



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**USO DE CORTOMETRAJES PARA PROMOVER LA
COMPETENCIA INTERCULTURAL EN CLASES DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS DE 7
A 11 AÑOS DE EDAD.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

**PRESENTA:
DIANA LAURA LÓPEZ RAMÍREZ**

ASESOR: DR. MARIO ANTONIO BARRO HERNÁNDEZ



**SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN,
ESTADO 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

I. Introducción	1
1.1 Presentación del objeto y su contexto.....	1
1.2 Objetivos.....	4
1.3 Justificación	5
1.4 Oportunidad	6
1.5 Estructura.....	8
II. Marco teórico y estado de la cuestión	11
2.1 Interculturalidad.....	12
2.2 Introducción al <i>concepto</i> de interculturalidad	15
2.2.1 Enfoque intercultural y educación intercultural.....	19
2.2.2 Diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y transculturalidad.....	22
2.2.3 Diversidad e identidad cultural	28
2.3 Teorías de aprendizaje	33
2.3.1 Aprendizaje activo	34
2.3.2 Constructivismo	35
2.3.3 Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad.....	41
2.4 Enseñanza y aprendizaje de lenguas.....	47
2.4.1 Lengua extranjera.....	48
2.4.2 Competencia comunicativa de la lengua.....	48
2.4.3 Competencia intercultural	52
2.4.4 Aprendizaje lingüístico intercultural.....	58
2.5 El uso didáctico del cine.....	58
2.5.1 Antecedentes y alcances del cine educativo	59
2.5.2 Interculturalidad en el cine.....	65
2.5.3 Investigaciones sobre el uso didáctico del cine en el salón de clases	69
2.5.4 Investigaciones sobre el uso del cine para la interculturalidad en el salón de clases de inglés como segunda lengua.....	73
III. Metodología	75
3.1 Hipótesis	75
3.2 Marco metodológico.....	76
3.2.1 Enfoque de aprendizaje basado en tareas.....	76
3.2.2 Análisis de un film	81
3.2.3 Short Film in Language Teaching.....	83
3.3 Instrumentos para la obtención de datos.....	93
3.4 Procedimiento	94
IV. Propuesta de intervención educativa.....	96

4.1 Curaduría de cortometrajes.....	96
4.2 Propuesta de actividades.....	97
4.2.1 Bao	98
4.2.2 Lights for Gita.....	104
4.2.3 A Tiger with no Stripes.....	109
V. Conclusiones	115
VI. Referencias.....	124
VII. Anexos	139

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Las etapas de la construcción de las operaciones</i>	36
Tabla 2. <i>Entendimiento cognitivo de la televisión y multimedia en la infancia</i>	62
Tabla 3. <i>Características de la metodología del aprendizaje basado en tareas</i>	79

Índice de figuras

Figura 1. <i>Patrón universal de las culturas</i>	22
Figura 2. <i>Competencia lingüística general</i>	49
Figura 3. <i>Autoevaluación para usuarios básicos de niveles A1 y A2</i>	50
Figura 4. <i>Cs and Ss Storytelling para la cuadrícula Tell Me</i>	86

I. Introducción

1.1 Presentación del objeto y su contexto

El cine como recurso didáctico es usado con frecuencia en el aula de clase como un apoyo audiovisual y para trabajar contenidos lingüísticos, comunicativos y funcionales. Gracias a ello se ha logrado situar al estudiante en una situación comunicativa en la que, a pesar de que la historia se desarrolle en un contexto que no resulte familiar para el educando, este se puede enganchar fácilmente con la historia y con los aspectos culturales alrededor de los personajes. En este sentido, el cine es el vehículo que facilita el intercambio de saberes entre el estudiante y el docente en diferentes contextos sociales y culturales que se ven representados en las películas.

El objeto de estudio del presente trabajo es el uso de cortometrajes para el desarrollo de la competencia intercultural en clases de inglés como lengua extranjera para niños de 7 a 11 años de edad. La RAE define al cortometraje como una “película de corta duración, inferior a la del medimetraje y frecuentemente no superior a los 30 minutos”. (Real Academia Española, s.f., definición 1). En sus apuntes sobre el cortometraje, Ardila (2020) destaca las convenciones del lenguaje cinematográfico de un largometraje sobre las de un cortometraje. Para definir este último, se rescata la duración de la obra, las formas expresivas, la selección de los temas, planos y estructuras dramáticas para desarrollar un lenguaje autónomo.

En concordancia con Vivas Márquez (2009) sobre las fortalezas de usar cortometrajes en clases de lenguas, la corta duración del material permite que su visionado sea completo, manipulable y que logre captar la atención del espectador en pocos minutos. Adicionalmente, los cortometrajes pueden presentar situaciones socioculturales diversas de manera atractiva para el estudiantado.

Por consiguiente, lo que se pretende investigar es el desarrollo de la interacción entre diversidades culturales representadas en la narración cinematográfica para favorecer el interés,

entendimiento e integración de las personas y grupos en diferentes contextos. La investigación contribuye a ejercicios de práctica de habilidades lingüísticas, comunicativas y de componentes para la competencia intercultural que impulsan la reflexión en los aprendientes sobre elementos que conforman la identidad cultural de una persona y su interacción con el otro.

El paradigma de ver a la lengua como parte integral de la cultura ha orientado la forma en la que la enseñanza y aprendizaje de lenguas es vista. Globalmente existe una gran demanda social sobre el dominio de la lengua inglesa, y en México la enseñanza de inglés como lengua extranjera cobró mayor prioridad desde la implementación del Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB) dentro del Programa Sectorial de Educación (2007 - 2012).

El carácter obligatorio de la asignatura de inglés como lengua extranjera en la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2011) y el decreto de la Reforma Educativa (Diario Oficial de la Federación, 2013) en el gobierno del ex presidente Enrique Peña Nieto, adoptaron al aprendizaje de la lengua inglesa con un enfoque basado en las prácticas sociales del lenguaje y un aprendizaje tanto lingüístico como cultural. Esta reforma fue replanteada en el Modelo Educativo 2016 (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Considerando que el actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador establece ciertos ejes transversales para la educación básica en el margen de la Nueva Escuela Mexicana de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), y que la competencia lingüística y comunicativa siguen prevaleciendo en la enseñanza de idiomas, la competencia intercultural fomenta, entonces, el uso de inglés en interacciones comunicativas reales o próximas a la realidad con otros usuarios de la misma lengua que están aprendiendo; pero no solo eso, sino que dicho aprendizaje inspira a los estudiantes a conocer y crear vínculos de respeto e igualdad dentro de la propia diversidad cultural del país.

El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 del sexenio del presidente López Obrador incluye entre sus objetivos garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural

e integral para niños, adolescentes y jóvenes (Secretaría de Educación Pública, 2019). Sin embargo, estos cambios sexenales no se han visto reflejados en el sistema educativo nacional, y la pandemia de coronavirus SARS-CoV-2/COVID-19 ha acentuado las desigualdades de la diversidad social entre la que se pretende convivir.

Las políticas públicas son insuficientes incluso en el diseño de currículos para universidades convencionales. La participación activa de intercambios culturales también se encuentra pendiente; el conflicto entre culturas aún no se ha superado y se sigue idealizando a la cultura occidental y de Estados Unidos a través de los medios de comunicación que influyen en los tipos de relaciones establecidas entre naciones (Orna, 2018).

Visto como medio de comunicación, el cine representa dichas relaciones de la realidad cotidiana que se ve en pantalla. Sin embargo, los arquetipos y modelos de vínculos sociales mostrados en el cine suelen caer en estereotipos y homogeneización de las culturas debido a que estos materiales audiovisuales no han sido potencialmente desarrollados para fines pedagógicos, incluso cuando se habla del cine de tipo educativo. Si bien es cierto que el profesor de lenguas no tiene la obligación de conocer acerca del quehacer cinematográfico para usar películas o cortometrajes en la práctica docente, debe comprender que el cine puede explorar fenómenos sociales y culturales (por ende, interculturales); que el cine construye, configura y actúa como mediador de la realidad que los niños perciben desde sus primeros años de escolarización y que, como tal, debe ser usado académicamente bajo criterios adecuados de acuerdo con las necesidades de la población infantil con la que se trabaje.

En este tenor, mi interés en realizar el trabajo de investigación surgió a partir de mi labor como profesora de inglés para población infantil y juvenil tanto mexicana como extranjera con la que he trabajado desde inicios de mi formación universitaria; experiencias que me han llevado a interactuar con otros en espacios educativos multiculturales por medio de la lengua inglesa. Aunado a ello, mi interés y estudios en lo que respecta a la apreciación, análisis y

realización cinematográfica me han permitido integrar actividades de alfabetización cinematográfica en mi práctica docente.

En mi experiencia docente y como estudiante también de lenguas extranjeras, he notado que las barreras de aprendizaje de una lengua se reducen al incorporar aspectos culturales de la primera lengua con los de una segunda lengua y/o lengua extranjera, más allá de estándares globales y de la hegemonía estadounidense en los medios de comunicación masiva, especialmente en el cine y la televisión.

Es preciso señalar que, desde la visión de un niño, este no es capaz de hacer un análisis exhaustivo de las imágenes a las que está expuesto. Su rol es el de un espectador pasivo ante la comunicación que proyecta una pantalla, por lo que el infante se encuentra vulnerable ante todos los mensajes visuales que no puede procesar dada su incompleta formación ideológica, social, cultural y de valores (Martínez-Rodrigo, 2008).

Es menester, entonces, guiar a la niñez a observar el cine que consume desde una perspectiva crítica, es decir, tener un rol activo en el visionado del material. La familia, el círculo social y la comunidad educativa deben impulsar la formación de un criterio propio, escuchando y atendiendo las opiniones de los niños sin imponer otros criterios y, cuando sea necesario, hacer correcciones valorativas respecto a ciertos conceptos. Considerando, además, que existen técnicas y enfoques pedagógicos en lo que respecta a la educación fílmica, es posible que el recurso educativo del cortometraje figure el primer contacto mediado entre los niños estudiantes de inglés como lengua extranjera y la diversidad cultural de países en los que la lengua inglesa es importante para la comunicación cotidiana.

1.2 Objetivos

El objetivo general de este proyecto de investigación es usar cortometrajes de manera didáctica en clases particulares de inglés de nivel A1 y A2 para inducir el desarrollo de la competencia intercultural en niños de siete a once años.

Por otro lado, los objetivos particulares son:

1. Identificar las formas en las que el cine puede facilitar las competencias pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
2. Recuperar el conocimiento previo que tiene la población seleccionada para la investigación con respecto a los contenidos lingüísticos, habilidades y actitudes.
3. Hacer uso de los saberes pedagógicos de contenido conceptual, procedimental y actitudinal que orienten el desarrollo de la competencia intercultural en clases particulares de inglés.
4. Realizar la curaduría de una serie de cortometrajes que fomenten la interculturalidad en clases de inglés para niños de primaria.
5. Diseñar actividades basadas en los cortometrajes que motiven el uso de la competencia intercultural en el aprendizaje de inglés para niños.

1.3 Justificación

El cine ha tenido desde su origen la función de mostrar aspectos de la vida cotidiana, de ser la referencia de un lugar y tiempo determinado; la ventana hacia un sinfín de posibilidades. Martínez-Salanova (2002) señala que el cine puede ser utilizado en el aula escolar como instrumento técnico de trabajo o como el reflejo de la vida misma. En este sentido, el uso de material audiovisual como lo son los cortometrajes puede ser una herramienta con fines educativos. Si se estima a los cortometrajes como recurso didáctico para enseñar y aprender una lengua extranjera, es importante considerar que estos no sólo sirven para practicar la lengua, sino también la cultura. Ello supone que dichos materiales audiovisuales son un medio idóneo para promover desde temprana edad el interés por aprender sobre otras culturas a través de cortometrajes en inglés.

En un ambiente escolar de educación primaria, en el cual pueden presentarse conflictos de convivencia entre la comunidad estudiantil, la labor del profesor no debe restringirse a impartir la materia que le corresponde. Por tanto, el docente de lenguas tiene la oportunidad de valerse de su clase de inglés para facilitar la educación cultural en los estudiantes. Es necesario que, desde los primeros años de escolarización, los niños sean orientados a conocerse y diferenciarse de los demás, a practicar valores tras el descubrimiento de otras culturas y formas de vivir. Así, una manera de acercar a los niños a la cultura de otras partes del mundo a la par de la lengua inglesa que están aprendiendo, es a través de filmografía de ficción seleccionada en función de objetivos de educación intercultural.

La investigación pretende beneficiar a niños mexicanos de 7 a 11 años de edad que buscan mejorar su rendimiento académico en la asignatura de inglés en las escuelas primarias públicas y privadas donde asisten y que toman clases particulares de inglés en un nivel lingüístico estándar con la docente y autora de esta investigación. El empleo de los cortometrajes en las clases particulares busca contribuir a ejercicios de reflexión en los aprendientes acerca de su propia cultura a través de puntos gramaticales vistos en clase y a facilitar la adquisición de un aprendizaje significativo.

En el contexto de un país culturalmente diverso como México, Schmelkes (2005) menciona que la democracia es uno de los fundamentos de la interculturalidad necesarios para atender las necesidades de las minorías. El ejercicio de la democracia requiere de tolerancia, respeto y aprecio por el otro. Lo anterior enfatiza que el acercamiento a la competencia intercultural contribuye a que los niños desarrollen habilidades de conocimiento y comprensión que les ayuden a actuar de manera tolerante y flexible ante contextos situacionales distintos.

1.4 Oportunidad

En el proceso de la globalización expandida por el comercio internacional y la migración, la interculturalidad ha sido una característica presente en la vida y forma en que la individualidad

y pertenencia social gestionan encuentros políticos, lingüísticos y culturales entre comunidades y naciones. Guendel (2010) considera que precisamente la interculturalidad surge de perder el miedo al otro, de desarrollar la capacidad de convivencia social y de institucionalizar planes de vida aptos para integrar diversidad de identidades individuales y colectivas.

Las instituciones escolares son lugares fundamentales para facilitar prácticas interculturales, aun cuando no sea posible tener contacto directo con integrantes de distintas culturas, lo cual supone un reto a superar. Von Groll, Keyser y Silva (2013) (2013) afirman que la formación docente para la educación indígena, bilingüe e intercultural en México es insuficiente en el dominio de contenidos y conocimientos sobre pueblos indígenas, aunque el deseo por acceder a ello ha impulsado el desarrollo de alternativas para su aplicación.

Adicionalmente, Jiménez Naranjo (2012) señala que es adecuado ver a las prácticas educativas de instituciones interculturales como objetos de estudio “para no ‘vaciar’ de contenido y seguir ‘llenando’ de abstracción el enfoque intercultural y desaprovechar, finalmente, el impulso que desde los años noventa ha tenido en la normativa de casi todos los países de Latinoamérica” (p. 168).

Lo anterior enfatiza que la problematización de la educación intercultural sigue presente. Ello, particularmente en una clase de lengua extranjera, hace inviable acciones eficaces que puedan integrar la cultura de la lengua que el aprendiente está practicando con las situaciones de la vida cotidiana en su cultura.

Como práctica, la docencia no está limitada a un salón de clases, dado que incluye una intervención social y cultural antes y después de asistir al aula. La presencia de personas inmigrantes, refugiadas y estudiantes de intercambio, la creciente diversidad de culturas, fluidas, dinámicas y transformadoras implica capacidad y competencias específicas para que los individuos y las sociedades aprendan, reaprendan y modifiquen lo aprendido a fin de que cumplan sus compromisos personales y logren la armonía social.

Al abordar la cuestión del desempeño escolar en un sentido intercultural, es decir, el significado y el peso que tiene la cultura en el contexto académico, formación, desarrollo e integración del individuo, representa también un recurso para el ejercicio de la ciudadanía o para el logro de la misma. En estas dimensiones se destacan varios factores que hacen posible la búsqueda de áreas de oportunidad en la investigación docente.

Una de las áreas de oportunidad son las estrategias de enseñanza que promuevan el reconocimiento y diálogo intercultural. Kreisel (2006) menciona que el éxito de las estrategias de diálogo intercultural radica en la intención de las mismas si se piensa en la educación intercultural como medio de equidad e inclusión. Otra área de oportunidad en investigación docente son los aportes conceptuales a la construcción del currículo intercultural para todos los niveles educativos de la población mexicana, pues como bien señala Jiménez Naranjo (2012), la necesidad de la educación intercultural para todos ha sido un reto con poca aplicación en un país que tradicionalmente solo considera a los docentes indígenas para su formación intercultural.

Por último, retomando el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, no basta con el aprendizaje tradicional en los procesos de socialización de la educación básica, así como tampoco resulta suficiente el aprendizaje para navegar en entornos virtuales. El conocimiento está condicionado por el bagaje cultural y real, sin estereotipos, y los recursos pedagógicos y didácticos de los que disponga el docente.

1.5 Estructura

Para el logro de los objetivos previamente mencionados, este trabajo de investigación realiza una exploración a partir del concepto de interculturalidad, favoreciendo su observación en el cortometraje como recurso didáctico y tomando en cuenta los aspectos presentados a continuación.

En primer lugar, se hace un acercamiento al concepto de la interculturalidad, su relación con la identidad y las teorías de aprendizaje de lenguas que sustentan y que facilitan el desarrollo de saberes pedagógicos para la interculturalidad, así como su aplicación en el cortometraje en contextos educativos.

En la metodología se describe la hipótesis, los métodos, las técnicas y los instrumentos que respaldan el procedimiento de la propuesta de trabajo. El marco metodológico consta de la metodología de enseñanza de lenguas basada en tareas, la propuesta de análisis cinematográfico de Casetti y Di Chio (2007) y del curso de *Short Film in Language Teaching* (2017). Los cortometrajes se seleccionaron y se trabajaron en función de:

- Los objetivos comunicativos lingüísticos e interculturales.
- Las condiciones del modelo comunicativo intercultural de Byram (1997) y de los criterios pedagógicos de Walsh (2000) que responden a los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Las habilidades lingüísticas a revisar en cada cortometraje en función de los tiempos verbales simples en inglés –esto es, presente simple, pasado simple y futuro simple.
- Las pautas temáticas y las actividades de educación cinematográfica del *British Film Institute (BFI)*¹ (2015).

En consecuencia, los cortometrajes son adecuados al nivel del desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, lo que significa que se debe tener en cuenta tanto la premisa del material y duración, así como la complejidad de las narraciones, procurando que las historias presentadas les resulten atractivas a los niños.

Así como ocurre en el quehacer de la realización cinematográfica, ver los cortometrajes implica una serie de actividades previas y posteriores al visionado. En el caso de las previas, el trabajo tiene que estar orientado a la identificación de personajes, espacio y tiempo en el que se

¹ Instituto de Cine Británico

desarrolla la historia. En cambio, en las actividades posteriores se describirá lo visto y se analizará la narración haciendo énfasis en la transmisión de las condiciones interculturales y valores que se pretenden interiorizar en los estudiantes.

Las actividades previas, durante y después del visionado del cortometraje se encuentran directamente relacionadas con el aprendizaje basado en tareas, puesto que las tareas también se encuentran en tres etapas principales y una cuarta etapa de reforzamiento o cierre de la sesión. Es por esto que, por último, para que la interiorización sea efectiva y se logre un aprendizaje significativo de temas gramaticales, se proponen actividades de cierre o de extensión como el uso de preguntas de comprensión del tema, relación de situaciones verdaderas, construcción de personajes, entre otras herramientas que responden al marco de referencia del *British Film Institute (BFI)*.

