. They will discuss the question. Then, using the vocabulary presented in the infographic they will make a table; on one side they will include the characteristics that make a leader good and on the other the ones that make him or her bad. Students may add further nouns than the ones included.
Discussion	Students will discuss the questions included in the material about heroism and villain-ship. They will answer whether John A. McDonald and Benito Juarez are villains or heroes according to the chart they made on the previous exercise.
Observations: The professor may read the brief biography about Benito Juarez included on the separate pdf file before class. He or she may but does not need to watch the short video included in the references of this format as well.	
References	
Hernandez J. (2008) Juarez, visiones del presente. UNAM.	
About Benito Juarez in English (2009) https://www.youtube.com/watch?v=iA1TXd2s1AU#t=35s	



BENITO JUAREZ 1806-1872

Benito Juárez is often depicted as one of the best presidents the country has ever had and a role model for Mexican people. However, as Hernandez (2008) explains, Juárez has also been subject to criticism.

Benito was born into a humble family in a small town in the state of Oaxaca. His Native language was Zapotec.



He was left an orphan when he was a child, so he moved to the capital city of Oaxaca in search of better opportunities when he was 12. Despite many struggles such as his initial lack of Spanish and the discrimination he received, Benito became a lawyer in 1834. Some years later, he married Margarita Maza, a prominent wealthy woman when she was 18 and he was 36.

In his life, Juárez was a deputy, a minister, the Governor of Oaxaca, the President of the Supreme Court and eventually, in 1858, the President of Mexico. He remained president until his death in 1872.

- As president, Juárez implemented the liberal reforms with which he managed to limit the power of the church. This started a civil war between liberals and conservatives (1858-1861).
- Juárez defeated the French during the interventions. He showed no mercy to Emperor Maximilian and his allies and shot them dead upon capture.
- Juárez was accused of fraud and dictatorship by Porfirio Díaz, who rebelled against him in 1871.
- Juárez died of a heart problem in 1872 while Díaz's rebellion was ongoing.



This reading was adapted from the original source: Hernandez J. (2008) Juárez, visiones desde el presente. UNAM.

HEROES OR VILLAINS

What makes a leader good or bad?

COURAGE INTELLIGENCE POWER
SELFLESSNESS HUMILITY
COMPOSURE RELATABILITY
PATIENCE GREATNESS
VISION COMMUNICATION SKILLS STRENGTH
SACRIFICE DETERMINATION HONESTY
PERSEVERANCE GENEROSITY RESPECT
COMPASSION AMBITION EGOTISM LOYALTY

In small groups make a table with the words. On one side include the characteristics of a hero and on the other the characteristics of a villain.



HEROES OR VILLAINS

Discuss the following questions in class

1. Is everybody's table the same?
2. Is the notion of Heroism subjective? Does it depend on your culture?
3. Are historical figures important? Why?
4. Did the historical figures that are considered heroes have the characteristics you included in the chart?
5. Is Sir John A. MacDonald a hero? Why?
6. Is Benito Juarez a hero? Why?
7. Why do Heroes of the past become Villains in the present and vice versa?
8. Does our appreciation of historical figures reflect current cultural values? How so?
9. Is culture change good or bad? Why?
10. Can you identify similar cultural values in modern Canada and Mexico? Which ones?



Anexo 6. Bias in the eyes of the media

Unit: Bias in the eyes of the Media

Level: C1

Part: 2

Competency

Students will analyze how the media in Canada and Mexico express their opinion about politicians in order to discuss freedom of speech and freedom of press in both countries.

Functional objective: Analyzing media reports for bias and opinion

Language structure: Negative and positive connotations

Warm-up

Ask students the following questions:

1. What is bias?

After students come up with a definition provide a definition from the dictionary and compare.

2. How can we identify bias?

3. How is bias related to freedom of speech and freedom of press?

4. Watch the following video about Justin Trudeau

Who is Justin Trudeau? (video): <https://www.youtube.com/watch?v=B2jILTr29Ds> (Last visited and retrieved: Feb 02, 2019).

5. Ask students whether they can identify any kind of Bias in the video.

Practice

1. Use the NP article: <http://nationalpost.com/opinion/kelly-mcparland-in-london-trudeau-lets-loose-his-inner-swagger> (Last visited and retrieved: April 17, 2018) to show examples of bias and opinion in a media report.

2. What conclusions can be drawn about the bias/opinion of the writer towards Justin Trudeau?

3. Use the article on the Guardian to show bias/opinion about Mexican Presidents AMLO. <https://www.theguardian.com/world/2018/jul/02/amlo-mexico-president-five-things>

4. What conclusions can be drawn about the bias/opinion of the writer towards AMLO?

Final task

Ask students the following questions:

1- Do you think bias can be a consequence of a lack of freedom of press or freedom of speech?