Es relevante mencionar que los títulos, instrucciones y actividades descritos en el idioma inglés cuentan con las traducciones al español en las notas al pie de página del presente documento.

II. Marco teórico y estado de la cuestión

Este capítulo aborda las diferencias entre multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, que, si bien son procesos relacionados con la diversidad e identidad cultural, todos ellos tienen alcances diferentes. De igual manera, la cultura es vista a través de diferentes disciplinas como la antropología, historia y psicología; sin embargo, para fines prácticos de esta investigación se tomarán en cuenta las aportaciones del cine a la cultura desde una perspectiva social y cultural, así como a la psicología evolutiva tomando como referencia los estudios sobre etapas de desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget (1991) y Lev Vygotsky (2009), dado que si se desea contribuir a la diversidad e identidad cultural, entonces estas son resultado de la interacción entre procesos cognitivos de la maduración biológica y ambientes en los que se desarrolla el ser humano.

La interculturalidad, contextualizada en un ambiente educativo, estará basada principalmente en el modelo de la educación intercultural. No obstante, esta investigación considera que el aprendizaje de los niños mejora cuanto más se involucren en las actividades que realicen para aprender, por lo que el aprendizaje activo, y, por consecuencia, el aprendizaje basado en tareas son modelos a tomar en cuenta para trabajar con el manual *Cómo analizar un film* de Casetti y Chio (2007) y los enfoques para usar cortometrajes del curso *Short Film in Language Teaching* (2017). Para la investigación se atienden tres aspectos pedagógicos: el contexto sociocultural de la formación académica de los estudiantes; el contexto sociocultural de ellos y sus familias, y el perfil de sus docentes y su relación con la comunidad estudiantil y sus familias.

Adicionalmente se reflexiona sobre la creación de actividades en clase usando el enfoque basado en tareas ya que permite a los estudiantes darle un uso flexible, real y comunicativo a la lengua que están aprendiendo cuando deben resolver tareas asignadas. En lo que refiere a los ejes que guían el proceso de enseñanza – aprendizaje (Coll y Valls, 1992),

estos incluyen contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales; esto es, en su respectivo orden, los conceptos que requiere comprender el aprendiz, las destrezas necesarias para ejecutar acciones y la incorporación de valores.

2.1 Interculturalidad

México es una nación multicultural debido a que está conformada por personas y grupos culturalmente diversos; cuenta, además, con una “composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” conforme al Artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación, 2002). Dicho en otras palabras, se reconoce la diversidad étnica y cultural del país.

En cambio, cuando se habla de educación intercultural en el país ya no solo se refiere a la descripción y reconocimiento de culturas, sino que además la interculturalidad se suele relacionar con la promoción y prácticas de convivencia que favorezcan a la población indígena y migrante en la construcción de una sociedad pluricultural, es decir, que vaya más allá de la coexistencia de culturas como lo sugiere la multiculturalidad y que abra camino hacia la interculturalidad.

La interculturalidad aún se trata de un proceso deseado para la sociedad mexicana que vive en desigualdad, que carece del reconocimiento de la otredad y que, además, requiere de una reformulación de relaciones de poder entre el Estado, la educación y la sociedad. Si bien se reconoce la presencia indígena y las aportaciones culturales extranjeras al país, los mexicanos aún no aceptamos ni promovemos nuestra condición diversa de identidades. Las políticas en torno a la educación intercultural y bilingüe (EIB) han dado paso a la inclusión de habilidades interculturales en la educación, no solo para los indígenas sino para toda la población mexicana. A continuación, se presentan algunas investigaciones relacionadas con el tema:

Walsh (2000) propone la aplicación de la interculturalidad en un ambiente pedagógico en lo que refiere al aula de clases, la formación del docente frente al grupo –basándose en el *Manual de autocapacitación en interculturalidad para profesores* (2000) – y del desarrollo de materiales, dirigiendo la investigación específicamente a cinco aspectos: la promoción del significado e importancia de la interculturalidad en relación con la educación; premisas para el tratamiento de la multiculturalidad e interculturalidad en el contexto peruano; identificación de criterios para su desarrollo, así como los ejes de enseñanza-aprendizaje para la educación intercultural; consideraciones y pautas para su aplicación en el salón de clases, la capacitación docente y el desarrollo de materiales; y, finalmente, presentación de bibliografía sobre interculturalidad y educación.

En cuanto a su aplicación, sin embargo, la investigación da atención específica al contexto rural de la educación primaria en Perú, aunque no se descarta que la interculturalidad sea necesaria para el ámbito urbano de la población y que las consideraciones estén abiertas a aplicarse en los salones de clase con interés por la diversidad cultural.

Para el presente trabajo de investigación, se considera relevante esta propuesta debido al tratamiento que se le otorga a la interculturalidad bajo los parámetros de competencias pedagógicas de la interculturalidad y ejes de enseñanza-aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cabe destacar, además, que tanto estos criterios como la investigación realizada consideran que los valores están implícitos en los parámetros del desarrollo de la interculturalidad. Estos se ejecutan en los contenidos actitudinales durante el proceso de reconocimiento, respeto, valoración y apreciación de las diferencias culturales.

Siguiendo con el proceso de interculturalidad, el trabajo de Díaz-Aguado y Andrés (1999) es una investigación que continúa tres proyectos realizados con anterioridad en contextos étnicos de educación básica primaria en los que se verificó el programa con un grupo de control. La investigación trata de comprender el proceso de profesores y estudiantes

participantes que fue generado en los programas anteriores, analizar su eficacia en función del curso y en relación a diferentes minorías étnicas y culturales, dando como resultado destacado la eficacia de la práctica de la tolerancia tanto en los estudiantes como en los profesores.

Los cambios que se observan en los educandos después de la intervención variaron en función del curso en el que se aplicaron y del nivel de intolerancia manifestado al principio; resultaron especialmente significativos en relación con la minoría gitana (que sufría inicialmente el mayor rechazo) y, en torno a los ocho años, edad en la que se producen cambios en la comprensión social especialmente significativos. En este último punto se destaca la importancia de tomar en cuenta la edad de la población con la que se trabaja, pues la presente investigación pretende afirmar que la propuesta didáctica sea adecuada para niños estudiantes de inglés de siete a once años de edad por su madurez cognitiva, de acuerdo con la clasificación del estadio de operaciones concretas de la teoría cognitiva de Piaget.

Por otro lado, en el estudio de Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza (2009) se propone delimitar los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad y diversidad a nivel de Latinoamérica además de desarrollar un modelo metodológico etnográfico de cómo investigar la diversidad, la diferencia y la desigualdad con un enfoque intercultural. Se establece que las relaciones entre interculturalidad y educación no son exclusivas del quehacer pedagógico porque se trata de un estudio interdisciplinario de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales a partir de distinguir, en primer lugar, un plano fáctico (hechos) de un plano normativo (propuestas sociopolíticas, educativas y éticas de lo que debería ser), para que conceptualmente exista una división entre los discursos descriptivos de la inter- o multiculturalidad y de los discursos propositivos del multiculturalismo o del interculturalismo.

Para esta investigación es pertinente tomar como referencia dicha división de los discursos a la hora de poner en práctica las habilidades interculturales dado que por mucho que se quiera lograr el respeto a la diferencia, la igualdad y la interacción entre culturas, son

principios que se mantienen en el plano normativo de los estudios interculturales y que en el plano fáctico se siguen trabajando y construyendo relaciones de acuerdo a etnias, lenguas y religión.

De igual importancia, Schmelkes (2013) sitúa la necesidad de la educación intercultural bilingüe para pueblos y comunidades indígenas en todos los niveles educativos y para la población pluricultural en México para combatir la desigualdad de oportunidades para los pueblos indígenas. Si bien esta investigación no contempla la educación intercultural para clases de lenguas extranjeras, se incluyó en esta sección porque plantea dos escenarios: el rechazo que existe en el país para grupos minoritarios, y otro en el que exista la activa participación de pueblos indígenas en el proceso para que la nación esté constituida por una población intercultural.

Aquí es interesante destacar que a diferencia de la propuesta anterior en la que se distinguen los discursos de la interculturalidad, este proyecto afirma que la interculturalidad no es un concepto descriptivo sino una aspiración y que, por lo tanto, es responsabilidad de la nación llevar a cabo esa tarea. Es decir, en cuatro años de diferencia entre la investigación de Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza (2009) y de Schmelkes (2013), la interculturalidad se ha delimitado en cuanto a su concepto de lo ya existente, lo que pretende ser y hacer y la población a la que va dirigida manteniendo su enfoque de bilingüismo para poblaciones indígenas e incluyendo la educación intercultural con grupos mayoritarios para trabajar el plano normativo de la interculturalidad.

2.2 Introducción al *concepto* de interculturalidad

La escuela como lugar de formación para los estudiantes debe ofrecer la mejor experiencia, un lugar en el que se reconozca la diversidad, equidad e igualdad. Sin embargo, continuamente estas expectativas no son logradas y la diversidad cultural deja de tener relevancia en las instituciones. Es aquí donde el enfoque intercultural surge como una alternativa que promueve

y favorece la comunicación, socialización, aprendizaje y convivencia entre diversas culturas. Para ello, primeramente, hay que establecer que el término interculturalidad hace referencia a relaciones existentes entre culturas; una construcción efectiva de cooperación entre grupos con identidades propias pertenecientes a la sociedad. Esta investigación considera a la interculturalidad como un proceso de reconocimiento, respeto e interacción entre culturas diversas a través de la comunicación desde una perspectiva integral y de derechos humanos de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001).

A su vez, el enfoque intercultural dentro del contexto educativo es visto también como un proceso equitativo que requiere la negociación y evaluación crítica de las diferencias culturales y lingüísticas, además del enriquecimiento de saberes, valores y normas de convivencia de acuerdo con el ABC de la interculturalidad (2017) de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). La educación con enfoque intercultural es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo.

En lo que respecta a la cultura, existen diferentes concepciones a propósito de la interculturalidad. Entre ellas destaca los estudios de Tylor (1871) en relación a que la cultura es la expresión de la vida social del ser humano, su extensión es colectiva y es adquirida gracias a la evolución de las civilizaciones. En su propuesta de relativismo cultural, Boas (1887) menciona el principio ético que divulga la dignidad, tolerancia y respeto de cada cultura que expresa la manera única de cada individuo.

En cuanto al concepto en la Declaración Universal de la Diversidad Cultural de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001), la cultura se define por los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de un grupo

social. Por consiguiente, las culturas pueden considerarse como conjuntos de características espirituales (pensamientos, creencias, ideales), materiales (vestido, alimentación, vivienda), intelectuales y afectivos que identifican a una sociedad o que forman parte de una identidad colectiva. La dimensión de estas identidades incluye sus datos biográficos, filiales, el espacio o territorio donde viven, la pertenencia social, los modos de vida, los derechos universales del ser humano, los valores, las tradiciones y las creencias que le dan a los grupos la capacidad de reflexión.

Dicho lo anterior, se puede retomar a la educación intercultural como una modalidad de enseñanza-aprendizaje que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad de culturas, de interpretaciones de la realidad, transmisiones y aplicaciones de conocimientos. Para ello se requiere del trabajo colaborativo de disciplinas que compartan perspectivas, conocimientos e interpretaciones relevantes para abordar los problemas de manera integrada.

En este aspecto, la actividad educativa de la interculturalidad propone combatir irregularidades en la escuela: falta de acceso a la educación, deserción y racismo hacia grupos minoritarios. Como figura de autoridad a cargo de la educación, el docente debe proponerse ofrecer una educación de primera calidad a sus estudiantes, especialmente en el nivel básico de la educación, lo que implica asegurar que todos los aprendientes logren cumplir los objetivos deseados en el país, es decir, de manera tal que no se generen desigualdades o privilegios al interior de la institución. Sin importar si se trabaja con grupos hablantes de lenguas maternas u originarias, los objetivos comunes deben lograr un bilingüismo con habilidades productivas y receptoras fluidas en la lengua nacional o lengua extranjera deseable y en la materna.

Un elemento central de la educación intercultural es el conocimiento de la cultura dado que forma parte de la identidad de los estudiantes, por lo que deben de conocerla, reconocerla, valorarla y también crearla. Situacionalmente, se espera que los estudiantes asistan a una

institución en la que exista una convivencia basada en el reconocimiento de la alteridad y la otredad, con base en reglas de convivencia previamente establecidas. Supone aprender en una escuela en la que los estudiantes puedan convivir y expresar su perspectiva del “yo” con el “otro” sin que por ello sufran maltrato físico, emocional ni social. Se busca que los aprendientes construyan un sistema de valores propio que incorpora los valores fundamentales que sustentan los derechos humanos.

Por otro lado, la actividad educativa debe permitir a los estudiantes reconocer que los valores y derechos humanos pueden ser afectados por actos de intolerancia y discriminación, y que estos no solo son producto de comportamientos individuales o grupales, sino que son consecuencia de los territorios con estructuras políticas, económicas y sociales que al establecer estándares y generalizaciones han contribuido al rechazo y exclusión entre ciudadanos, afectando especialmente a grupos minoritarios.

A pesar de que esta investigación no aborda a la educación intercultural desde la situación para la población indígena, uno de los problemas al respecto que también ocurre en el aspecto intercultural de enseñanza de lenguas extranjeras en México, es que como consecuencia del escaso fomento de participación entre grupos culturales del país, la población mexicana cuenta con poca formación en el conocimiento de su cultura, en el dominio de su lengua y en la preparación para enfrentarse a una población de estudiantes de diferentes orígenes culturales cuando se trata de escuelas como espacios multiculturales. Al desplazar dicho escenario hacia el aprendizaje y enseñanza de idiomas, es posible entender por qué los estudiantes no justifican el peso que tiene la cultura sobre las diversas lenguas con las que ellos están teniendo contacto.

La educación intercultural con grupos sociales implica combatir la práctica cotidiana de conductas discriminatorias, entendiendo como discriminación cualquier situación que

imposibilite el ejercicio igualitario de algún derecho siempre y cuando dicha conducta sea a causa de una característica propia del individuo afectado, de acuerdo con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación del CONAPRED (2003).

Enfrentar conductas discriminatorias de racismo, xenofobia, malinchismo, discriminación de género u homofobia dentro de la escuela no puede realizarse de manera directa dado que el mexicano no se reconoce a sí mismo como intolerante a la diversidad. Para lograrlo, es necesario que la población conozca la riqueza cultural del país a través de la formación académica en todos los niveles, enfatizando la relevancia de que ello ocurra a partir de la educación básica. Fomentar la tolerancia y respeto como un proceso hacia la interculturalidad en la relación del “yo” con el “otro”, construye el entorno social en el que se desenvuelve la población y en el que crecen las identidades colectivas, sin dejar de lado que la pertenencia a un grupo social pasa por un proceso de singularización y diversificación, esto es, que aún en la identidad colectiva yacen las distinciones de la identidad individual de cada uno de sus miembros y que es posible la convivencia entre ellos gracias al proceso de la interculturalidad.

2.2.1 Enfoque intercultural y educación intercultural

El enfoque intercultural es una propuesta para dar respuesta a la diversidad cultural en ambientes educativos. Aunque se ha hablado de distintos enfoques para la educación intercultural, esta investigación considera solo un enfoque intercultural desde una perspectiva global en la que se valora la diversidad cultural y se combaten actos de violencia y discriminación. El enfoque intercultural supone que el desempeño escolar no es exclusivo de conocimientos conceptuales, sino también de conocimientos más humanos, artísticos y culturales.

Siguiendo a Aguado (1996), la educación con enfoque intercultural está dirigida a toda sociedad participativa en la práctica del respeto y valoración de la diversidad cultural, atendiendo a la igualdad de oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos. Pese a que en México hay dependencias encargadas de atender programas educativos con enfoque intercultural para pueblos y comunidades indígenas, para fines prácticos de la investigación se considera relevante mencionar principios generales sobre el desarrollo del enfoque educativo intercultural, los cuales incluyen de manera colectiva que:

1. La educación intercultural es para todos.

Compartiendo la visión de Leurin (1987), Gil Jaurena (2003), Louzao (2009) y Besalú (2010) en Profanter y Sevillano (2017), la educación intercultural va dirigida para toda la comunidad estudiantil, no solo para estudiantes extranjeros, llámese inmigrantes o de minorías étnicas. Se debe aprender a vivir juntos en una sociedad abierta, compleja con diferencias culturales, interrelacionada, activa e interdependiente de varias culturas que viven en un mismo espacio geográfico.

2. La percepción y aceptación de culturas extranjeras se aprecia especialmente en sociedades con desigualdad de oportunidades.

Aguado, Gil Pascual, Jiménez-Frías y Sacristán (1999) refieren a que entre más afectado se encuentre el tejido y control social, mayor es la necesidad de tener cercanía a la forma de vida y costumbres de esas sociedades e incorporarlas al sistema educativo.

3. El conocimiento de la cultura está al alcance de cualquier miembro de una sociedad. Tylor (1871) describió a la cultura como creativa, informativa, de problema-solución y presente en todas partes de la vida.

4. La educación intercultural promueve la equidad y los derechos humanos.

Aguado (2004) menciona la valoración de construir e integrar la equidad de género y derechos humanos en situaciones comunes para así desafiar actos de discriminación.

5. El diálogo es un componente fundamental para la interculturalidad.

De acuerdo con *The National Council for Curriculum and Assessment* (2006), es responsabilidad colectiva de la comunidad estudiantil, directivos, profesores, padres y madres de familia mantener una buena comunicación y participación en nuevas estrategias didácticas y organización para el desarrollo del conocimiento intercultural en la educación.

6. La educación intercultural es de carácter normativo y recíproco.

Galino y Escribano (1990) afirman que la educación comprende mayorías y minorías de procedencia extranjera, así como a residentes autóctonos. Consecuentemente, los problemas que existan entre culturas deben buscar soluciones no unilaterales a través del cambio del orden establecido. Es decir, el llamado al cambio es difícil pero necesario que suceda en lo social, político y económico que inevitablemente afectará al sistema educativo.

A su vez, Essinger (1991) considera que la educación intercultural es también una responsabilidad individual que gira en torno a cuatro principios básicos:

1. Educación para la empatía en la que, por medio del aprendizaje en ambientes académicos, el individuo comprenda problemas desde la perspectiva del otro independientemente del lugar en donde viva.

2. Educación para la solidaridad como un llamado a construir la conciencia colectiva sobre el mismo valor que tenemos cada persona –y cada ser vivo– y la capacidad de resolver problemas en conjunto para el bien común.

3. Educación para el respeto intercultural a partir del cultivo de la diversidad cultural tanto extranjera como propia.

4. Educación para la superación del pensamiento etnocentrista que apuesta por la comunicación mutua en la que la persona deseche todo estereotipo y prejuicio nacional.

2.2.2 Diferencia entre multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y transculturalidad

La cultura delimita las acciones que tienen una norma cultural construida durante el proceso del aprendizaje; la definición de tal término está vinculada al presupuesto de la interculturalidad en el que se da por hecho la existencia de distintas culturas desde un enfoque académico, personal y profesional. De acuerdo con Hidalgo Hernández (2005), para que las culturas puedan ser comparadas, además de sus componentes, se requiere estudiar la estructura de sus partes, mismas que son recurrentes y crean un patrón universal. Harris (2001) divide dicho patrón en tres secciones, las cuales se resumen en la Figura 1.

Figura 1

Patrón universal de las culturas



Nota. Elaboración propia a partir de Harris (2001).

La sección de Infraestructura está compuesta de actividades *emic* (de significado y motivos) y *etic* (hechos observables) en la que toda sociedad satisface requisitos mínimos de subsistencia (modo de producción) y regula el crecimiento demográfico (modo de reproducción). Además, incluye al materialismo cultural, reglas de filiación y justificación de grupos domésticos bajo condiciones infraestructurales concretas, el pago de impuestos, prestación de servicios y obediencia de las leyes de acuerdo a los grupos estratificados en sociedades de nivel estatal. La estructura familiar procede del cambio de producción de bienes de consumo a producción de servicios e información. Las relaciones de producción comprenden cuestiones como el intercambio y consumo de bienes y servicios, propiedad o control y división del trabajo, acceso a la tecnología y recursos naturales.

Para la Estructura, las actividades económicas y políticas son de tipo *etic* y conductual en las que toda sociedad se organiza en grupos que distribuyen, regulan e intercambian bienes y trabajo. Hay economías domésticas o políticas como componentes universales, dependiendo si el foco de atención sea lo doméstico o las relaciones internas y externas. En la esfera doméstica de la cultura, la familia es el núcleo con la fórmula padre-madre-hijos que satisface necesidades sexuales, garantiza la protección de la mujer durante el embarazo y la pareja es la adecuada para comenzar el proceso de endoculturación (obligación de adquirir conductas determinadas) de niños de ambos sexos en grupos domésticos interrelacionados a su espacio vital o a su domicilio. Existe la regulación de relaciones entre individuos y se mantiene una cohesión política con leyes entre ciudades organizadas.

La Superestructura está integrada por la conducta y pensamiento dedicado a actividades artísticas, lúdicas, religiosas e intelectuales junto con todos los aspectos mentales. La religión, el mito y la magia pautan el ritual entre los seres humanos y las fuerzas naturales, además de marcar las funciones económicas, políticas y psicológicas. En cuanto al pensamiento y la

cultura, ellos están asociados con la pintura, música, poesía, escultura, danza y otros medios de creación artística.

El conocimiento del concepto de cultura ha evolucionado conforme las sociedades han dejado de ser monoculturales, es decir, de imposición sobre el resto, para así abrir paso a la aceptación de culturas minoritarias como resultado del continuo crecimiento del flujo migratorio. Consecuentemente, los inmigrantes expuestos a otra sociedad traen consigo sus propias culturas que no pueden ni deben ser olvidadas, a pesar del choque que pueda representar con la cultura de la sociedad en la que ahora reside.

Dicho lo anterior, la cultura en contextos educativos asegura un tratamiento apropiado de las situaciones sociales que inciden en la vida de los estudiantes para así desarrollar propuestas favorables a la formación de individuos dentro de las interpretaciones de la diversidad cultural. Todos los conceptos explicados a continuación contribuyen al entendimiento y justificación de la interculturalidad, no sin antes olvidar que como se ha mencionado con anterioridad, la cultura es un conjunto de rasgos que caracterizan e identifican a una sociedad.

En primer lugar, “multi-” hace referencia a una cierta cantidad de elementos. Sin embargo, la multiculturalidad se puede definir como la presencia en un territorio de las diferentes culturas que se limitan a coexistir sin tener que convivir entre ellas. En este caso no tienen por qué darse situaciones de intercambio, pues es un concepto estático que lleva a una situación de segregación, de negación a la convivencia y a la transformación social; se adoptan posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes. El término tiene su origen desde 1988 en Canadá con la Ley del Multiculturalismo (*Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canada*), en la que se reconoce a la sociedad canadiense como diversamente racial y cultural.

Pese a que actualmente en el siglo XXI el multiculturalismo sea criticado negativamente por atentados terroristas, retomando el ejemplo canadiense, reconocer la multiculturalidad implica entender la existencia de diferentes grupos culturales en un mismo territorio, que se muestran respeto y promueven la diversidad, mas no hace énfasis en situaciones de intercambio. En este punto cabe señalar que cuando se habla de multiculturalidad, también se incorpora el término de multiculturalismo, el cual, a diferencia de la multiculturalidad (existencia de diversidad) y en concordancia con Barabas (2014), cobra un sentido normativo en el que los modelos de las sociedades deben ser condicionados a la ideología de la coexistencia cultural.

De acuerdo con Banks (2004), la educación multicultural consiste en que todos los estudiantes, independientemente del sexo, género, etnia, raza, cultura, religión, lengua o clase social, deberían gozar de equidad educacional, de las mismas oportunidades de tener educación académica y erradicar toda forma de discriminación. No obstante, dicha perspectiva de la educación pone en duda su práctica al saber que las relaciones socioeconómicas de las sociedades están regidas por grupos estructuralmente dominantes.

Las situaciones multiculturales suponen la existencia de diversas culturas unidas en el mismo territorio, pero no aseguran la cohesión social ya que cada cultura de origen se aísla para seguir sus propias normas culturales. De esta forma, no ocurre el enriquecimiento cultural ni personal porque no implica contacto social entre culturas, situación que sí se produce con la interculturalidad mencionada más adelante.

Seguido de la multiculturalidad, el prefijo “pluri-” se refiere a “muchos”, es decir, con él se puede hacer referencia a muchas culturas, a una multiplicidad de culturas. Desde el punto de vista sociológico, el término pluralidad designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal. Así pues, la pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su

posible interrelación. Por un lado, admite la coexistencia de diferentes culturas, y por el otro afirma que toda cultura es pluricultural al recibir formación y desarrollo a partir de los contactos entre distintas comunidades.

El pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como la existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiendo el reconocimiento del otro y la igualdad. La pluriculturalidad queda definida como una manifestación que puede tener lugar en cualquier sociedad, efecto de los fenómenos migratorios y que trae consigo la pluralidad histórica y actual de las culturas.

Por su parte, el prefijo “inter-” queda definido como “entre culturas”. Conocer en profundidad este concepto es necesario para garantizar el entendimiento entre las diferentes culturas que habitan un mismo territorio, así como permitirá orientar las diferentes propuestas educativas hacia la construcción cultural conjunta que refleje la gran diversidad presente en una sociedad. (Walsh, 2005).

La interculturalidad no es un concepto cerrado ni excluyente pues existen múltiples interpretaciones del mismo: promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos y la interpretación de aspectos culturales. Este concepto de interculturalidad aboga por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural; sin embargo, ese reconocimiento y esa integración de la diferencia no resuelve problemas que surgen debido a ella.

La interculturalidad implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción. Una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esa interacción. La educación intercultural pretende favorecer el diálogo entre las diferentes culturas que comparten un

territorio, de manera que la interculturalidad podría designar la comunicación entre sus miembros. Queda clarificada la importancia fundamental del diálogo con base en lo intercultural, pero la posibilidad de conseguirlo pasa por el dominio del lenguaje como principal instrumento comunicativo.

Para garantizar dicha comunicación intercultural se hace imprescindible el conocimiento de la tradición del otro; y en este punto, aparece la escuela como principal garantía de la interculturalidad porque impulsa el respeto hacia la pluralidad cultural y estimula las relaciones entre culturas.

Por último, el concepto de transculturalidad, acuñado por Ortiz (1947), pretende ser la clave para legitimar la identidad; enfatiza la homogeneidad y la delimitación de la cultura al suprimir estructuralmente las diferencias y los conflictos violentos. Ortiz difiere de la idea de la aculturación ya que, a diferencia de esta última, la transculturalidad no se adapta ni se pierde dentro de otra cultura. Si bien los conceptos de interculturalidad y multiculturalismo abordan algunos de los aspectos de la transculturalidad, su desventaja sigue siendo la presuposición de las culturas como esferas cerradas.

Es importante aclarar que aunque el mundo dinámico apunte hacia la transculturalidad como el proyecto que establezca vínculos de primera mano entre culturas, este proceso de formación debe considerar perspectivas personales y culturales en la relación yo-tú, tú-yo, antes de integrar nuevos conocimientos a la cultura propia. La transculturalidad no es necesariamente válida para todas las personas sino que esta funciona en virtud de la experiencia del individuo con el mundo.

2.2.3 Diversidad e identidad cultural

El concepto de identidad tiene distintas acepciones dependiendo del contexto en el que se encuentre. Uno de los principios por los que se rige el pensamiento es el principio de identidad en la filosofía. Como menciona Heidegger (1969), es un principio de igualdad que establece que todo objeto es idéntico a sí mismo y aunque cambie constantemente, sigue siendo el mismo objeto definido por su naturaleza.

Dicho en otras palabras, la identidad es una interpretación constante de sí mismo atraída por ciertas cualidades en ciertas categorías que están compartidas con otras identidades. En consecuencia, la identidad supone la existencia de otros y la existencia de grupos humanos, para lo cual su construcción debe empezar en los primeros años de vida del individuo; esto es, el desarrollo de la identidad del niño y de la niña y su estrecha relación con el lenguaje y la comunicación.

La identidad, llevada a un contexto académico, no se puede formar con un sentido de pertenencia en algo que para los estudiantes de educación básica es casi desconocido. La escuela y los docentes como mediadores del conocimiento deben motivar y guiar el proceso de aprendizaje, la valoración y el cuidado de la cultura de origen y la de los otros. El proceso de aprendizaje y transmisión de la cultura conlleva al desarrollo y formación de la personalidad, capacita y potencializa al individuo. Ello da como resultado la identidad cultural, misma que puede mantenerse y reforzarse cuando el individuo es expuesto a nuevos elementos externos, de manera que el nuevo conocimiento sea incorporado y utilizado para la autonomía del estudiante y la convivencia con sus compañeros.

Desde el punto de vista de Magaña (2018), la identidad cultural está constituida por un sinnúmero de factores como los biológicos, lingüísticos, ambientales y sociales (por mencionar algunos), que complementan a la existencia de la identidad cultural en medida que se le busque

potencializar el autorreconocimiento ante el cambio y las diferencias de la comunidad que integra.

Lo anterior pudiera parecer en ocasiones que la cultura solo está integrada momentáneamente por la comunidad en cuanto se presenta algún evento social. Al hablar de identidad cultural, en vez de solo cultura, se enfatiza un enfoque psicosocial al considerar a la cultura propia de los seres humanos como la aseveración de que el concepto refiere a un grupo, ya sea étnico (manifestado por herencia ancestral) o social y que forma parte de una construcción a la que individualmente le da sentido de pertenencia.

Al respecto, es oportuno aclarar que la identidad cultural y la individualidad cultural no son lo mismo. En la primera de ellas, la relación de identidad ocurre entre los miembros de un grupo con características en común, mientras que en la individualidad cultural un grupo con rasgos específicos es reconocido como un colectivo individual a medida que sus características se diferencian de otro grupo con otros rasgos específicos.

De acuerdo con los estudios de Goffman (1961-1983), la identidad cultural no depende de la suma de conciencias individuales ni puede existir sin individualidad cultural, pero es posible imaginar una individualidad cultural de un grupo sin identidad. Hacer lo anterior supondría la reducción de lo cultural a la mera existencia del hombre aislado del mundo, dejando fuera lo social de la humanidad, misma que es la clave para su poder en el planeta y a la vez debilidad entre las especies. Una vez que aparece la cultura, esta determina la conformación de la personalidad, y por tanto, de la identidad. Dentro de las principales tesis acerca de la identidad, destacan algunas premisas principales:

La identidad latinoamericana es hispana o heredera de la cultura: la independencia significó la separación política de España, pero se comparten cualidades espirituales, el honor, respeto a la autoridad y catolicidad. Todo ello ha generado la enajenación cultural de buscar

fuera de sí, en naciones culturales ajenas, ideales y formas de vivir que no corresponden a la tradicional. (Eyzaguirre, 1946).

Desde la independencia, América Latina luchó por acceder a la modernidad que se le había negado: los sentimientos, frustraciones y sueños dieron paso a las cosas modernas e identidades proporcionadas por la globalización, los medios de comunicación y las redes sociales. Las consecuencias políticas, sociales y económicas que ha traído la globalización hacen tangible la necesidad de construir sociedades donde la diversidad cultural impulse el crecimiento y la revaloración cultural, encontrando en la educación dicha transformación social. (Vázquez-Zentella, Pérez y Barriga Arceo, 2014)

En cuanto al mestizaje cultural, Vergovo Estevez (2002) afirma que existe la identidad y la cultura latina como resultado de elementos culturales de sociedades indigenistas e hispanas. Supone que la cultura latinoamericana se manifiesta en algunos aspectos o expresiones. Así mismo, reconoce la existencia de otras culturas con identidades propias.

La identidad no es homogénea ni estable; incluso en un mismo territorio nacional se aprecia la diversidad. Larraín (2000) expone que existe solo una verdadera versión de identidad nacional porque toda versión opera con criterios de selección, evaluación, oposición y naturalización. La identidad latinoamericana no sería solamente una versión, sino fragmentos y diversificación.

La identidad se construye siempre como diferencia con otras identidades. Es un proceso de diferenciación entre la correlación de conciencia y conocimiento que se construyen y ponen en uso por tradiciones y costumbres. A pesar de que la identidad también pueda parecer que se resiste a alterarse o dominarse por factores externos, esta vive en el pasado, presente y futuro de lo que se quiere hacer, entonces, cambia.

En el contexto educativo intercultural, la identidad juega un rol extensivo para toda la sociedad y no pensada solo para grupos indígenas, pues de lo contrario, de acuerdo con Guerra y Sandoval (2007), ello conduciría a dos posibles caminos. El primero, la desculturización indígena al asimilar la cultura occidental. La segunda posibilidad sería interculturalizar al indigenismo, lo cual llevaría hacia una tendencia al nicho y al aislamiento del resto de la sociedad.

De acuerdo con los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), el perfil de egreso de la educación básica primaria incluye el rasgo de convivencia y ciudadanía. En ellos destaca que el estudiante ha de desarrollar su identidad como persona, además de rechazar cualquier acto de discriminación y violencia. También debe conocer y ejercer con respeto sus derechos y obligaciones.

La evolución del niño al adulto, la mudanza de un lugar a otro o los grados académicos de un individuo son solo algunos ejemplos de las identidades proclives al cambio en todo momento. Nombrar las características ajenas a lo personal puede resultar más fácil de clasificar por tener identidades singulares, empero entender la identidad propia es un asunto más complejo con múltiples identidades relevantes para diferentes contextos: género, clase, edad, etnicidad, región, historia, nacionalidad, ocupación, cada uno relevante en distintos tiempos para la misma persona.

Siguiendo el Marco Conceptual y Operativo de Competencias Interculturales por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), reconocer la existencia de múltiples identidades y la facilidad y necesidad en que estas cambian complican la comprensión del pluralismo cultural. Lo anterior refiere a que las personas no pueden ser fácilmente categorizadas como miembros de un grupo. No obstante, la propia

individualidad lleva al diálogo intercultural debido al reconocimiento de contrastes entre identidades y con esto su validación.

Ahora bien, en lo que refiere a un contexto cultural, la identidad cultural retoma aspectos de la identidad individual que son compartidos por los miembros en común y que eso mismo marca la distinción entre miembros de otras culturas. La identidad cultural se construye de manera social al hablar una o más lenguas y al compartir sus usos y costumbres. Es inherente al proceso comunicativo y debe ser entendida como una transacción en la que los mensajes son intercambiados. Por su interrelación, a continuación se destaca la concepción de identidad cultural desde una perspectiva antropológica, sociológica, lingüística y psicológica.

Para la antropología, Reyes (2016) afirma que la cultura marca una forma en particular de vivir dentro de un período o de un grupo humano y está relacionada con la práctica de valores, costumbres, normas, implementos materiales, organización social, entre otros aspectos. Menciona también que, a diferencia del concepto sociológico, la antropología aprecia las particularidades de las culturas en el presente sin olvidar el pasado que le dio forma, incluyendo sus tradiciones, mitos, leyendas y costumbres de tiempos lejanos.

Para Durkheim (1998), los tipos de conducta o pensamientos no solo son individuales, sino que están sujetos al común social. Cuando un individuo va en contra de las convenciones sociales, está condenado al aislamiento. De esta manera, seguir un conjunto de normas define la integración y participación de la sociedad.

Dicho lo anterior, Raglianti (2005) reflexiona sobre la normatividad jurídica de la cultura. Asegura que las normas culturales son temporales según el acoplamiento del individuo en la sociedad. Por un lado, la cultura en la sociedad tiene un proceso productivo en el que participa el individuo. Por otro lado, el procesamiento de la cultura tiene en sí un elemento

comunicativo que organiza y da significado a sistemas sociales, económicos, políticos y simbólicos (Bourdieu, 1990).

Al hablar de elementos simbólicos, es indispensable mencionar al lenguaje como parte de la función social de la cultura y a la lengua como componente de la identidad nacional. En este punto destaca el nivel de proximidad que una persona tenga de otra por identidad étnica y lingüística. En el ensayo sociolingüístico de Rodríguez Sala (1983), la investigadora propone que a mayor diferencia de grupo étnico y sociolecto entre las personas, la dispersión cultural es mayor, y ello recae en menor identidad social.

La hipótesis anterior se ve reforzada por estudios de conflictos multiétnicos como el que Lozano y Rakiesheva (2015) presentan al estudiar las etnias de Kazajistán en donde tienen fuertes sentimientos endogámicos. Consecuentemente esto es llevado a conflictos en los que es necesaria la medicación intercultural para transformar la relación entre las partes implicadas.

Así, retomando la posibilidad de que una persona pueda pensar y conducirse de manera plenamente individual, es factible decir que un individuo es difícilmente excluido de una sociedad porque debe de seguir ciertas pautas y comportamientos en conjunto para incluirse como un ser social. En este tenor, el término cultura adquiere una función esencial en el desarrollo psicológico del ser humano, lo que lleva a la discusión de teorías genéticas y desarrollo humano dentro de la psicología evolutiva.

2.3 Teorías de aprendizaje

Con el fin de aportar los fundamentos y justificaciones con los que se elaboraron las secuencias didácticas, se ha seleccionado al aprendizaje activo como enfoque de enseñanza; así también al constructivismo de Jean Piaget y a la teoría sociocultural de Lev Vygotsky como dos de las

teorías más representativas en el campo de la psicología. Posteriormente, se identifican los criterios esenciales para la incorporación de la interculturalidad en el salón de clase.

2.3.1 Aprendizaje activo

Este enfoque de enseñanza propicia una actitud participativa en el proceso de aprendizaje en el que el estudiante cuestiona, discute y resuelve problemas. González (2000) afirma que para lograr este aprendizaje el estudiante debe estar expuesto de manera continua a situaciones que demanden ser conscientes de lo que se aprende, cuándo y cómo. En otras palabras, el docente solo es la guía del estudiante dado que este último es el protagonista de su propio aprendizaje.

En el aprendizaje activo, las acciones, tareas o actividades posibilitan que el proceso de aprendizaje esté en constante movimiento antes, durante y después de la actividad de manera tal que el estudiante tenga un rol participativo en la construcción de su conocimiento. De acuerdo con Shuell, (1986, como se citó en Huber, 2008) existen cinco aspectos que sintetizan y garantizan la formación activa:

1. Aprendizaje activo. El estudiante aprende a partir del trabajo entre el docente y el alumno; lee, escribe, habla, escucha y discute tomando como referencia sus conocimientos previos y lo nuevo que está aprendiendo. Atribuye los logros de aprendizaje a sí mismo.
2. Aprendizaje autorregulado. El estudiante reconoce y selecciona el procedimiento que debe seguir para realizar correctamente las actividades, su motivación y lo que desea alcanzar. También evalúa la eficiencia de sus resultados.
3. Aprendizaje constructivo. Se basa en la teoría del constructivismo, en el que el estudiante construye su propio conocimiento interpretando sus percepciones o experiencias. Para ello, el aprendiente requiere de la interacción social con sus compañeros y docente.