2- Is there freedom of speech in Mexico?

3- Is there freedom of press in Mexico?

4- Do you believe people have the right to say anything and everything concerning political views?

Discussion. - Check the infographic about freedom of speech and freedom of press in Mexico and Canada. (Instructions and Printable materials on separate pdf files).

Links for the infographic:

Overview of journalists killed in 2018

https://www.theglobeandmail.com/world/article-journalists-are-being-killed-with-impunity-around-the-world-remember/?utm_source=Social%20Media&utm_medium=Facebook&utm_campaign=PM2018

Map and ranking of Freedom by Country

<https://object.cato.org/sites/cato.org/files/human-freedom-index-files/2017-human-freedom-index-2.pdf>

Suggested homework activities: Look at other news stories and try to identify any bias the writer may have towards the topic.

Suggested grammar topics: Narrative tenses

Duration: 1.5 hours

Title of the Activity: The Media in Canada and Mexico: A Reflection on Freedom of Speech and Freedom of Press	
Length: 15 - 30 minutes	Level: C1
Types of skill: Oral Production	
Lesson Competency	Students will analyze how the media in Canada expresses their opinion on Justin Trudeau and reflect on how the media in Mexico expresses their opinion towards politicians in order to discuss freedom of speech and freedom of press in both countries.
Activity objective:	Students will discuss the dangers of journalism in Mexico and in Canada based on data presented on the infographics in order to reflect on freedom of speech and freedom of press in both countries.
Activity Description	
Reading infographic	<p>Students will look at data about deaths of journalist and overall level of freedom in countries around the world, focusing particularly in Mexico and Canada.</p> <p>Overview of journalists killed in 2018 – Open link. Scroll down. The chart is the first one shown. https://www.theglobeandmail.com/world/article-journalists-are-being-killed-with-impunity-around-the-world-remember/?utm_source=Social%20Media&utm_medium=Facebook&utm_campaign=PM2018</p> <p>Map of Freedom by country – Open link. Scroll down to Executive Summary in Pg. 5 https://object.cato.org/sites/cato.org/files/human-freedom-index-files/2017-human-freedom-index-2.pdf</p> <p>Ranking of Freedom by country – On the same link, scroll down to pg. 6 (Canada) and to pg. 8 (Mexico).</p>
Discussion	Students will discuss the questions included in the infographic about freedom of speech and freedom of press in both countries.
Observations:	
References: The Globe and Mail Inc (2018). Journalists are being killed with impunity around the world. Remember their stories. published November 1. Nimmer M.(1975) Is freedom of the press redundancy: what does it add to freedom of speech Vasques I.; Porcnik T. (2017) The Human Freedom Index.	

Freedom of Speech and Freedom of Press in Canada and Mexico



Freedom of Speech is the right to express your opinion without government restraint. (Nimmer, 1975)



Freedom of Press is the right of the media to express opinions without government restraint. (Nimmer, 1975)



Both are protected by law in most democratic countries, but...



UNESCO has declared November 2nd as the International Day to End Impunity for Crimes against Journalists



According to the overview of journalists killed, published by The Globe and Mail Inc, in 2018 alone at least 47 journalists have been murdered around the world.



Look at the **overview of journalists killed in 2018** where Mexico is in the third place



As far as freedom in each country is concerned...



Look at The **map of freedom by country in the Human Freedom Index** pg. 5 and the ranking: Canada (pg. 6), Mexico (Pg. 8)

Freedom of Speech and Freedom of Press in Canada and Mexico



Discuss the following questions with your classmates

- 1. Are you surprised by the rankings of Mexico and of Canada in the Human Freedom Index ranking?**
- 2. Why do you believe there is a difference in ranking between Mexico and Canada?**
- 3. How important is freedom of speech in Mexico? How about in Canada? (Ask your teacher what she or he thinks.)**
- 4. What about freedom of press?**
- 5. How does the media usually address politicians in Mexico?**
- 6. Do you believe that this is related to the dangers of practicing journalism in the country?**
- 7. With such dangers, should journalism be practiced in Mexico?**
- 8. How are politicians addressed by people on social media?**
- 9. Should freedom of speech or freedom of press ever be limited? Why? Why not?**
- 10. Should public servants be judged for their personal life? Why? Why not?**
- 11. How is freedom of speech addressed in the workplace and in university settings?**
- 12. How is freedom of speech dealt with at home in Mexico?**

The information in this text was adapted from the original sources:

The Globe and Mail Inc. Published November 1, (2018). Journalists are being killed with impunity around the world. Remember their stories

Vasques I.; Porcnik T.(2017) The Human Freedom Index.