4. Aprendizaje situado. El aprendizaje ocurre cuando el contexto sociocultural en el que se desarrolla la clase ofrece la manera de aplicar los conocimientos adquiridos. El estudiante está expuesto a un problema real y específico el cual puede ser solucionado de manera colectiva.
5. Aprendizaje social. Como se ha mencionado en los rasgos anteriores, el proceso de enseñanza-aprendizaje es individual y también social. La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) demuestra que el aprendizaje es social debido a que el estudiante aprende del comportamiento de sus padres, profesores, compañeros, y de todo su círculo social en el que se desenvuelve.

De acuerdo con Ausubel (1976), las metodologías activas permiten al docente asumir su tarea de manera más efectiva y a los estudiantes les facilitan el logro de aprendizajes significativos siendo constructores de su propio conocimiento y gestores de su aprendizaje. El aprendizaje activo supone experiencias lingüísticas activas y significativas en el que los aprendientes participan escuchando, hablando de manera activa, mirando con atención centrada y escribiendo para un fin determinado, leyendo de manera significativa y dramatizando de modo reflexivo.

2.3.2 Constructivismo

La teoría cognitiva supone al infante como creador de su propio conocimiento del ambiente. Dentro de ella, destaca la rama del constructivismo, que, de acuerdo con Piaget (1991), el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo en el que el individuo construye esquemas mentales a partir de los que experimenta en la niñez. La existencia de la realidad se construye a partir de la interacción e interpretación de ella.

En la teoría constructivista del aprendizaje, Piaget afirma que el ser humano posee dos capacidades innatas por evolución y adaptación al medio: la asimilación y la acomodación. La

asimilación suma elementos exteriores a la constitución de un organismo en crecimiento. De la misma manera, la acomodación modifica estructuras que se asimilan.

Por ejemplo, cuando un estudiante empieza a aprender un idioma nuevo es común que recurra a su lengua materna para traducir todo, pues está asimilando la información nueva con esquemas mentales preconcebidos. Una vez que el estudiante sea capaz de comunicarse de manera adecuada en el idioma que ha estudiado, sabrá que no es necesario traducir lo que piensa en su primera lengua, y acomodará los esquemas preexistentes a nueva información que le sea útil para comunicarse en la lengua meta.

Si la acomodación y asimilación están presentes en todas las actividades, mantener un equilibrio entre ambas es un acto completo de inteligencia. No obstante, también se aclara que tener un equilibrio entre estas dos tiene cierto nivel de dificultad dependiendo del desarrollo intelectual en el que se encuentra el individuo. La teoría, además, menciona que a partir de los siete u ocho años hay una armonía entre la asimilación y acomodación. (Piaget, 1970, p. 7). Esto resulta esencial para la presente investigación, dado que el estudiante ahora es capaz de reconocer los puntos de vista de otros individuos. Los procesos se manifiestan en estadios de pensamiento o períodos evolutivos limitados por grupos poblacionales, los cuales son resumidos en la Tabla 1.

Tabla 1

Las etapas de la construcción de las operaciones

Etapas	Edad	Características
		Aparece la función simbólica que hace posible la adquisición del lenguaje. El infante imita palabras y les atribuye un significado universal. El bebé entiende

Sensoriomotora	0 a 2 años	<p>el mundo a través de sus acciones motoras reflejadas en los esquemas sensoriomotores.</p>
Preoperacional	2 a 7 años	<p>El niño usa representaciones mentales para nombrar objetos y acontecimientos; liga los primeros signos verbales que adquiere con su uso. Por la rigidez de pensamiento, el niño es egocentrista y se apoya más en las apariencias que en las realidades.</p> <p>Entre los cuatro y siete u ocho años, se construye el pensamiento intuitivo en el que los esquemas son más flexibles.</p>
Operaciones concretas	7 a 11 años	<p>Las agrupaciones operatorias del pensamiento se pueden manipular o percibir de manera distinta. Es el comienzo de funciones orientadas a las imágenes mentales, clasificaciones, seriaciones, correspondencias, etc.</p> <p>La reversibilidad se da por inversión o negación y reciprocidad.</p>
Operaciones abstractas	11 años y adolescencia	<p>Se elabora el pensamiento formal que caracteriza a la inteligencia reflexiva completa. Se adquiere un pensamiento científico, lógico, hipotético y deductivo.</p> <p>La reversibilidad puede ser manejada de forma integral y simultánea.</p>

Nota: Elaboración propia a partir de Piaget (1970). Para efectos de la investigación, se especifican los elementos del estadio de operaciones concretas de 7-11 años.

Se habla de reversibilidad cuando alguien es capaz de regresar a una situación previa y plantear otras formas de actuar o resolver un problema. La reversibilidad se da por inversión y reciprocidad. En la inversión, las operaciones caracterizan a los elementos que son esenciales. En la reciprocidad, las operaciones son sobre relaciones y caracteriza el orden entre ellos. Los niños adquieren operaciones y sistemas de acciones mentales internas que subyacen al pensamiento lógico. El tipo de operaciones que se hacen en esta etapa solo pueden aplicarse a objetos tangibles presentes o mentalmente representados, lo que ayuda a los niños a superar las limitaciones del pensamiento preoperacional. Se adquieren en este periodo conceptos como el de conservación, inclusión de clases, adopción de perspectiva, entre otros.

Para el constructivismo, el infante trata de intercambiar diálogo con el otro. Al igual que la cultura, los significados de las palabras se desarrollan a medida que cambia el funcionamiento del pensamiento. El pensamiento no se expresa en palabras, sino que encuentra su existencia a través de ellas. En el fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, la palabra y el pensamiento se unen de manera tal que el significado de una palabra depende de un proceso evolutivo; no solo cambia el sentido de la palabra, sino también la manera en que se percibe la realidad.

El afirmar que cada cambio entre el niño y su medio tiende hacia la adaptación, no quiere decir que la adaptación siempre sea exitosa porque ello requiere de esfuerzo, y, por ende, de limitaciones. El desarrollo de los medios de adaptación es un largo proceso que en el caso de las operaciones lógicas, esas habilidades no se alcanzan hasta la edad de siete u ocho años. Cuando la adaptación no está equilibrada se producen cambios en la conducta del niño que pueden ser evidentes en su egocentrismo. Dicho en otras palabras, cuesta trabajo asimilar la

existencia del otro y de las relaciones recíprocas, dejar de centralizar el pensamiento y convertir efectivamente las relaciones entre los puntos de partida y llegada.

Como Piaget, Vygotsky (1995) describe en su teoría sociocultural que el conocimiento es el resultado de un proceso de interacción entre el individuo y el entorno. A diferencia de Jean Piaget que considera al conocimiento en el entorno físico, el enfoque sociocultural trata las dimensiones históricas, sociales y culturales del entorno. Este enfoque postula que nadie aprende aislado del ambiente social, y para ello plantea cinco criterios esenciales: las funciones mentales, las herramientas psicológicas, las habilidades psicológicas, la mediación y la zona de desarrollo próximo. Vygotsky parte de la dimensión social para la conciencia individual; de ahí que la individualidad sea algo secundario derivado de la dimensión social.

Al hablar de procesos cognitivos en el niño, se tienen que entender los detalles de la situación social donde aparecen. Un niño que vive en una zona urbana no va a desarrollarse de la misma manera que uno que vive en una zona rural, pues factores como la familia, costumbres, tradiciones, actividades lúdicas, la escuela y la economía influyen directamente en los procesos de socialización del niño. De esta manera se considera que el desarrollo del pensamiento del infante sí se ve afectado por el entorno social y medio ambiente donde vive, a diferencia de Piaget quien afirma que el pensamiento del niño no se ve afectado por el contacto con la realidad.

Como docente de una gran cantidad de niños provenientes de contextos socioculturales diversos, puedo afirmar en mi experiencia que el ritmo y secuencia de aprendizaje de cada individuo tiene semejanzas por grupos de edades. Por otra parte, dentro del mismo grupo de edad hay opiniones y soluciones diversas a problemas que dependen del entorno social y experiencias individuales de los estudiantes.

Vygotsky clasifica a las funciones mentales en inferiores y superiores. Las funciones mentales inferiores son naturales y están determinadas genéticamente como un impulso o reacción al ambiente, de manera que el niño reacciona de manera involuntaria a situaciones similares que se le presenten; no está consciente de su respuesta. Las funciones superiores, por otro lado, se presentan en situaciones que requieren más actividades de mayor dificultad, lo que conduce a la consciencia y por ende al conocimiento.

Como se abordó anteriormente, Piaget expone el desarrollo del pensamiento concreto y abstracto del niño a partir de los siete años hasta la adolescencia, lo que lo obliga a ser consciente de lo que piensa y darle una estructura lógica. Sin embargo, estas acciones no ocurren de manera totalmente individual; hay que recordar que el pensamiento también se construye de manera social. Para Vygotsky, las funciones mentales superiores se ven determinadas por la forma de ser de la sociedad. El conocimiento está constituido por las convenciones sociales (lo que forma la cultura) y cuando cada persona se apropia e interioriza ese conocimiento, se adquiere la conciencia individual.

Vygotsky menciona que la cultura actúa como el vehículo mediador entre el pensamiento y el conocimiento debido a que da la pauta para construir el aprendizaje. Campos (2004, p. 101) lo ejemplifica con el llanto de un bebé. Para que este tenga sentido y significado, los padres deben prestarle atención porque en un primer momento el bebé depende de los demás. El llanto del bebé y la atención de sus papás tienen el potencial de desarrollar una necesidad, a lo que Vygotsky llama la zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo de conocimientos. Examina la capacidad de resolver un problema que requiere de una solución de manera independiente, y el desarrollo potencial es la solución a un problema con la guía de otra persona que cuenta con esa capacidad consolidada. En síntesis, la ZDP

enfatisa la maduración de funciones superiores para el desarrollo personal a través de la ayuda de otros.

Pese a que la zona de desarrollo próximo aborda el desarrollo del niño, es un principio válido también para el adulto, considerando que el aprendizaje no se agota en la infancia; es continuo y se estimula a medida que el adulto interactúa con los demás y las funciones mentales van madurando. En un ambiente educacional, es imprescindible fomentar la oportunidad de conocer y practicar contenidos de manera significativa, desde retos elementales hasta conocimientos más complejos que requieren de la interacción, cooperación y participación de más personas.

2.3.3 Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad

En la investigación de Walsh (2000), se abordan factores pedagógicos para la aplicación de la interculturalidad en el aula de clase rural. No obstante, estos lineamientos pueden ser usados también en otros contextos educativos.

Para llevar a cabo las habilidades de competencia intercultural en el salón de clases, se consideran tres factores principales de los cuales surgen los criterios pedagógicos: el contexto sociocultural de la formación académica de los estudiantes; la relación de los estudiantes con sus familias y comunidad estudiantil, y el perfil de sus docentes.

Para conocer el contexto sociocultural de los estudiantes, el docente debe planificar las habilidades que los aprendientes pretenden desarrollar, las estrategias que se usarán para lograrlo y el procedimiento de evaluación. Estos elementos desafían a los profesores a diagnosticar las necesidades grupales e individuales de los estudiantes, tanto académica como personal y socialmente.

En el contexto familiar y entre la comunidad estudiantil, es sustancial que el docente considere los procesos de socialización vividos por los niños en sus hogares. Esto se puede

lograr con el uso de métodos y técnicas adecuados para la interacción y construcción de saberes culturales entre compañeros de clase.

En cuanto al perfil de las y los profesores, es relevante que, para una planificación curricular intercultural, el docente recupere saberes culturales, que promueva la reflexión, compromiso y pensamiento crítico en los aprendientes. Estas acciones, además, promueven que el educador dialogue, coopere y colabore entre la comunidad estudiantil y docente para lograr un bien común. El docente actúa como mediador del aprendizaje.

Los tres factores indican la variedad de contextos educativos y diferencias entre la formación académica de cada estudiante, a pesar de la homogeneidad que pueda presentarse en instituciones que atienden a población similar entre sí al ser parte de la misma comunidad, lo que destaca también la importancia del uso variado de enfoques, métodos y contenidos.

A continuación, se presentan los criterios que pueden orientar a desarrollar habilidades para la competencia intercultural. Retomando a Walsh (2000), estos son planificados para programas curriculares y para trabajarse también de manera transversal, en cuanto a que son elementos que se pueden usar como contenidos para alguna asignatura en particular. Incluyen (Walsh, 2000):

1. La autoestima y el reconocimiento de lo propio: considera la vida individual y colectiva, la construcción de la identidad como individuo y la identidad lingüística, de género y de clase, así como la valoración de la historia.
2. Los conocimientos, saberes y prácticas locales: toman en cuenta los vínculos emocionales y la naturaleza, los conocimientos locales, el aprendizaje y reconocimiento mutuo, el universo científico, cultural y social; la clasificación de conceptos; los métodos de enseñanza y comunicación; así como los componentes simbólicos.
3. La identificación y reconocimiento de las diferencias y la “otredad”: busca romper con estereotipos y prejuicios, huellas e identidades de otros significados.

4. Los conocimientos y prácticas de “otros”: exploran lo desconocido para la interrelación, comparación, contrastaste, combinación, asociación e integración de forma concreta. Reconocen la diversidad cultural y nacional; intercambian conocimientos y prácticas específicas de varias comunidades. Ópticas que enriquecen, limitan o niegan conocimientos, saberes y prácticas locales.
5. La problemática de los conflictos culturales, el racismo y las relaciones culturales negativas: Prácticas, representaciones y actitudes distintas entre sociedades acorde con las oportunidades y posibilidades de desarrollo; análisis, negociación y resolución de conflictos.
6. La unidad y la diversidad: considera el equilibrio y complemento para la convivencia democrática; rasgos comunes y orientaciones universales para los miembros de una sociedad. Genera una discusión crítica sobre los conceptos de comunidad, nación, ciudadanía, democracia, heterogeneidad evidente. Relación de unidad y diferencia; deconstrucción y reconstrucción de conocimientos.
7. La comunicación, interrelación y cooperación: considera la cooperación solidaria entre individuos, grupos y saberes culturalmente distintos; busca complementos, aprendizaje, trabajo y actuación de manera colaborativa.

En lo que respecta a los ejes de enseñanza - aprendizaje esperados en los estudiantes, los contenidos se pueden dividir en tres tipos de saberes en las prácticas culturales. De acuerdo con Durán y Raesfeld (2017), se dividen en:

- Saberes conceptuales que son los hechos o fenómenos relacionados por conceptos, leyes o principios. Tienen un significado y carga subjetiva compartida; es un conocimiento con sentido colectivo y para un fin.
- Saberes procedimentales que consisten en las habilidades para llevar a cabo alguna actividad.

- Saberes actitudinales que son la disposición y entrega de las actividades. Es un servicio que se brinda a la comunidad como un saber adquirido y que proporciona satisfacción. Es una actitud de participación y rol dentro de la comunidad.

Ahora bien, cada uno de los siete elementos planificados para la enseñanza de temas interculturales está compuesto por los tres saberes pedagógicos que se describen enseguida. (Walsh, 2000):

1. La autoestima y el reconocimiento de lo propio

- Saberes conceptuales: la persona comprende que la individualidad se construye socialmente, de maneras distintas, entre familia, comunidad y en un colectivo en el que identifica características en común.
- Saberes procedimentales: el individuo identifica elementos distintivos de cada persona en su relación personal y colectiva. Explora el entorno físico y cultural a través de patrones y organización que nota en un círculo social.
- Saberes actitudinales: el individuo valora las maneras de identificarse culturalmente con otras personas y grupos. Comparte lo que conoce con quienes le rodean para contribuir a la formación de una identidad propia.

2. Conocimientos, saberes y prácticas locales

- Saberes conceptuales: el individuo comprende ideas, clasificaciones, funciones, vínculos emocionales y naturales de prácticas sociales locales y ancestrales.
- Saberes procedimentales: el individuo investiga los conocimientos locales y su aplicación; la estructura de la vida comunitaria y su cosmovisión. Reconstruye una memoria cultural de los cambios en los conocimientos locales a lo largo del tiempo.

- Saberes actitudinales: el individuo respeta el entorno social, cultural y científico que validan los saberes locales. Valora la cultura propia al saber que se encuentra en continua construcción.
3. Identificación y reconocimiento de las diferencias y la “otredad”
- Saberes conceptuales: comprende que rasgos como los sociales, étnicos, raciales, lingüísticos, religiosos, políticos, económicos, etc., marcan las diferencias culturales y construyen al “otro”. Asimismo, el individuo comprende que los prejuicios, estereotipos, racismo y formas de discriminación privilegian a algunos grupos sociales.
 - Saberes procedimentales: el individuo identifica las muestras de discriminación y segregación entre grupos, el origen de estos y el reconocimiento de sus propios etnocentrismos y prejuicios que participan en la otredad. Así pues, se exploran las actividades que contribuyan a relacionarse con la otredad a pesar de las diferencias.
 - Saberes actitudinales: El individuo es consciente de que este mismo es causa de la otredad. Conoce que existen estereotipos y muestras de discriminación, que hay una necesidad de superar prejuicios y tener apertura a las diferencias.
4. Conocimientos y prácticas de “otros”
- Saberes conceptuales: El individuo amplía su conocimiento sobre lo desconocido de las prácticas concretas y cotidianas de otros grupos. Reconoce su etnocentrismo como factor que contribuye a los estereotipos, prejuicios y discriminación. Consecuentemente comprende que los elementos culturales ajenos a su realidad pueden complementar su visión de la cultura.
 - Saberes procedimentales: El individuo se comunica y conoce a los integrantes de otros grupos, comunidades y regiones. Identifica y construye conocimientos desinformados sobre grupos culturales. Compara y contrasta los conocimientos y prácticas de cada grupo cultural.

- Saberes actitudinales: El individuo respeta y valora distintos conocimientos y prácticas por su valor propio y a la cultura como sistemas del saber, con raíces ancestrales. Desarrolla actitudes, valida lo propio y lo ajeno.
5. La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas
- Saberes conceptuales: el individuo comprende el conflicto, participación, causas y poder como algo multidimensional y natural en las sociedades. Hace una reflexión crítica sobre las diferencias culturales y su tratamiento.
 - Saberes procedimentales: El individuo identifica los conflictos sociales y culturales que pueden presentarse en contextos escolares y de la comunidad local. Clasifica y define metas por alcanzar. Relaciona la discusión y análisis de conflictos con problemas históricos y actuales, por lo que, aprende métodos y estrategias de negociación y resolución de conflictos.
 - Saberes actitudinales: El individuo desarrolla actitudes críticas e interacción social frente al conflicto cultural entre personas con relaciones de competencia y poder. Desarrolla su sensibilidad, interés, empatía, solidaridad, respeto y responsabilidad con grupos culturalmente distintos.
6. Unidad y diversidad
- Saberes conceptuales: El individuo comprende que entre las diferencias existen rasgos comunes universales que están presentes en los derechos humanos. El equilibrio en la diversidad es necesario para el funcionamiento social y que, así como existen espacios conflictivos y contradictorios, también existe la negociación y creación.
 - Saberes procedimentales: El individuo identifica necesidades y características universales del ser humano y los procesos creativos que surgen del contacto entre culturas. Identifica y analiza problemas relacionados con la diversidad; desarrolla habilidades de diálogo, debate y comunicación.

- Saberes actitudinales: El individuo acepta y valora las diferencias culturales, por lo que desarrolla actitudes de equilibrio y equidad frente a la unidad y diversidad, incluso muestra interés por incluir prácticas interculturales en su saber cultural.

7. Comunicación, interrelación y cooperación

- Saberes conceptuales: El individuo comprende la relevancia del diálogo en la comunicación entre personas con saberes y prácticas culturales distintas, los problemas que impiden la comunicación efectiva y las formas de resolverlo de manera cooperativa.
- Saberes procedimentales: El individuo desarrolla habilidades de apertura al diálogo, debate y comunicación equitativa. Identifica el problema y trata de resolver condiciones que impiden la comunicación e interrelación entre grupos; organiza y motiva la cooperación.
- Saberes actitudinales: El individuo valora el rol de la comunicación equitativa, la escucha activa y valora el trabajo grupal como personal.

Finalmente, los criterios en cuestión pueden ser aplicados en el currículo de maneras distintas, desde una visión de contenidos transversales, la revisión de unidades temáticas en el desarrollo de contenidos de la asignatura, o hasta en el desarrollo de materiales nuevos y adaptación de recursos didácticos como los que se abordan en esta investigación.

2.4 Enseñanza y aprendizaje de lenguas

En este apartado se describen las competencias pedagógicas del aprendiente tomando como referencia la necesidad de elementos interculturales que caracterizan los procesos de socialización y comunicación en situaciones de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, lo que implica enfrentarse a espacios socioculturales distintos.

2.4.1 Lengua extranjera

Para hacer una diferenciación entre una lengua extranjera o una segunda lengua, es conveniente puntualizar que después de que el niño habla su lengua materna, la adquisición y aprendizaje de otro idioma será su segunda lengua o lengua extranjera, dependiendo del contexto en el que se desenvuelve el estudiante.

Muñoz (2002, p. 112-113) señala que, en el caso de una segunda lengua, “se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz”. Por ejemplo, para un hablante de náhuatl, su segunda lengua será el español ya que es el idioma oficial en México. En contraste, una lengua extranjera “se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.” (Santos Gargallo, 1999, p. 21).

2.4.2 Competencia comunicativa de la lengua

Se puede afirmar, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que la competencia comunicativa comprende a la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Las competencias incluyen elementos discursivos, de conversación, redacción y reflexión necesarios para la comunicación. Para ello, la competencia comunicativa se distingue en seis competencias lingüísticas: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. Asimismo, las capacidades lingüísticas se dividen en escalas de dominio de la lengua señaladas en el MCER, las cuales se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Competencia lingüística general

C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Nota. Adaptado de *Competencia Lingüística General* [Cuadro], por Instituto Cervantes, 1997-2022, Centro Virtual Cervantes (<https://bit.ly/3A1bv2u>).

La Figura 2 muestra que en el nivel A1 y A2 de competencia lingüística, el usuario tiene un repertorio básico de expresiones para comunicar datos personales, acciones y frases cortas con fórmulas memorizadas. Aunado a ello, se distinguen las siguientes capacidades pedagógicas en el contexto escolar.

Figura 3

Autoevaluación para usuarios básicos de niveles A1 y A2

		A1	A2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona está dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.

Nota. Adaptado de *Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación* [Cuadro], por Instituto Cervantes, 2002, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (<https://bit.ly/3A4Hw9N>).

La competencia lingüística se ve reflejada en función de las actividades de destrezas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) de la lengua descritas en la tabla anterior.

Por otra parte, la competencia sociolingüística aborda la dimensión social del uso de la lengua (MCER, 2001, p. 116). La sociolingüística regula el entendimiento y prácticas de normas y convenciones sociales entre los participantes que llevan a cabo actos lingüísticos comunicativos.

El tercer componente de la competencia comunicativa es la pragmática, la cual parte de los actos del habla para resaltar las funciones del discurso; si este tuvo el efecto comunicativo deseado, si el mensaje se interpretó de manera acertada, si hubo una relación adecuada entre el locutor e interlocutor, entre otras. Además, la pragmática destaca la cohesión, coherencia, identificación, formas, ironía y parodia que pueden estar presentes en la comunicación. (MCER, 2001, p. 14).

Después de una breve descripción sobre las competencias comunicativas y las destrezas de la competencia lingüística, es preciso señalar que la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras va más allá de los conocimientos teóricos y habilidades intelectuales, y que trasciende a la dimensión de actitudes y valores que contribuyan al balance de las relaciones sociales, como bien se menciona en el programa nacional de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 105).

2.4.3 Competencia intercultural

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas delimita a las competencias como conjuntos de conocimiento, destrezas y características que permiten la realización del ser humano (2001, p. 99). En el aprendizaje de lenguas, es común asumir erróneamente que los aprendientes cuentan con los aprendizajes enciclopédicos necesarios para ser expuestos a las características sociales y culturales del idioma estudiado. Como parte de los aprendizajes enciclopédicos o conocimientos del mundo, es esencial para el estudiante comprender la relación entre la perspectiva desde su primera lengua y la perspectiva del idioma que se aprende.

Por ende, el conocimiento sociolingüístico y la consciencia intercultural deben ser integrados al conocimiento declarativo de la lengua que estudian los aprendientes (Consejo de Europa, 2001, p. 101). El Marco menciona a la competencia intercultural como el conocimiento, percepción y comprensión consciente de la diversidad de experiencias más allá de las culturas de origen y la extranjera. Para lograrlo, se mencionan las destrezas y habilidades por desarrollar:

- Capacidad de relacionar la cultura origen con la extranjera
- Sensibilidad cultural
- Capacidad de generar comunicación intermediada eficaz en situaciones conflictivas.
- Capacidad de superar estereotipos

Retomando la conceptualización de las competencias, se destacan estos saberes como base para el desarrollo personal y social de los niños en contextos de diversidad cultural (Byram, 2001, p. 12):

- Saber ser: el estudiante tiene la disposición de repensar lo que sabía sobre otras culturas. Es curioso y abierto a que la forma de vida que él o ella tiene no es la única, y se reconoce como un ser con diferencias y similitudes con los demás.
- Saber aprender: el infante percibe, descubre e interactúa con nueva información.

- Saber conocer: las creencias, comportamientos, hábitos, tradiciones, entre otros aspectos de la realidad de otra cultura. En este punto es importante aclarar y recomendar que el docente se valga de los saberes previamente enlistados y de la motivación para guiar al estudiantado infantil hacia el conocimiento teórico de la “otra” cultura.
- Saber comprender: nuevos aprendizajes para explicar y relacionarlos con experiencias y anécdotas vividas desde el contexto del estudiante.
- Saber acoplarse: evaluar la disposición a la consciencia y cultura crítica, percibir las diferencias culturales y equilibrarlas con la propia cultura del estudiante, de manera tal que desarrolle actitudes de sensibilidad y tolerancia al otro.

Complementando los saberes personales, Deardorff (2011) plantea una lista de los requerimientos mínimos individuales para alcanzar la competencia intercultural:

- Respeto (valorar a los otros).
- Autoconciencia/identidad (comprender el punto de vista a través del cual cada uno percibe el mundo).
- Visiones del mundo (cómo estas perspectivas son similares y diferentes entre sí).
- Escucha (participar en un auténtico diálogo intercultural).
- Adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva).
- Construcción del vínculo (forjar vínculos interculturales perdurables).
- Humildad cultural (combina el respeto con la autoconsciencia).

De acuerdo con Spitzberg y Chagnon (2009), existen cinco clasificaciones para los diferentes modelos de competencia intercultural, que son los modelos de composición, modelos co-orientados, modelos para el desarrollo, modelos adaptables y modelos causales y relacionales. De ellos destacan los modelos co-orientados de competencia comunicativa intercultural de investigadores como Byram (2001), Kupla (2008) y Rathje (2007) sobre las implicaciones de lo bicultural en contraste con lo intercultural.

Como menciona Fantini (1995), los modelos co-orientados abordan los procesos lingüísticos que hacen posible la interacción comunicativa entre los interlocutores. Estos modelos distinguen a un hablante bicultural como aquel que tiene la motivación e interactúa con otros porque ha vivido entre dos culturas. No obstante, tiene la dificultad de definir su identidad. El hablante intercultural, en cambio, actúa como mediador entre culturas ya que es capaz de negociar ambas; su identidad tiene la flexibilidad de combinar aspectos de múltiples culturas sin mostrar hostilidad hacia lo desconocido.

Spitzberg y Chagnon (2009) analizan la importancia de integrar el factor de la temporalidad en los modelos co-orientados, tomando en cuenta que la interacción proviene de relaciones que se construyen con el tiempo y, por tanto, resulta necesario ver a la competencia intercultural desde una perspectiva de desarrollo en la que se especifiquen los rasgos interpersonales e interculturales facilitadores de la competencia.

En ese sentido, los modelos de adaptación explican el desarrollo por el que pasa un individuo para integrar la “otra” cultura a su identidad. El proceso se puede ver entorpecido por actitudes de rechazo a la otra cultura con tal de mantener la cultura “original”; si hay una adaptación a otra cultura y se pierden elementos de la primera, se habla de un proceso de aculturación (Berry, Kim, Power, Young y Bujaki, 1989). Ahora, para que existan usuarios competentes, en muchas ocasiones es necesario que el grado de interacción entre los hablantes sea mutuo, lo que lleva a hablar de los modelos causales.

Los modelos causales proponen que hay variables como la empatía, la motivación y la experiencia que facilitan la interacción y actitud global de una conversación ya que reducen la ansiedad del hablante en la comunicación y se crea un ambiente de confianza y más íntimo. Deardorff (2006) resume que el proceso de interculturalidad comienza desde las actitudes de respeto, apertura y curiosidad del individuo que lo llevan al conocimiento y comprensión de la otra cultura. Si el individuo es capaz de escuchar, observar, analizar y relacionar la información

que recibe del otro, la comunicación entre ambos será de manera efectiva y apropiada a favor de la situación intercultural.

En el tema de educación y lengua, Byram (1997) contribuyó a conceptualizar y a renovar las competencias con el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (1997) que tiene orígenes en el trabajo de Forma y Función de Hymes (1996). Este modelo parte del entendido que la cultura propia y las demás perspectivas están culturalmente determinadas, no ocurren por causa natural. El punto de interés son los aspectos personales cognitivos y motivacionales en relación con el conocimiento, habilidades y actitudes demostrados en cinco componentes:

El componente de *savoir être* (actitudes) consiste en mostrar curiosidad y apertura a otras culturas, creyendo también en la propia. Sin embargo, puede mal orientarse y autocongratularse con facilidad porque mostrar no es lo mismo que creer en lo que se muestra. Otro componente es *savoirs* (conocimiento) que se refiere al conocimiento de grupos sociales, sus productos y prácticas en la propia cultura y en la del interlocutor. Las habilidades *savoir apprendre/faire* (descubrimiento e interacción) y *savoir comprendre* (interpretación) se refieren al descubrimiento, interacción, interpretación y relación de las culturas. En cuanto al componente de *savoirs' engager* (conciencia cultural) hace referencia a la conciencia crítica cultural y a las políticas educativas.

En cuanto al modelo de Pirámide de Competencia Intercultural de Deardorff (2006-2009), también está basado en el conocimiento, habilidades y actitudes del hablante, aunque dicha pirámide también comparte algunos componentes problemáticos. Por un lado, los aprendizajes esperados en conjunto requieren de un comportamiento y comunicación efectiva y apropiada para lograr metas propias en cierto grado. Por otro lado, el hablante también requiere de adaptabilidad a estilos de comunicación y comportamientos diferentes, al ajuste a

nuevos espacios, ser flexible, selectivo y usar apropiadamente los estilos de comunicación y comportamientos, tener una vista etnorelativa de la realidad y ser empático.

El énfasis de este tipo de modelos recae en el individuo mas no en la interacción ni en la relación en la que están involucrados, además de que las actitudes y habilidades son complejas de medir, como la empatía, la flexibilidad o la perspectiva. Al tratar de definir la competencia intercultural y sus componentes, las teorías y modelos están llenos de contradicciones, de inestabilidad y de discontinuidad: inestabilidad de identificación, de discursos culturales, de relaciones de poder, de sentimientos hacia el otro.

De acuerdo con Lifton (1993) aunque el ser humano goce de educación escolar y tenga la virtud de ser constante y estable con su vida, es inevitablemente resiliente a la inconsistencia y a lo impredecible del mundo sociocultural y económico. No obstante, la inestabilidad puede ayudar a la gente a aceptar que el mundo, el yo y el otro no son programados mejores que otros e incentiva a examinar las relaciones de poder entre la raza humana.

Es necesario experimentar cierto nivel de incomodidad, a apreciar el riesgo de exponer a los infantes percepciones exageradas o simplificadas de la realidad, ya que muchas veces se busca protegerlos de estos fenómenos a través de situaciones correctas o con contenido educacional, lo que ignora y distrae la mirada de discusiones reales de inequidad estructural y desigualdad. Las situaciones que prueban la resistencia ante la inconformidad, al fracaso y a salir de la zona de comodidad impulsan a reflexionar y actuar ante los nuevos aprendizajes.

En consecuencia, el análisis de la interculturalidad es tomado desde otra perspectiva cuyo énfasis ya no es solo en la cultura, etnia o raza, sino también en las categorías socioeconómicas y político-históricas. La interseccionalidad de lo natural de lo social y lo biológico se interesa en cómo la combinación de ambos contribuye o no a la injusticia, carencias, discriminación y desventajas (Collins, 2009).

A veces, la interculturalidad da la impresión de que puede ser adornada como competencia y no desarrollada contextualmente como parte de un aprendizaje de vida. También se trata a las diferencias culturales como si exclusivamente fuera la base del modelo de competencia intercultural, lo que puede llevar a pensar en una jerarquía cultural de acuerdo con Phillips (2010). Es decir, existen mejores, peores, atrasadas y avanzadas culturas, cuando en realidad toda la humanidad vive en una red de referencias visuales y significados culturales. Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala y Riitaoja (2012) sugieren que los encuentros culturales y la educación multi e intercultural ocurre en contextos específicos con interlocutores representativos y eso interviene en la creación de la identidad y la cultura.

En resumen, la competencia intercultural es responsabilidad de todos los que interactúen entre sí y no puede ser estática; cambia dependiendo del contenido, de sus interlocutores, de los estratos socioeconómicos. En consecuencia, una persona que desee mejorar su nivel de competencia intercultural podrá capacitarse teóricamente y en la práctica en contextos multiculturales, pero no podrá estar preparado lo suficientemente para ser competente, pues así como no se puede dominar una lengua en su plenitud, tampoco se puede dominar el entendimiento de las culturas y sus interlocutores.

El rendimiento de la competencia intercultural no es una forma de cubrir problemas ni evitarlos, sino una herramienta para enfrentar las situaciones, para ser sinceros, ser firmes con los ideales propios y aceptar que posiblemente conlleve a discusiones. La competencia intercultural no permite la interacción entre culturas, sino que abre la perspectiva hacia las identidades múltiples que interactúan con otra gente con identidades complejas y se asegura de que estas relaciones reflejen y promuevan la justicia, la igualdad, la equidad y la inclusión. El fracaso de ser competente es parte del aprendizaje porque se alteran las formas en que se trata y se interactúa con el otro.

2.4.4 Aprendizaje lingüístico intercultural

En concordancia con Zahaf (2006) sobre la lengua como mediadora de la cultura, es necesario indagar el concepto del aprendizaje lingüístico intercultural, pues involucra tres términos en el proceso: la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes mediante el estudio y la interculturalidad como interacción entre culturas, de manera que el idioma actúa como el puente entre el uso de la lengua para enseñar la interculturalidad.

Lo anterior subraya que para que una clase de lengua celebre la diversidad de sus aprendientes, la competencia intercultural debe tener el mismo peso que la competencia lingüística y no quedar en el olvido del currículo. Consecuentemente se debe tener apertura (tanto del estudiante como del docente) al desarrollo del conocimiento y conciencia cultural y no limitar la discusión a encontrar diferencias culturales, sino también hablar de las actitudes, conductas destrezas y reconocimientos críticos que menciona Byram (1997).

2.5 El uso didáctico del cine

Como se ha mencionado anteriormente, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) parte del entendido que el estudiante será un usuario competente en la lengua inglesa. Es decir que el Marco está orientado a la acción del usuario como un agente social con tareas específicas en función de los objetivos de aprendizaje.

Una de las estrategias para el funcionamiento de las habilidades receptivas consiste en actividades de comprensión. El MCER (2002, p.73) nombra a la comprensión audiovisual en la que el estudiante recibe el *input* comprensible (la información) de manera visual y auditiva. En las actividades se considera comprender la lectura de un texto en voz alta, ver la televisión, videos o películas con subtítulos y usar multimedia.

En cuanto a la capacidad de comprensión audiovisual por nivel de dominio de la lengua, el Marco no describe al nivel A1, mientras que en A2 el usuario puede identificar la idea y contenido principal de alguna noticia de televisión siempre y cuando disponga de un soporte visual que complemente la información.

La presente investigación se basa en la información de los niveles de referencia A1 y A2 para afirmar que, al ser usuarios básicos de la lengua, las expresiones que los estudiantes usan son de hábitos y de interés personal cercano al contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, los medios audiovisuales impactan e influyen en la percepción de la realidad del estudiante. Precisamente, y de manera más específica, se hace hincapié en el potencial del cine para la educación.

El cine como recurso o como material auténtico audiovisual, no puede pasar desapercibido por los educadores, y especialmente en las clases de lenguas extranjeras, dado que es el recurso y el evento inmersivo más cercano a la realidad que se puede presentar en el aula escolar. En el caso de los cortometrajes, su uso es más factible en clase dada la particularidad de su duración.

La duración de un cortometraje ya se ha descrito en el trabajo como una película corta (desde un cineminuto) y que no supera la duración de un medimetraje (de 30 a 60 minutos). Esto, sin embargo, no quiere decir que el cortometraje transforme por sí solo la manera de aprender, para lo cual primeramente se necesitan enfoques y métodos.

2.5.1 Antecedentes y alcances del cine educativo

Las oportunidades de incluir al cine en la educación parte de las imágenes en movimiento desde el ámbito científico en el siglo XIX, con juguetes ópticos como el Taumatropo de Aytron Paris, la Rueda de Faraday, el Fenaquistiscopio de Plateau o el Zoótropo de Hörner, todos con fines

investigativos sobre la persistencia retiniana (Alvar, 2013). Posteriormente, Thomas Alva Edison crearía el estudio cinematográfico *Black María* en 1893 con la finalidad de realizar experimentos sobre el movimiento de imágenes y el kinetoscopio, para finalmente llegar a la creación del cinematógrafo y las primeras vistas cinematográficas de los hermanos Lumière a finales de ese siglo.

En la historia del cine educativo en México destaca desde los años 20 con *Peregrinación a Chalma* (1922) de Ramón Díaz Ordaz y Miguel O. de Mendizábal para educar al espectador sobre la peregrinación al poblado de Chalma en el Estado de México. También resaltan los filmes de propaganda política en la época cardenista para convencer a la población de la estabilidad social y económica gracias a la Revolución mexicana (Bautista, 2018, p. 148).

Más tarde se uniría Walt Disney con cortometrajes como *The New Spirit* (1942), *Der Fuehrer's Face* (1943) y *Education for Death: The Making of the Nazi* (1943) para el gobierno estadounidense sobre propaganda patriótica en el contexto de la Segunda Guerra Mundial (Cunningham, 2014).