Nimmer M.(1975) Introduction Is freedom of the press redundancy: what does it add to freedom of speech 26 Hastings L.J. 639-658.



Anexo 7. Foreign Policy in Canada and Mexico

Unit: Foreign Policy in Canada and Mexico

Level: C1

Part: 2

Competency

Students will discuss Canadian and Mexican foreign policy and current issues concerning Canadian-Mexican relations so as to express opinions on how both countries relate with the international community

Functional objective: Developing an argument systematically; conceding a point

Warm-up

Ask students the following questions

1. What is Foreign policy?
2. Is it relevant for the average Joe or should it only matter to the government? Why?
3. Do you know anything about the foreign policy of Canada or Mexico? What?

Practice

1. Review page 1 of the Goals of Canadian Foreign Policy worksheet:
https://www.craigmarlatt.com/school/cpw4u1/canadian_foreign_policy_goals.pdf
(Last visited and retrieved: Feb 19th, 2019), then students complete the table on page 2 to the best of their knowledge.
2. Assign students foreign policy goals from the worksheet and ask them give their opinion about how that goal should guide Canada's relationship with Mexico.
3. About Venezuela.
 - a) Ask students what they know about the situation in Venezuela. Students share their knowledge.
Tell them what you have heard or read.
 - b) Watch the video "Trudeau calls for democratic transition in Venezuela."
<https://www.youtube.com/watch?v=9iC5NAgrs5E>
 - c) Ask students what they think about the LIMA group's decision to support Juan Guaido as interim president.
Share the following information with students:

In the video Trudeau mentions the LIMA group which is composed of 15 countries, mostly from Latin America, but also including Canada and, recently, the United States. Initially, Mexico was a part of the LIMA group, but Mexico has been the only country in the group not to support the government of Juan Guaido. In fact, during the meeting discussed in the video, Mexico was not even present because president AMLO did not send a representative.

Ask students what they think about this decision.

Final task

1. Foreign Policy between Canada and Mexico. (Instructions on separate pdf file).
 - a) Watch the video about the foreign policy in Canada and Mexico - <https://www.youtube.com/watch?v=kVPi4OEVUEM>
Ask students the following questions:
In the video you can see Mexico's previous foreign policy, do you think the new government shares the same objectives?
Do you believe this is good or bad for Mexico? Why?
 - b) Reading – Foreign policy between Canada and Mexico: from NAFTA to USMCA (Material and instructions on separate pdf file)
 - c) Discussion. (Students discuss questions at the end of the reading)

Suggested homework activities: Ask students to inquire the points included in the agreement and choose the one which they consider most important either for their profession, for Mexico as a country or for the average person in Mexico. Then, students share the information they gathered from the webpage to the class and explain why they believe it is important. <https://usmca.com/> (Time permitting, this activity can be assigned during the class).

Suggested grammar topics: Logical markers

Duration: Approximately 1.5 hours

Title of the Activity: Foreign Policy in Canada and Mexico	
Length: 30 minutes	Level: C1
Types of skill: Oral Production	
Lesson Competency	Students will discuss Canadian and Mexican foreign policy and current issues concerning Canadian-Mexican economic relations so as to express opinions on how both countries could benefit one another.
Activity objective:	Students will watch a video about Canadian and Mexican foreign policies and read a short text about the economic relations which exist between both countries. Then they will discuss how Mexico can benefit Canada and vice versa based on a set of pre-established questions.
Activity Description	
Video	Students will watch a video about Canadian and Mexican foreign policies so that they can familiarize themselves with the topic.
Reading	Students will read a short text about economic relations between Canada and Mexico, focusing on some of the effects of NAFTA. Included in the text are some of the agreements in the recent USMCA agreement.
Discussion	Students will discuss a set of questions included at the end of the text about how both countries could benefit one another as a result of the current agreements.
Observations: Watching the video and reading the short text prior to class may help familiarize with the Mexican part of the materials.	
References: Video - https://www.youtube.com/watch?v=kVPi4OEVUEM	

Foreign policy between Canada and Mexico: from NAFTA to USMCA

- In their current foreign policy both Mexico and Canada express their interest in strengthening the ties between the three North American countries.
- In 1994, NAFTA was signed by Mexico, Canada and the United States to encourage trade among the three nations. A trade free zone was established, meaning thousands of products could cross the borders tax free.

Changes attributed to NAFTA



-Mexico has exported millions of avocados.