En 1955 se creó el Centro Internacional del Film para la Infancia y la Juventud (CIFEJ por sus siglas en francés) auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que es una Organización No Gubernamental internacional dedicada a la educación cinematográfica para la infancia y la adolescencia (CIFEJ, 2009-2015). México forma parte del CIFEJ con la asociación civil La Matatena, la cual promueve espacios y actividades para la apreciación, realización y exhibición de cine hecho por niños y adolescentes (La Matatena, A.C., 2002).

Watson (2003) menciona que, a pesar de la cantidad de estudios existentes sobre la alfabetización cinematográfica, la disciplina con la que se emplea en instituciones educativas ha fallado debido a su implementación en el pasado. No obstante, afirma que la manera de

visualizar películas ha cambiado conforme los avances tecnológicos. Con ello también se ha complementado la enseñanza de lenguas. Watson compara las habilidades de producción y recepción de la lengua meta con los elementos del lenguaje cinematográfico para construir una narrativa (2003, p. 9).

De esta manera, el profesor de idiomas puede ver al cine como el vehículo de comunicación no solamente lingüístico, sino también de interacción cultural y de intercambio de lenguajes entre los signos orales, escritos y los sistemas semióticos del cine. Luego, el cine permite la lectura e interpretación de su lenguaje, de manera que la enseñanza puede tomar ventaja de esto para ejemplificar lo que el lenguaje audiovisual refleja de las costumbres, tradiciones y comportamientos típicos de la sociedad, incluso de los patrones de comportamiento.

Los estudiantes de generaciones más jóvenes comúnmente reciben grandes cantidades de información en medios audiovisuales, que en cierta o mucha medida viene dada de manera agresiva propensa a la manipulación de un objeto o concepto que busca ser consumido. En el caso de las lenguas extranjeras, su pedagogía ha ido cambiando antes que la lengua misma y ha usado los medios audiovisuales como parte integrante de la enseñanza.

Como antecedentes del cine y la infancia, se puede mencionar las características de la infancia receptora de acuerdo con su edad en una perspectiva evolutiva. En su estudio sobre la influencia de la televisión y multimedia en el desarrollo cognitivo del niño, Doubleday y Droege (1993) reconocen las características receptoras en seis etapas: desde poco después del nacimiento hasta los cinco años; de los dos a los cinco años; desde los cuatro a los cinco años; de los seis a los ocho años; de los siete u ocho años, y hacia los nueve a los catorce años. En la siguiente Tabla 2 se muestra el resumen de las etapas según las características.

Tabla 2

Entendimiento cognitivo de la televisión y multimedia en la infancia

Etapa	Características
0 - 5 años	<p>El niño se siente atraído por los medios en general, y en particular por el soporte televisivo. El tiempo de atención a lo que pasa en la pantalla aumenta conforme a la edad. A partir de los dos años los anuncios publicitarios son la fuente de atracción, mientras que, a partir de los cuatro años, el niño es capaz de diferenciar entre lo que es un anuncio publicitario y lo que no lo es.</p> <p>Aun cuando hay alguna dificultad para comprender la historia, el niño de cuatro o cinco años demuestra una preferencia por la estética del cortometraje publicitario y percibe ciertos detalles del relato.</p>
6 - 8 años	<p>De los seis a los ocho años, el niño demuestra una mayor capacidad de atención, de comprensión y es capaz de criticar e inferir información a partir de los hechos.</p> <p>Hacia los siete u ocho años, a pesar de la preferencia de rasgos visuales exagerados, el niño disfruta el contenido del relato con secuencia lógica en la narración. Si el niño cuenta con conocimientos previos del tema, es capaz de distinguir escenas reales de las ficticias. Incluso a los ocho años puede empezar a reconocer mensajes persuasivos en la publicidad.</p>

De los nueve a los catorce años, el niño y el adolescente desarrollan otros intereses más cercanos del mundo de los adultos, aunque su atención siga enfocada en las pantallas en determinados momentos críticos.

9 - 14 años

Nota. Elaboración propia a partir de Doubleday y Droege (1993).

Si bien es cierto que las ideas y estructuras mentales son más complejas y sofisticadas en el entendimiento de los medios televisivos y audiovisuales conforme el infante crece, también puede ser cuestionado si los infantes, independientemente de las etapas evolutivas, son capaces de imaginar un concepto de diferentes maneras. En ese sentido, Siegler (2003) asegura que el desarrollo del pensamiento se desarrolla en todo momento; mientras el niño elabora una manera de pensamiento, hay otras ideas y soluciones a punto de emerger porque se está expuesto a nueva información en todo momento que influye en la perspectiva del aprendiente.

En su estudio sobre la imagen formativa, Fombona (como se citó en Aguaded, 1999) señala que son necesarias distintas operaciones mentales en este proceso para comprender los contenidos de productos audiovisuales. Al comparar el aprendizaje formal de la lengua con el lenguaje de cine, se tiene que la lectura y escritura comienzan en los primeros años de escolarización del niño y se prolongan hasta el período que el adolescente realiza abstracciones y reflexiona acerca del contenido de su primera lengua. En tanto, el aprendizaje de los mensajes audiovisuales empieza por una comprensión general y descriptiva del relato audiovisual para después aprender los conceptos de lenguaje cinematográfico de manera gradual.

En concordancia con las características de la Tabla 2 sobre el entendimiento de la televisión, Romea (2005) apunta que las edades tempranas presentan una mayor capacidad de

atención sobre los elementos visuales en comparación con los elementos auditivos. No obstante, también advierte que esto depende del tipo de codificación simbólica, del nivel de abstracción, de las competencias y de los motivos específicos del estudiante.

En su propuesta didáctica sobre el aprendizaje del cine, Gonçalves (2007) marca las líneas de investigación sobre el consumo del cine, entre los que sobresalen los estudios sobre efectos del medio audiovisual en los niños, el uso de la imagen, valores y estereotipos. Al respecto, explica que el niño valora los aspectos de la historia narrada que sean de su interés, de manera que se identifica con ciertos personajes y los toma como referente para establecer patrones de comportamiento.

Lo anterior presenta una ventaja para sensibilizar al niño con respecto a la diversidad cultural, dado que, bajo la selección adecuada y contextualizada de recursos para la enseñanza de aspectos culturales, el estudiante bien podría identificar y celebrar las diferencias a través de personajes. No obstante, Tedesco (1995) advierte que, si no hay una construcción sólida en el núcleo cultural a partir del cual se seleccionan y procesan el contenido de dichos mensajes, se corre el riesgo de mostrar una representación inverosímil de la realidad, y con ello caer en juicios de valor errados.

Es así como el cine facilita modelos a seguir en personajes que el infante admira y que quiere imitar. El niño se identifica con el personaje cuando hay semejanzas tales como la apariencia física, la identidad de género, la edad, lugar de origen, preferencias, entre otras. Además, el hecho de admirar e imitar personajes cinematográficos puede repercutir en los rasgos de personalidad que el infante está formando o en la semejanza de experiencias vividas. La narración en el cine (entendida como una serie cronológica de acontecimientos), requiere entonces de estructura y regulación sobre el mensaje a transmitir en la comunicación que impactará directamente en la identidad del niño.

2.5.2 Interculturalidad en el cine

La práctica intercultural vista desde el campo cinematográfico representa una guía de comportamiento respecto al conocimiento de culturas; no se imponen temáticas vistas con una perspectiva occidental, sino que ocurre un proceso de apropiación y negociación de culturas al reconocer y valorar realidades que en un principio podrían parecer extrañas y distantes. El diálogo intercultural en el cine resulta necesario para mostrar aspectos desconocidos de costumbres y tradiciones, diversas formas de resolución de conflictos e incluso acuerdos en la solución de problemas en común entre habitantes de diferentes territorios, así como la búsqueda de respuestas a problemas de la humanidad como lo son el racismo y la xenofobia.

Como se ha mencionado previamente, el cine no puede mostrar encuentros culturales en su totalidad, neutros, como realmente suceden, puesto que no existen criterios cinematográficos universales que establecen cómo deben ser contados los hechos. En cambio, el cine trata de ser verosímil, mostrando al menos el mínimo contacto con la verdad, de manera concreta y respetando, especialmente, creencias e ideologías de la diversidad cultural.

Las relaciones interculturales luchan contra prejuicios y estereotipos a través de medios de comunicación como el cine, aunque muchas veces sea el propio cine el que favorece el problema tras la continua producción de películas taquilleras con personajes estereotipados y la perpetuación de roles de género. No por ello hay que ignorar que una película, un cortometraje o un producto audiovisual van más allá de la historia y del lenguaje cinematográfico con el que fue hecho. Como manifestación artística, el cine permite expresar situaciones individuales y que se pueden relacionar; invita a reconocer que el “otro” es diferente a uno mismo y que no por eso ha de ser discriminado, sino por el contrario, apreciar lo ajeno y considerarlo propio para enriquecer la individualidad dentro del carácter global del mundo.

Como consecuencia de favorecer la negociación e intercambio de aspectos culturales, los grupos sociales dominantes no representan mayor imposición de adopción de prácticas si se

logra visibilizar el panorama mundial, se trate o no de la geografía occidental. Un ejemplo de ello es el cine hindú que extiende su industria más allá de Bollywood (películas con estricta duración, trama y códigos sociales comunes) para apostar por el cine de autor que aborda temáticas sobre migración, castas, clases sociales, sexualidad, religión y todo aquello que represente un problema para la vida digna y bienestar humano. Además, el llamado cine callejero de India que se proyecta de manera ambulante para las comunidades más pobres es, para algunos espectadores, el origen del interés en participar en pequeñas producciones cinematográficas con directores amateurs que buscan visibilizar las condiciones desiguales que aquejan al país.

Otro caso similar es la creciente industria del cine latinoamericano, específicamente de las muestras y festivales de cine que comparten el objetivo de contribuir a la reflexión social en torno al reconocimiento y convivencia entre culturas, como ha sucedido, por mencionar algunos, en el festival de cine intercultural Juntos y Diversos 2018 en Ecuador, con el propósito de conocer la historia, tradiciones y costumbres de nacionalidades participantes en el proyecto. En el caso de México, existen festivales de cine con intercambio cultural como el Festival de las Naciones en Guanajuato, el Festival de Cine y Video Indígena en Michoacán, el Festival de Cine México-Alemania en San Luis Potosí, entre otros. En lo que respecta a América Latina y el Caribe, junto con la UNESCO, lanzaron el Festival de Cine Indígena en Línea en el marco de la Semana de América Latina y el Caribe 2019 enfatizando en sus temáticas la importancia de las lenguas indígenas, la consolidación de la paz y la reconciliación en la sociedad.

La interculturalidad no intenta percibir al cine como un medio de comunicación etnocentrista. En su lugar, procura exponer la cultura propia para establecer contacto con la cultura distante mediante la continua reflexión crítica del ejercicio de valores en la otredad sin perder de vista la propia identidad. El cine, así, trata de facilitar la comunicación entre comunidades de manera mediática sin la necesidad previa del contacto directo con otras culturas

para aprender a dialogar entre ellas y sus civilizaciones, para conocer, reflexionar y cuidar lo propio desde la interacción con lo ajeno. Si el cine abre el canal de diálogo entre culturas, entonces también aporta conocimiento mutuo y sensibiliza retratos de la vida que son complejos de abordar, pero que son indudablemente necesarios de evidenciar, pues la coexistencia de culturas diversas en países pobres requiere especial atención de la convivencia cultural.

La causa del rechazo social, racismo y xenofobia resulta del miedo a lo desconocido, aunque los estereotipos actúan como mecanismos de defensa que dan sentido a los hechos que no forman parte del conocimiento interiorizado. Los estereotipos y prejuicios en el cine confirman visiones esquemáticas que cuestionan, comparan y exponen imágenes tópicas. En la industria cinematográfica estadounidense parece que eso ha cambiado, que el pensamiento ha evolucionado puesto que las premiaciones reconocen la composición étnica del gremio y las películas muestran el lado sensible de las naciones. No obstante, el cine para el público infantil sigue influyendo en la representación que los niños tienen de los personajes: Figuras con características étnicas exageradas cuando se trata de personajes del medio oriente; protagonistas de tez blanca, voces con acentos no correspondientes al lugar de origen, animales como burros interpretados por gente afroamericana o latina, personajes secundarios mexicanos cuyo oficio es ser taquero o luchador, figuras masculinas más autoritarias que la figura femenina; mujeres más sumisas, hombres más toscos.

En el siglo XXI, dichas características han dejado de ser tan recurrentes e incluso el arco dramático de los personajes descenden en conductas sociales positivas, más autónomas, ofreciendo una realidad al alcance de los infantes en el que el mundo pueda ser un lugar mejor para coexistir. Es por ello que la interculturalidad dentro del cine promueve el imaginario artificial o la simulación de la realidad que resulta ser verdad para los personajes dentro de la ficción y para el público infantil que se encuentra inmerso en esa ficción. En consecuencia, se debe tratar con responsabilidad la integración de culturas que generan desconcierto para los

niños, pues de no ser tratadas adecuadamente, el público infantil podrá interpretar desinteresadamente la versión de la realidad que se le presente. Una visión de la realidad no cambia al mundo, pero genera reflexión sobre problemas de la humanidad y problemas cotidianos.

El presente problema de investigación destaca la relevancia de considerar habilidades interculturales como una de las competencias a incluir en la enseñanza de inglés como lengua extranjera; el cine como objeto mediador de la cultura y una propuesta de uso de cortometrajes en clases particulares de inglés para niños.

La enseñanza de inglés en México ha transcurrido por cambios que han pretendido formar individuos sociales capaces de convivir y comunicarse efectivamente en la lengua inglesa. Para ello, se debe fomentar valores como la tolerancia y respeto a diversos grupos étnicos y sociales, de manera que el concepto de interculturalidad sea valorado en los programas de estudio. Para la interculturalidad, la educación escolar es un ejercicio de formación para la convivencia que compite por superar el conflicto entre culturas y busca el entendimiento e integración de las mismas.

Las historias, la manera en la que se cuentan y sus contenidos conforman la base de la educación intercultural, pues gracias a la narración de experiencias se tiene la oportunidad de conocer y comprender diferencias sociales y culturales. Una manera de transmitir estos mensajes es a través de los medios de comunicación y nuevas tecnologías de comunicación que cumplen con un papel influyente en los tipos de relaciones establecidas entre naciones. Los medios audiovisuales como el cine, y específicamente los cortometrajes, facilitan una representación de la realidad que está más allá del espacio local y que poco a poco va integrándose a la vida cotidiana.

No obstante, los arquetipos y modelos de relaciones sociales mostrados en el cine no siempre resultan efectivos para exponer la realidad, es decir, los modelos de vida impuestos en

el cine con un objetivo principalmente monetario suelen caer en estereotipos y homogenización de las culturas, aunque, por otro lado, el cine también cumple con el papel de influir positivamente en la mentalidad del espectador quien está visualmente saturado de información global.

Consecuentemente, la fuente de cultura que proveen los largometrajes, mediometrajes y cortometrajes no ha sido potencialmente desarrollada para fines pedagógicos por dos principales razones que involucran tanto al docente como al estudiante. En primer lugar, el espectador que no esté conscientemente instruido para recibir y discriminar información visual, seguirá considerando al cine solo como un medio de entretenimiento; por tanto y como segundo lugar, el punto de utilizar cortometrajes como recurso no es la mera proyección de los productos audiovisuales, sino de la integración y utilización de estos en las actividades realizadas en el salón de clases con el fin de promover la interculturalidad en la enseñanza de inglés.

Ello no quiere decir que necesariamente (aunque utópicamente deseable) el lenguaje cinematográfico deba ser incluido en los planes curriculares antes de poder integrar cortometrajes en actividades escolares, empero comprender que el cine construye, configura y actúa como mediador de la realidad entre culturas y que, como tal, debe ser tomado con mesura e implementado bajo criterios adecuados de acuerdo con las características de la población con la que se trabaje.

2.5.3 Investigaciones sobre el uso didáctico del cine en el salón de clases

Tomando en cuenta que el cine es la base de la propuesta de solución al problema de esta investigación, es importante incluir la siguiente sección.

En el trabajo de campo de Medina (2014) se presenta un análisis descriptivo del uso de video como estrategia para la enseñanza del inglés en la Escuela de Idiomas de la Universidad de la Guajira en Colombia para una población de 19 profesores de Inglés de dicha institución. Como parte del proceso, se establecieron etapas para optimizar el uso del video. En la etapa

preparatoria (antes de la clase) se figuraron los conocimientos previos del tema, su organización, explicación y se pre-formularon las propuestas de actividades y los materiales de trabajo a utilizar. A su vez, en la segunda etapa se realizaron actividades grupales y participación en clase a través del diálogo y de la comprensión llevada a cabo en la tercera etapa con estrategias para probar las capacidades del diálogo.

Similar a las etapas, se encuentra la investigación de Rocillo de Pablo (2014), la cual es una propuesta didáctica diseñada para estudiantes de 4º de primaria del colegio español Infantes de Lara dentro del programa de colegios bilingües del British Council. La población muestra estaba formada por 25 aprendientes con nivel alto de comprensión oral en la lengua inglesa. Para hacer uso del video, la metodología aplicada consistió en el pre visionado (presentación del tema), visionado del vídeo (primera visualización), un ejercicio de comprensión visual y finalmente la etapa del post visionado, en la que ocurrió una segunda visualización, explicación del punto gramatical a estudiar, ejercicios para practicar lo estudiado y ejercicios de corrección para evaluar el aprendizaje.

De igual forma, Guichot-Reina y Merino (2016) presentan una investigación realizada en el último curso de la etapa de educación infantil española durante el año escolar 2014-2015 centrada en el cortometraje de animación *El Puente*. Antes de la visualización del cortometraje se preparó el clima y el espacio físico para desarrollar la propuesta, considerando que el aula de clases estuviera libre de ruidos y distracciones y que la proyección del video fuera el adecuado para que corriera sin ninguna pausa. Después de la proyección se realizaron actividades de comprensión basada en las características y acciones de los personajes. La actividad consecutiva consistió en ejercicios de creatividad manual. Seguido de ello, se presentaron actividades de resolución de conflictos, y para finalizar, los niños tenían que señalar las soluciones que ellos hubieran tomado, reunirse en grupos de trabajo para hacerlo (mediante el juego) y presentar sus conclusiones ante la clase.

Teniendo en cuenta los ejemplos de tres investigaciones en los que ocurren procesos antes y después del visionado, la presente investigación considera que el enfoque por tareas es una propuesta adecuada para hacer uso de cortometrajes en el aula, debido a que el objetivo de las tareas es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua (y su cultura) en el salón de clases. En el estudio de Pérez y Chacón (2011) se exploraron formas de mejorar las habilidades orales en estudiantes de inglés como lengua extranjera mediante el enfoque por tareas a través de actividades orientadas al cine en un programa de formación docente en Venezuela. El estudio se llevó a cabo con 50 estudiantes durante un periodo de diez semanas y consistió en tres etapas: pre-tarea (planificación), tarea (entrega de un informe oral en clase) y post-tarea (producción de actividades basadas en películas). Al implementar el enfoque por tareas, los proyectos de aprendizaje cooperativo con películas fueron exitosos y beneficiosos para el aprendizaje de L2 en cuanto a mejor fluidez e inteligibilidad, comprensión auditiva y habilidades de desarrollo de vocabulario.