-Mexican beer and mangoes have become staples in both Canada and the United States.



-Canada has exported tons of cucumbers and fresh bell peppers to the United States.



-The United States have exported tons of corn to Mexico.



-Many Canadian and North-American companies have set up factories in Mexico.



-Trade has increased between the three countries.



**But every rose has its thorn...
In 2018, NAFTA was renegotiated.**

- Some of the points established during the recent USMCA (US-Mexico-Canada) agreement are collaboration in the following aspects:



- Temporary entry
- Agriculture
- Investment
- Anti-corruption
- Small and medium sized Businesses
- Recognition of the Mexican state's ownership of hydrocarbons
- Commitment of the Mexican state to increase wages and salaries
- Intellectual property
- Textiles and apparel
- Telecommunications
- Environment

- What do you think about collaboration between Canada, the United states and Mexico? Is it good or bad?

In pairs, make a table outlining the positive and negative aspects of collaboration between the three countries. Then compare your table with your classmates and share your opinions.

- Discuss the following questions with your classmates:

1. How do these treaties affect the average person in Mexico?
2. How do they affect you?
3. Does any of the points included impact your field of study or profession? Which one? How so?
4. Of the aspects of USMCA which are included above, which do you believe require urgent attention in Mexico?



The information included in this reading was adapted from the official Government websites:
www.canada.ca/en (2018)
www.gob.mx (2018)
www.ustr.gov (2018)

Anexo 8. Immigrant Experiences

Unit: Immigrant Experiences

Level: C1

Part: 2

Competency:

Students will review immigration policies in Canada in order to discuss current attitudes towards legal and illegal immigration in Canada and in Mexico.

Functional objective

How to discuss immigration issues

Language structure

Opinions language: Agreeing/Disagreeing

Warm-up

Gateway to Canada, p. 82 Activity

And/or read, discuss, and debate the following article from the Toronto Star: “Canadians becoming more immigrant friendly amid refugee crisis, survey find” by Nicholas Keung (2016)

<https://www.thestar.com/news/immigration/2016/10/25/canadians-becoming-more-immigrant-friendly-amid-refugee-crisis-survey.html> (Last visited and retrieved: April 17, 2018).

1. Do you agree with this article? Why or why not?
2. Find out what kind of humanitarian help Canada has provided to Syria since the civil war began.
3. How are immigrants and refugees treated and viewed in Mexico?

Practice

1. Discussion. Immigration in Canada and in Mexico (Instructions on separate pdf file.) (For further information to contextualize about the migrant caravan read <https://www.vox.com/2018/10/24/18010340/caravan-trump-border-honduras-mexico>)
2. Pre-listening Vocabulary Exercise for immigration challenges listening: http://www.cbc.ca/edmonton/eal/stories/story_may02_2013.pdf (Last visited and retrieved: April 17, 2018).
3. Listen to Immigration Challenges and do the exercises: http://www.cbc.ca/edmonton/eal/media/story_may02_2013.mp3 (Last visited and retrieved: April 17, 2018).
4. Pp. 78-80 of Gateway to Canada.

Final task

Debate Is Canada a good place to immigrate to?

Suggested homework activities: Talk to an immigrant in Canada about their experience

Suggested grammar topics: Connectors

Suggested time: 1.5 hours

Title of the Activity: Immigration in Mexico and Canada	
Length: 20-30 minutes	Level: C1
Types of skill: Oral Production	
Lesson Competency	Students will review immigration policies in Canada in order to discuss current attitudes towards legal and illegal immigration in Canada and in Mexico
Activity objective:	Students will analyze immigration policy in Mexico and Canada focusing on current events in order to discuss current attitudes towards legal and illegal immigration in both countries.
Activity Description	
Reading	Students will read the text about immigration in Canada and Mexico.
Discussion	Students will discuss the questions about immigration at the end of the infographic.
Video	<p>Students will watch a video about the migration exhibition held at our institution in 2018 with Dr. Alicia Mayer, principle of UNAM-Canada speaking. UNAM Global (2018) La Migración: Una Mirada a través del Cartel.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=-ijwMbr2pY</p> <p>Students can share their opinions and feedback of the video with the teacher in charge.</p>
Observations: The discussion may be heated because of the topic. Remind students there are no correct or incorrect answers as long as they are respectful to others.	
The final video is in Spanish; however,	
References:	
CBC News, 2017 Immigrants vs. Refugees: How are people getting into Canada? https://www.youtube.com/watch?v=Qk9Otw6ajN0	
El Financiero Bloomberg news, 2017 Centroamericanos, los más discriminados por los mexicanos: encuesta UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=qg3xCh9F4Ow&t=2s	
INEGI, 2018	
OPEN Canada, 2018	
RT America news, 2017 - Canadians divided on immigration policy – poll https://www.youtube.com/watch?v=P3BbPq4cqlo	
Cámara de diputados, 2018- Ley de Migración	
UNAM Global (2018). La migración: una mirada a través del cartel. https://www.youtube.com/watch?v=-ijwMbr2pY	
Statistics Canada (2018) https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/stats/statgeo2016.cfm?LANG=E&GEOCODE=01	