En consideración al intercambio cultural y diálogo mediático, Martínez-Salanova (2005) expone que el choque de culturas no existe debido a que ellas son inconscientemente interpretadas por la permeabilidad del pensamiento individual que se enriquece sin ser necesariamente consciente de ello. El intercambio cultural es conflictivo, constante, fluido y vivo porque es un acto que ocurre entre la humanidad y la construcción de civilizaciones, sin dejar de lado que la civilización y la cultura están estrechamente relacionadas, y que esta última forma y transforma identidades colectivas.

Así, la interculturalidad se vale de la imagen y el sonido como instrumentos para la educación que pueden ser usados independientemente de la industria cinematográfica. Salanova ejemplifica lo anterior con personajes del cine como el caso del esquimal del documental *Nanook of the North* (1922), quien es producto de la mezcla de culturas considerando que además del argumento, Flaherty, realizador del documental, mostró la imagen del esquimal

Nanook a partir de suposiciones del modo de vida de los inuit antes de la llegada del hombre blanco. El director encontró en el cine el complemento para establecer vínculos y relaciones culturales.

La realidad se conforma desde la información física, virtual, visual o hablada que se tenga; a pesar de que el cine pueda ser documental o ficción, es un medio de comunicación para la cultura que se acerca a la realidad pero que no por ello deja de ofrecer información mediática. Lo que la película resalta para dar a conocer una situación dentro del propio lenguaje cinematográfico, puede convertirse en un hecho social o cultural. Es decir, el cine descontextualiza una situación para presentarla de manera creativa; integra en su narrativa estereotipos, técnicas y efectos que tanto acercan al espectador a que la historia sea más atractiva, como también lo alejan de la realidad circundante.

Otro ejemplo mencionado en el texto es la película *Poniente* (2002), cuyo argumento representa problemas sociales vigentes: pobreza, emigración, desigualdad laboral, ruralidad y urbanismo. El cine, en este sentido, es percibido como medio de comunicación que impulsa el interés por conocer culturas en su origen y cómo una situación en común es vista desde opiniones, creencias e ideologías diferentes.

Ante los problemas de conducta que comúnmente se presentan en estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, Bonilla, Loscertales y Páez (2012) proponen un método para educar a estudiantes en valores positivos y democráticos. Con base en la innovación, la colaboración y la creatividad, la propuesta plantea ser desarrollada en centros de Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de Ética y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, aunque también se sugiere su uso en proyectos en torno a la interculturalidad, espacios de paz y escuelas para madres y padres.

Resulta útil mencionar las cinco orientaciones básicas en las que se enfoca el método, debido a que ellas están presentes en el ámbito escolar y en el potencial comunicativo del cine,

las cuales son: el esfuerzo, las conductas de convivencia, la educación y el estudio, la autoestima y la familia.

Por otro lado, el método usado incluye una triple acción: visionado de la película de manera colectiva; discusión grupal y reflexión personal del estudiante, complementado con cuestionarios y autoinformes. Lo interesante del método, además, es la llamada experiencia vital, que se describe como una actividad en la que los estudiantes pudieran vivir de primera mano los valores mostrados al organizar visitas o jornadas de convivencia de ayuda social.

2.5.4 Investigaciones sobre el uso del cine para la interculturalidad en el salón de clases de inglés como segunda lengua

Por último, relacionando la sección de la educación intercultural con el uso didáctico del cine, se incluyen:

En la exploración de Almécija (2012) se aborda la situación del nivel de inglés de los estudiantes de educación secundaria, el cual demuestra ser un nivel bajo de dominio de acuerdo con informes realizados por la compañía *Education First* del 2011, dejando a España en el vigésimo cuarto país en cuanto al uso del inglés por detrás de países como Polonia, Portugal o Francia. De acuerdo con la investigación, el problema parece deberse al modo en el que se ve el cine en España, es decir, al doblaje que se realiza para todas las películas que llegan a espacios comerciales.

En cuanto a la transmisión de cultura, el empleo del cine en las aulas permitió trabajar con todo tipo de temas de interés para los estudiantes de escuela secundaria, al mismo tiempo que desarrollar habilidades y técnicas de expresión, comprensión y reflexión para la competencia comunicativa. Se propone que los temas tratados en las películas hablen de la transversalidad de la educación y se centre en problemas sociales como el racismo, la homofobia, el maltrato, la inmigración o el sexismo, de nuevo, también, estructurando las sesiones de clases en pre visionado de material, visionado y post visionado.

A propósito de la estructura de las clases, Cobo (2014), expone las posibilidades didácticas del cine desde un punto de análisis intercultural, enfatizando las ventajas de usar cortometrajes de tema social en cursos de lengua y cultura. La primera parte del estudio, presenta corrientes teóricas relacionadas con el soporte visual en el aula de español para extranjeros, dejando en claro que el empleo de secuencias de películas son la base metodológica que siguen los manuales especializados de cine en España, cuyo acento no ha residido en ámbitos culturales, sino más en funciones lingüísticas, por lo que la carencia de análisis intercultural del medio fílmico sigue vigente.

La segunda parte está compuesta por la aplicación del estudio a aprendientes universitarios con nivel B2 de inglés y los dos cortometrajes españoles con los que se trabajaron fueron Nana y Éramos Pocos, tomando como eje la mirada crítica de los estudiantes ante el sexismo y la inmigración. Para las actividades propuestas se usó el enfoque por tareas y la secuenciación de actividades se dividió en pre visionado, visionado y post visionado.

Independientemente de la elección de trabajar con películas largometrajes, cortometrajes o cualquier otro material audiovisual, la narrativa de estos deben facilitar el tratamiento de los temas sociales existentes en cualquier cultura, ya que la población estudiantil y espectadores a los que se dirige esta investigación pudieran sentirse alejados de las realidades socioculturales, sin embargo se vuelven más cercanas tras ver, trabajar y volver significativo los elementos de análisis fílmico e intercultural que les servirán no solo para que el aprendizaje de inglés sea más entretenido, sino para percatarse del mundo que lo rodea y la construcción de su individualidad en la sociedad.

III. Metodología

Con la finalidad de introducir el elemento intercultural al aula de inglés en la educación básica primaria, el proyecto de investigación ha seleccionado una lista de cortometrajes de ficción en función de las pautas para el desarrollo de habilidades interculturales en la educación, las competencias didácticas para los niveles A1 y A2 de dominio del inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) y de las teorías de desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget (1991) y Lev Vygotsky (1995).

El proyecto ha sido implementado en clases particulares de inglés para niños en un rango de edad de siete a once años de acuerdo con la clasificación del estadio de operaciones concretas de la teoría cognitiva de Piaget (1991) mediante el manual *Cómo analizar un film* (2007), los enfoques y actividades del curso *Short Film in Language Teaching* (2017), así como el enfoque de aprendizaje basado en tareas.

3.1 Hipótesis

El cine es un medio audiovisual capaz de integrar la realidad externa al aula de clases. Responde a la representación de la vida del espectador, y no solo eso, sino que también genera perspectivas que influyen en la realidad. En una clase de lengua, las películas y cortometrajes son tomados como muestras lingüísticas de material auténtico, pero muchas veces también son empleados como un elemento exclusivo para la práctica de puntos gramaticales, a ser “relleno” para el tiempo de clase, como actividad lúdica o un premio para los estudiantes.

Es pertinente recordar que la adquisición y aprendizaje de lenguas no se compone exclusivamente de habilidades lingüísticas para la comunicación, sino también del conocimiento social y cultural sobre los hablantes nativos y no nativos que interactúan en la lengua estudiada. Si el propósito de aprender una segunda lengua o una lengua extranjera es desarrollar los elementos necesarios para comunicarse en contextos culturalmente diversos,

resulta esencial potenciar la enseñanza de lo *diverso* y lo *ajeno*. En tal sentido, es conveniente resaltar el valor del cortometraje como herramienta de enseñanza de la diversidad cuando se orienta de manera adecuada en clases.

Partiendo de que la promoción de la interculturalidad en la enseñanza de inglés como lengua extranjera sea mayormente de forma mediática, el problema con la incorporación del cine en el aula es que los productos audiovisuales no son propiamente seleccionados y empleados por el docente para escenificar la diversidad, la visión dinámica de las culturas en la sociedad y cómo estos componentes contribuyen al desarrollo de la personalidad del espectador desde su infancia. Por esta razón, la investigación parte de la suposición que el uso de cortometrajes planeados como recurso didáctico impulsan el desarrollo de habilidades de competencia intercultural en niños de educación básica primaria aprendientes de inglés como lengua extranjera.

3.2 Marco metodológico

En este apartado se presentan los métodos, enfoques, marcos de referencia y técnicas usadas para la propuesta de intervención educativa, así como los instrumentos usados para su aplicación y el procedimiento para el desarrollo de las actividades.

3.2.1 Enfoque de aprendizaje basado en tareas

La metodología de aprendizaje basado en tareas o TBLT (*Task-Based Language Teaching* por sus siglas en inglés) es comúnmente asociada con el enfoque comunicativo en el que se le da el máximo interés a la interacción como medio y como objetivo final del aprendizaje de lenguas.

El aprendizaje por tareas ha generado distintas perspectivas y marcos de referencia para su práctica y aprovechamiento. Dentro de los primeros teóricos de esta perspectiva metodológica, se puede destacar a investigadores entre los años 80 y 90 como Littlewood

(1981) y Nunan (1999). Por un lado, Littlewood (1981) clasificó las actividades del enfoque por tareas en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social, las cuales buscan resolver problemas reales a partir de la selección de uso de la lengua en un contexto social real, para dar énfasis a las habilidades productivas y desarrollar las receptivas. Por otra parte, Nunan (1999) incluía las tareas diseñadas para que las habilidades promovieran la interacción entre estudiantes dentro del aula de clase. En su modelo, el rol del profesor es un guía que facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas por exposición de *input* y por secuencias didácticas.

Para fines de la investigación, esta metodología está basada en el marco de referencia de Willis (1996) y en el modelo de Ellis (2000). En TBLT, el docente no predetermina qué aspecto de la lengua será estudiada, sino que la lección se basa en el logro de una tarea principal y el aspecto de la lengua meta está determinado por lo que ocurre cuando el estudiante completa la tarea. Su implementación depende de los parámetros de exposición al idioma, uso de la lengua, motivación e instrucción. La clase se compone de tres etapas principales, y de ser necesario, se complementa con práctica de reforzamiento como se presenta en la siguiente descripción:

- Pre-task²

El profesor presenta el tema, lo explora junto con la clase y les da a los estudiantes las instrucciones necesarias y de manera clara sobre lo que tienen que hacer en cada etapa. Ellos pueden tomar nota de las indicaciones y prepararse para la tarea. El desarrollo del aprendizaje de la lengua ocurre cuando el monitor de clase da suficiente tiempo para que los aprendientes preparen la tarea.

² Pre tarea

- Task Cycle³

Los estudiantes completan una tarea en parejas o grupos utilizando los recursos lingüísticos que tienen mientras el educador monitorea, regula el tiempo estimado y ofrece estímulo. Esta etapa es un ciclo que se conforma, a la vez, de la tarea (*task*), la planeación del reporte (*planning*) y el informe o reporte (*reporting*):

Task: los estudiantes realizan la tarea en parejas o en grupos mientras el profesor monitorea el proceso. En el caso de las clases particulares, el estudiante también es capaz de hacer la actividad de manera individual.

Planning: los estudiantes preparan un informe oral o escrito para reportar a la clase y al profesor lo que sucedió durante la tarea asignada, cómo se logró y lo que se decidió o se descubrió.

Reporting: Los estudiantes presentan su reporte en forma oral o escrita a la clase. Entre los grupos, se puede intercambiar el contenido para contrastar resultados.

- Analysis⁴

El docente resalta las partes relevantes del texto, grabación o presentación oral para que los estudiantes las analicen. Se les puede solicitar a los aprendientes que observen características interesantes dentro de este texto. El profesor también puede resaltar el nivel de uso de la lengua que los estudiantes usaron durante la fase de informe para el análisis.

³ Ciclo de tareas

⁴ Análisis

- Practice⁵

Finalmente, el educador selecciona áreas del aprendizaje de la lengua para practicar según las necesidades de los estudiantes y lo que surgió de las fases de tareas e informes. Luego, los estudiantes practican actividades para aumentar su confianza y tomar nota del vocabulario o estructuras gramaticales que les resulten de utilidad para su uso inmediato. La Tabla 3 sintetiza las etapas de la metodología del aprendizaje basado en tareas.

Tabla 3

Características de la metodología del aprendizaje basado en tareas

Características		Aprendizaje basado en tareas (TBLT)
1.	Autor	Tabla basada en el marco de Willis (1996) y modelo de Ellis (2000).
2.	Atributos	Permite que los estudiantes se sientan atraídos por conocer una nueva lengua y su uso real en el momento de la tarea. Se experimenta con el lenguaje, estimula la creatividad y se establece la comunicación.
3.	Técnica	El docente inicia la clase contextualizando el tema. Establece una situación en la que se vea implicada la situación del tema principal de la lección. El profesor asigna tareas a los estudiantes (las características 5, 6 y 7 deben verse reflejadas).

⁵ Práctica

El profesor y los estudiantes discuten las dudas que puedan surgir para realizar la tarea (paso 8).

Finalmente, los estudiantes realizan las tareas (paso 9 y 10).

- | | | |
|-----|---------------------------------------|--|
| 4. | Niveles de la lengua | La lengua meta se aprende por uso. |
| 5. | Habilidades lingüísticas | La gramática, el vocabulario y la pronunciación pueden o no ser el foco de interés en la clase después de que la tarea esté hecha. |
| 6. | Rol de la lengua nativa | Puede ser usada en beneficio del profesor para asegurar la realización correcta de la tarea asignada. ⁶ |
| 7. | Rol del docente | Monitor a la distancia |
| 8. | Rol del estudiante | Colaborativo y cooperativo |
| 9. | Asesoría | La retroalimentación se proporciona después de la actividad |
| 10. | Fluidez y precisión de la lengua meta | Su práctica no lleva necesariamente a la perfección. La corrección de errores lingüísticos no es una prioridad, por lo que más tarde podría provocar fosilizaciones. |

⁶ Hung, N.V. (2012) recomienda que el docente use la L1 del estudiante en las tres etapas de la metodología para aclarar conceptos complejos de entender, verificar el entendimiento de las instrucciones y dar retroalimentación sobre algún error en particular que tenga relación con la lengua nativa.

- Las actividades en el salón de clases están basadas en una serie de tareas de problemas a resolver. Para la resolución de casos, los estudiantes deben comunicarse.
- 11.** Otros aspectos
-

Nota. Elaboración propia basada en Willis (1996) y Ellis (2000).

3.2.2 Análisis de un film

El espectador de cine está expuesto a información concatenada en imágenes, flujo y ritmo que son desarrollados de manera independiente al público, y que, por tanto, representa un reto decodificar, analizar y reflexionar los mensajes de una obra cinematográfica. Para esto es necesario hablar de métodos apropiados para el estudio de la narrativa del cine.

Así como la metodología de aprendizaje basado en tareas se divide en etapas, las historias contadas en el cine también deben ser examinadas para comprender mejor su composición. Casetti y Di Chio (2007) definen a la acción de analizar como un conjunto de operaciones aplicadas sobre un objeto determinado con el propósito de identificar sus componentes, arquitectura, movimientos, dinámica, entre otros.

Estos teóricos enumeran las siguientes etapas para guiar el análisis de un producto audiovisual:

1. Segmentar (qué y dónde marcar el fin de cada fragmento de la película).
2. Indagar (el contenido de cada fragmento).
3. Enumerar y ordenar (delimitar la estructura y funciones de cada fragmento para formar la visión general de la película).
4. Recomponer y modelizar (se relaciona y establece el sentido de la película para tener una visión unitaria de esta).

El cine también tiene su propio lenguaje porque le da significado al objeto del que se habla, porque expresa emociones, sentimientos, ideas, informa las realidades de los personajes y comunica intenciones. El cine presenta fórmulas, signos y procedimientos diferentes entre sí que se relacionan para formar algo más complejo. No obstante, también hay que reconocer que el *film* presenta la dificultad de tener reglas recurrentes y compartidas a comparación del lenguaje humano.

Así, Casetti y Di Chio presentan tres modalidades de explorar los componentes del cine de manera lingüística: los significantes, los signos y los códigos (2007, p. 66). En el primero de ellos, se habla de elementos visuales y sonoros (las imágenes, los signos escritos, las voces, ruidos y música) que integran el *film*. En segundo lugar, los signos representan el modo de organización entre el significado y el significante, y consisten en el índice, el ícono y el símbolo. Un ejemplo de ícono en la narración de la película puede ser una fotografía que se relaciona con el objeto de referencia de la historia; la música de fondo es el símbolo que representa a la realidad del objeto y el índice es el llanto de alguien que ve la fotografía. En tercer lugar, el código establece la cantidad de señales que al combinarlas dan sentido en la narración de la película.

Casetti y Di Chio definen la narración en el cine como “una concatenación de situaciones en las que tienen lugar acontecimientos y en las que operan personajes situados en ambientes específicos” (2007, p. 172). Para esto, suceden tres elementos esenciales en la narración: primero algo sucede, después el acontecimiento le sucede a un personaje o un personaje hace que sucedan las cosas, y por último el acontecimiento se va transformando hasta llegar a otra situación.

A partir de esta definición, se destaca la presencia del ambiente y los personajes de la historia. Por un lado, el ambiente diseña, identifica y focaliza a los personajes. Remite al actuar

de los personajes y al espacio temporal de su presencia. Por otro lado, el personaje es una entidad física con rasgos particulares que se puede situar como el elemento principal de la acción en el film, que se dedica a provocar acciones consecutivas o que se dedica a cambiar el curso de ellas.

En lo que respecta a los acontecimientos, es relevante puntualizar que Casetti y Di Chio hacen una diferencia entre las acciones y los sucesos. El suceso requiere la presencia de acontecimientos naturales o colectivos que son inevitables y no dependen de un solo personaje para detenerlo, mientras que la acción es realizada por el personaje en relación con su comportamiento, función y acto (1990, p. 188).

Finalmente, los acontecimientos también se transforman cuando hay giros en la trama que pueden surgir de cambios evolutivos individuales en el personaje o de manera colectiva (1990, p. 198). En este punto, el beneficiario de la historia habrá superado una serie de obstáculos en busca de su mejoramiento o empeoramiento, dependiendo del punto de partida en el que se encontraba al principio.

3.2.3 Short Film in Language Teaching⁷

Desde el año 2009, el Instituto Británico de Cine (BFI por sus siglas en inglés) ha ofrecido una gran variedad de maneras en que el cine puede usar para la educación. De acuerdo con la información compartida en su curso *Short Film in Language Teaching* disponible en la plataforma de aprendizaje en línea FutureLearn, el instituto lanzó dos proyectos entre el 2009 a 2015 para explorar el potencial que tienen los cortometrajes para influir en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

⁷ El cortometraje en la enseñanza de lenguas

En estos programas, además del curso disponible en la plataforma desde el año 2019, destacan tres enfoques para trabajar un cortometraje:

1. *Basic Teaching Techniques* (BTTs)⁸. Está basado en el cuaderno de trabajo *Moving Images in the Classroom* (BFI, 2000) y fue diseñado para ayudar a docentes que no han usado cine, televisión o videos con anterioridad para sus clases. El cuaderno contiene ocho técnicas que se describen brevemente a continuación, de las cuales se eligieron las dos primeras que responden a imágenes en movimiento para trabajar en la propuesta.