Immigration in Canada and Mexico

Canada

With 21% of its population born outside the country and immigrant languages covering 22.3% of the languages spoken, Canada is one of the most multicultural societies in the world (Statistics Canada, 2018).

According to a CBC news report, in 2017 alone 300 thousand new residents came into Canada. That is the equivalent to nearly 1 percent of Canada's total population. Of these new residents, the report indicates that 57.5% were economic immigrants i.e. skilled foreign workers, 28% were family class applicants, and 14.5% were refugees (CBC news, 2017).

The legal process to apply for a permanent residency is lengthily. It is a merit based system. People seeking entrance must be screened for health, safety and security (Open Canada, 2018).

The control on immigration may be one of the reasons why Canada is a friendlier country when it comes to attitudes towards legal immigrants.

However, despite their liberal and immigration friendly attitudes, an RT America News poll in 2017 showed that many Canadians disapprove illegal immigration. The report indicates that 48% of Canadians believe that illegal immigrants should be deported (RT America, 2017).

Glossary

Immigrant: "Someone who chooses to settle permanently in a foreign country." (CBC News, 2017).

Refugee: "Someone seeking protection outside their home country, this could be a consequence of an armed conflict, persecution for political or religious reasons or sexual orientation." (CBC News, 2017).

Mexico

Although Mexico is a multicultural country with 68 languages spoken, immigration is a fairly small phenomenon. In the 2015 census it was reported that the percentage of residents born outside of Mexico make up 1.5% of the population. Legal immigration to Mexico requires a process similar to the one in Canada to anybody planning on staying more than 180 days (INEGI, 2015).

As established in the migration law, the Mexican state ensures human rights to immigrants whatever their origin, nationality, gender, ethnicity, age and migration status, especially for marginalized groups such as women, kids, girls, teenagers, seniors, and indigenous people. (Camara de Diputados, 2018)

Nevertheless, according to a study conducted by UNAM researchers in 2014, Mexico seems not to be too friendly when it comes to acceptance of illegal immigration. As indicated by the results of the study, 22.8% of the people in the study mentioned that they approve the building of a wall in the south boarder. and 37.9% believe illegal immigrants should be deported. (Financiero Bloomberg news, 2017).

In 2018, the migrant caravan's walking through Mexico towards the United States split the opinions of the Mexican people.

Initially the police stopped the entrance of thousands with use of tear gas, regardless of the presence of children.

Then, the government provided help to the caravan in the form of medical assistance and food.

Both actions were hailed by some and criticized by others.

**"Remember, remember always, that all of us, and you and I especially, are descended from immigrants and revolutionists."
Franklin D. Roosevelt**

Discuss the following questions with your classmates:

In your opinion

1. What are the advantages and disadvantages of legal immigration for migrants?
2. What are the advantages and disadvantages of legal immigration for the host country?
3. What are the advantages and disadvantages of illegal immigration for migrants?
4. What are the advantages and disadvantages of illegal immigration for the host country?
5. What attitudes towards immigration exist in Mexico? Do you believe they are similar in Canada? Ask your teacher what he or she thinks.
6. Is immigration good or bad? Why?

Watch the following video about UNAM Canada's 2018 exhibition "*La Migración: una mirada a través del cartel*" with Dr. Alicia Mayer speaking. (UNAM Global, 2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=-ijwMbr2pY>



The information in this text was adapted from the original sources:
Cámara de diputados, 2018- Ley de Migración
CBC News, 2017 Immigrants vs. Refugees: How are people getting into Canada? <https://www.youtube.com/watch?v=Qk90tw6ajN0>
El Financiero Bloomberg news, 2017 Centroamericanos, los más discriminados por los mexicanos: encuesta UNAM. <https://www.youtube.com/watch?v=qg3xCh9F40w&t=2s>
INEGI, 2018
OPEN Canada, 2018
RT America news, 2017 - Canadians divided on immigration policy - poll <https://www.youtube.com/watch?v=P3BbPq4cqlo>
Statistics Canada (2018) <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/stats/statgeo2016.cfm?LANG=E&GEOCODE=01>