- *Freeze Frame*.⁹ Permite la visualización de imágenes en movimiento. La técnica consiste en pausar el video en el fotograma de interés en el que sean visibles los elementos a interpretar, como la vestimenta, la utilería, la locación, la expresión facial, el diálogo, etc. Por ejemplo, el espectador puede distinguir el rol de los personajes, el género de la historia y hacer predicciones de lo que sucederá antes de visualizar el video sin interrupciones.
- *Sound and Image*.¹⁰ Facilita la interpretación de las imágenes en movimiento. Los efectos de sonido, el diálogo, la música y el silencio son elementos intencionales para componer, reforzar o motivar la puesta en escena. Por ejemplo, se puede reproducir un fragmento del video sin sonido para que el espectador infiera lo que está ocurriendo y reconstruya los diálogos o el sonido que debería acompañar a las imágenes.
- *Spot the Shots*.¹¹ Focaliza la atención al proceso de edición entre secuencias y transiciones de video.

⁸ Técnicas básicas de enseñanza

⁹ Congela el cuadro

¹⁰ Sonido e imagen

¹¹ Encuentra los planos

- *Top and Tail.*¹² Presenta la manera en que las imágenes en movimiento pueden llamar la atención para venderlas a la audiencia.
- *Attracting Audiences.*¹³ Se centra en las estrategias de mercadotecnia y promoción de las imágenes en movimiento.
- *Generic Translation.*¹⁴ Se refiere a los formatos en que se puede presentar el material; de lo audiovisual a lo escrito, del cine a la televisión, del poema a la novela, etc.
- *Cross-Media Comparisons.*¹⁵ Se comparan los elementos de la historia escrita con los momentos de la historia en la película; el cambio de texto e imágenes en movimiento y su relación con los medios de comunicación.
- *Simulation.*¹⁶ Está enfocado en vender algo preexistente al modificar o reconstruir algún producto audiovisual para otra audiencia en específico.

¹² Arriba y abajo

¹³ Atrayendo audiencias

¹⁴ Traducción genérica

¹⁵ Comparaciones de medios cruzados

¹⁶ Simulación

2. Cs and Ss Storytelling¹⁷

Figura 4

Cs and Ss Storytelling para la cuadrícula Tell Me



Nota. Elaboración propia a partir de *Into Film* (2016).

El enfoque *Cs and Ss* es una manera de categorizar y analizar el cortometraje por su variedad de vocabulario, colores, lugares o tipos de personajes que construyen la narración. Dicho enfoque se divide en seis elementos: *character*, *camera*, *color*, *story*, *setting* y *sound*,¹⁸ que pueden ayudar a iniciar la discusión del video.

¹⁷ Narración

¹⁸ personaje, cámara, color, historia, ambientación y sonido

3. *Tell Me*¹⁹

Este enfoque está basado en un marco teórico de preguntas desarrollado por docentes, niños y especialistas en un intento de formular preguntas para generar respuestas más extensas que den paso a una conversación. Algunos ejemplos de preguntas son: ¿Qué te gustó? · ¿Qué te llamó la atención? · ¿Qué no te gustó? · ¿Qué te confundió? · ¿Habías visto esto antes en otra película o cortometraje? · ¿Te sorprendió? · ¿Hubo cosas que se repitieran?

Originalmente, *Tell Me* fue desarrollado dentro de una cuadrícula con cuatro categorías como color, sonido, personaje e historia porque pueden generar respuestas más abiertas, aunque eso también puede ser una ventaja y desventaja a la vez si el docente no formula preguntas adecuadas para guiar la conversación. Esta cuadrícula suele estar dividida en las categorías de *similarities, surprises, puzzles* y *patterns*.²⁰

- *Similarities*

En esta categoría el estudiante escribe las semejanzas que encuentra entre el cortometraje que acaba de ver y otros productos audiovisuales, esto en términos narrativos, de género, de personajes u otros detalles. Además, el espectador puede relacionar componentes de la historia con experiencias propias.

- *Surprises*

Se enlistan en el orden de aparición el o los eventos que el espectador no esperaba que sucedieran en la historia y existe una explicación del porqué ocurrieron.

¹⁹ Dime

²⁰ similitudes, sorpresas, acertijos y patrones

- *Puzzles*

Aquí se escriben las preguntas que quedaron sin resolver para el espectador. Estas dudas pueden estar relacionadas a las acciones de los personajes, sus motivaciones, su pasado o a elementos narrativos de la historia que no fueron entendidos.

- *Patterns*

Se refiere a las acciones recurrentes que pasan para informar al espectador la importancia de que los note para el entendimiento de la historia. La repetición puede ser visible en las situaciones de la historia, los planos cinematográficos, los movimientos de cámara, la composición, la ambientación, el sonido, la iluminación o los personajes, por mencionar algunos elementos.

En cuanto a las actividades que se pueden hacer en las diferentes etapas del visionado del cortometraje, se mencionan:

- Usando películas con diálogo

Una de las ventajas de trabajar con películas cuando se aprende una lengua es la oportunidad de escuchar atentamente al diálogo mientras se ve a los personajes hablando. Incluir subtítulos es de mayor ayuda en el andamiaje de la escucha, visto desde la exposición total de la información. En una clase de lengua, la información expuesta o el *input* comprensible ayuda a aprender una lengua. El *input* es el rango de pistas extras visuales o verbales que den contexto a la conversación, y el término viene de investigar a estudiantes de inglés como lengua extranjera.

- La imagen en el film: visualizando personajes

Una actividad que se puede realizar es *Role on the Wall*²¹. Esta actividad consiste en dibujar el contorno de una persona en el salón de clases para que los estudiantes escriban dentro de ella todo lo que conocen sobre el personaje (de un cortometraje, historia o imagen que estén estudiando) y lo que no conocen, escribirlo fuera de la silueta. Durante la actividad, los estudiantes deberán identificar la información que desean saber del o de los personajes. Esta actividad permite también desarrollar otras actividades relacionadas como las siguientes:

- Cultura diaria: interpretando la vestimenta

En el cine, la vestimenta de los personajes puede ser indicadora del rol que la persona tiene en la sociedad. Puede indicar niveles de confianza y relaciones con otros personajes. Ahora, la actividad no es exclusiva de la vestimenta, sino que tiene la versatilidad de jugar con otros elementos culturales como los valores, las creencias, la apariencia física, etc. Un ejemplo de ello se puede aplicar en una actividad con el tema de adjetivos comparativos y superlativos.

- Vestimenta y estereotipos

Lippmann (1922) explica al estereotipo como un concepto homogéneo y simplificado que facilita el entendimiento de la realidad. El problema con los estereotipos es que provienen de ideas simples y sin razonamiento que fácilmente se atribuyen a roles de género, distinciones de raza y clase social. Su uso puede llegar a ser cruel dado que tienden a simplificar realidades más complejas. La relación de estereotipos para aprender acerca de otras lenguas y culturas debería ser claro; el educador permite que los educandos puedan ver más allá de las caracterizaciones toscas respecto a la gente y la cultura, y desarrollar una forma más sutil, informada y de entendimiento complejo del mundo más allá de la experiencia inmediata.

²¹ Papel en la pared

Una actividad sugerida para los educandos es tomar o encontrar dos fotos que representen un personaje de alguna película que les sea familiar. Una de las imágenes debe mostrar un estereotipo cultural presente en el personaje de la película; el otro debe tener una representación más “realista” del mismo personaje.

- Tiempo

En cuanto a las dimensiones de tiempo de la historia, se hace una distinción entre el tiempo que experimentamos como espectadores (las dos horas de película, los segundos del comercial publicitario, los 30 minutos de un programa de televisión, etc.) y el tiempo de la historia en sí (la vida de un personaje o la historia en “tiempo real” de la gente). Es decir, el tiempo de la cosa que se contó y el tiempo en que se contó, como expone Metz (1964-1968). Un enfoque en el tiempo de la película da la oportunidad de enriquecer el aprendizaje de la lengua; el tiempo en un idioma se traduce a tiempos verbales. Una tipología de las diferentes clases de tiempo en el cine se le atribuye a Sarah Kozloff (2000), quien distingue cinco relaciones diferentes entre tiempo en el cine y tiempo real:

1. Escena; donde el tiempo en la historia transcurre al igual que el tiempo real, como en las telenovelas.
2. Tramo; donde el tiempo en la historia se extiende como el tiempo real, como en una aventura o secuencias contrarreloj.
3. Elipsis; donde la historia corta en tiempo real: una mujer entra en su carro afuera de un edificio; hay una toma del viaje, luego corta a cuando llega a su casa. El viaje debió tomar alrededor de 10 minutos en tiempo real, pero en la película dura 20 segundos.
4. Resumen; donde el tiempo real es resumido por el paso de tiempo. Por ejemplo, marcar acciones de los personajes por el paso del tiempo a través de estaciones del año.

5. Pausa; en la cual el tiempo es “pausado” mientras una voz fuera de cuadro le cuenta al espectador lo que está ocurriendo; a veces los créditos iniciales muestran el mundo de la película, pero el tiempo de la película aún no ha iniciado.

- Flashback, recapitulación y tiempo pasado

El flashback es una técnica en el cine que permite explorar la representación del pasado con otros medios como un libro de cómics o radionovelas. La versión escrita o hablada del flashback, es el recuento o la recapitulación donde se recuerda una serie de eventos en secuencia. Ejemplos: diarios, crónicas, reportajes, documentales.

- Planos en una secuencia

La teoría de la edición muestra que el público le dará sentido a cualquier combinación de tomas en una película o a cualquier combinación de imágenes fijas, porque los seres humanos están conectados para crear historias a partir de combinaciones.

La actividad que se sugiere realizar pide dar una variedad de imágenes fijas de una película o cortometraje a los estudiantes y pedirles que las coloquen en un orden que consideren lógico. Es importante evitar insistir en respuestas correctas o incorrectas. La actividad pretende ayudar a los estudiantes a obtener información de las imágenes, deducir una secuencia de la información presentada, hacer un storyboard de la secuencia para después cambiarlo a texto, inferir el significado creado por el orden de los planos y contextualizar y predecir lo que podría ocurrir después.

- Elipsis

La elipsis se puede usar como la base para enseñar uno o más aspectos acerca de la lengua. Por ejemplo, para narrar el “tiempo perdido” en una historia se puede usar el tiempo pasado simple

como el recuento de los hechos, o bien, en presente como una narración. También se pueden usar conectores para juntar los fotogramas de la película y que facilite la narración de la historia.

- Narración y el desarrollo de la historia

Hacer un guión a partir de un audio descriptivo de una secuencia fílmica tiene que ser preciso y establecer hechos que podrían parecer obvios, pero también pueden ser inferidos: si se aplica en clase, el docente encontrará que no hay dos estudiantes que escriban exactamente la misma descripción de la escena. Una restricción adicional al escribir es que debe ser en otro idioma. Para estudiantes de nivel básico, además del rango de edad, podría sustituirse por un cómic como producto.

Finalmente, el curso de *Filmmaking and animation in the classroom*²² de Into Film (2016) menciona las ventajas de usar películas y películas de cortometraje como herramienta de evaluación:

- Mantiene un registro de video sobre el aprendizaje de los estudiantes.
- La planificación se puede evaluar a través de la observación, el debate, la presentación de ideas a la clase y la evaluación de materiales de planificación como mapas mentales, bocetos, guiones gráficos, paneles de humor, cuadernos, presentaciones, etc.
- El análisis puede evaluarse mediante observación, discusión, cuadrículas de análisis, conversaciones grabadas, discusiones grupales, resúmenes escritos, etc.
- Hay varias formas en que se puede evaluar la escritura, como la observación, la discusión, la presentación de ideas a la clase, historias escritas y auditivas, lemas, sinopsis, guiones, poemas o ensayos.

²² Realización cinematográfica y animación en el salón de clase

- Las actividades cinematográficas incluyen películas de una o cinco tomas, ensayos de películas y películas narrativas, diseño de escenografías, creación de bandas sonoras, podcasts, obras de radio, etc.
- La realización de películas se puede evaluar a través de la observación, la proyección, la presentación de ideas a la clase, el contenido de la película, las evaluaciones propias y de pares.

3.3 Instrumentos para la obtención de datos

Fernández y Roldán (2012) denominan al diario pedagógico como un ejercicio de escritura por parte del docente acerca de su labor y experiencias diarias en la educación. Es un texto escrito que registra experiencias y que, al ser de carácter descriptivo, facilita la investigación desde necesidades detectadas en el estudiante y la posible solución para llegar a resultados. Por consiguiente, la información recopilada en el diario de investigación hace posible que a partir de la observación se construyan acciones para mejorar la práctica docente.

Tomando en consideración las diferentes secuencias en que se puede estructurar el diario, el orden en el que trabajé fue el siguiente:

En primer lugar, identifiqué las preferencias y conocimientos previos del estudiante acerca del aspecto intercultural a abordar mediante el uso de preguntas para conocer la opinión de los niños. En segundo lugar, observé la reacción del estudiante al mostrar un problema presente en el cortometraje, las interpretaciones y las soluciones que propuso. Después anoté los hallazgos cada que el niño completaba una tarea. Finalmente, reflexioné sobre los resultados de las sesiones; las razones por las que obtuve buenos resultados y la elección de actividades que podía mejorar o cambiar cuando los resultados no eran favorables en su primera aplicación.

Favoreciendo la recolección de la información, el proceso investigativo también se apoyó en el análisis documental, el cual facilitó la fundamentación de la información contenida

en el diario pedagógico. Con ello fue posible interpretar y analizar las concepciones y orientaciones de la población seleccionada.

3.4 Procedimiento

En concordancia con distintas propuestas didácticas del visionado de películas y cortometrajes, así como por experiencia propia en las clases he impartido, la propuesta de trabajo del cortometraje está dividida en tres bloques: el pre visionado, el visionado y el post visionado. Esta división, además, se ve reforzada por las etapas del enfoque basado en tareas (pre tarea, ciclo de tareas y análisis).

- En el pre visionado se explica lo que se verá y se lanzan preguntas concretas orientadas al tema del cortometraje y la relación que puede tener con las experiencias del espectador. Son preguntas de reflexión para indagar las creencias y opiniones previas del estudiante con la intención de discutir aquellas que sean erróneas y reconstruir la base de aquellos pensamientos con cimientos más sólidos. La fase facilita la consciencia de sus conocimientos y lo que falta por aprender; se estimula la idea de vivir en una construcción permanente. El propio entorno sociocultural en el que prevalecen algunos valores es, a la vez, el que da origen a nuestras propias creencias y actitudes, las cuales se pretenden reinterpretar con la descripción y análisis de los cortometrajes.

La pre tarea, entonces, consiste en proveer al estudiante una lista de preguntas que puedan servir de guía para enfocar la atención del niño en ciertos aspectos de la narración. Al ser un trabajo enfocado para los niveles iniciales de inglés, el docente deberá apoyarse de las preguntas con estructura *WH* revisadas en lecciones previas.

- En el visionado del cortometraje se presta atención a los personajes, las maneras en que se relacionan entre ellos y se identifica la secuencia de acontecimientos que llevan a la transformación de la narración. En esta etapa, el cortometraje debe ser visto sin

interrupciones antes de llegar al ciclo de tareas. Una vez finalizada la proyección, el niño da respuesta a las preguntas de las pre tareas.

Para el ciclo de tareas, el docente hace uso de las actividades de educación fílmica del curso *Short film in Language Teaching* para que el estudiante planee, complete y dé seguimiento a la solución de un problema presente en la historia. En este mismo ciclo, el visionado del cortometraje puede y es recomendable ser repetido por fragmentos de acuerdo con la dificultad de las tareas solicitadas por el profesor en el que el niño necesite la repetición de imágenes hasta completar las actividades.

- En el post visionado se comparten los resultados del ciclo de tareas y se analiza la relación de la vida de los personajes con experiencias propias del niño, de manera que el estudiante reflexione sobre las semejanzas y diferencias que encuentra en otros. En este punto, el docente retroalimenta el trabajo del niño y resalta el uso de la lengua inglesa para comunicarse. A partir de ello, la práctica de la sesión se enfoca en la precisión de puntos gramaticales bajo el contexto de la historia del cortometraje.

Es importante aclarar que la evaluación de la propuesta se llevó a cabo durante los tres bloques de pre visionado, visionado y post visionado. Se tomaron en cuenta los saberes pedagógicos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los principios o *savoirs* de Byram (1997) y los temas interculturales de Walsh (2000), enfocando así el análisis e interpretación de la información en cuanto a los cambios actitudinales de los estudiantes, todo ello sin imponer cambios que los estudiantes no estuvieran dispuestos a realizar. (Corbett, 2003).

IV. Propuesta de intervención educativa

Como ya se ha definido a lo largo del proyecto, el presente trabajo de investigación está sustentado en las teorías constructivas del aprendizaje, así como en los marcos metodológicos de habilidades interculturales y de educación en el cine. Con base en esto, la propuesta ofrece material didáctico diseñado para implementarse con metodologías de enseñanza de idiomas y de alfabetización cinematográfica para una población en específico. Sin embargo, esta propuesta da pauta a seleccionar otro tipo de cortometrajes y actividades para trabajar la competencia intercultural en poblaciones de escolaridades distintas y para mayores niveles de dominio de la lengua extranjera que se esté estudiando.

4.1 Curaduría de cortometrajes

La selección de cada cortometraje está orientada a responder las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué usarlo?
2. ¿Qué habilidades de la competencia lingüística e intercultural se pueden trabajar?
3. ¿Para quién está dirigido y dónde se puede usar?
4. ¿Cómo se utiliza?
5. ¿Qué contenidos se pueden abordar?

En lo que respecta a las pautas sugeridas para trabajar la temática de los cortometrajes, destacan:

- Cortometrajes que sean aptos para público infantil, que estén adaptados a conceptos que los niños sean capaces de entender. La película debe enfocarse a una historia o temática que probablemente pueda vincularse a las experiencias que ha vivido el niño, como

temas de la familia, los amigos, la escuela. El problema de la historia también debe de ser claro y si hay abstracciones, estas no deberían de distraer la atención del niño.

- Cortometrajes con contenidos educativos en la narración; es decir, que pueda ser aprovechado como muestra de la lengua o que se pueda adaptar (como los cortometrajes sin diálogos) para abordar algún tema curricular de la asignatura de inglés.
- De corta duración para facilitar el análisis del arco dramático de la historia (el cambio radical que experimenta el personaje).
- El género y estilo de los cortometrajes es empleado en función de cada estudiante. Sin embargo, y por lo general, la niñez tiende a preferir el género de ficción y animación debido a que presentan situaciones inesperadas sin perder la verosimilitud y son historias con ritmos rápidos que requieren de la atención de un niño (Pizza, 2021).
- Diversidad geográfica de los cortometrajes, que muestran la manera de vivir en otras culturas.
- Cortometrajes que inviten a la reflexión por parte del espectador.

Los contenidos específicos de cada sesión no se reducen a los materiales ni transmisión de conocimientos del docente, pues este último actúa como un guía para que los educandos puedan desarrollar una propia reflexión del tema, fomentando la capacidad de aprender.

4.2 Propuesta de actividades

En este apartado se describen las planeaciones de clase por cada cortometraje dividido en las etapas de la metodología de aprendizaje basado en tareas y los bloques del visionado del producto audiovisual. Es preciso indicar que, al tratarse de una serie de actividades para cada cortometraje y que la dinámica de trabajo fue de manera individual con los estudiantes, cada planeación secuencial está diseñada para implementarse aproximadamente en dos sesiones de una hora cada una.

Por otro lado, es importante destacar que a diferencia de las clases individuales privadas, la propuesta de actividades también fue implementada en un grupo de veinte niños de siete y ocho años en el que la secuencia didáctica de cada cortometraje tomó alrededor de tres horas de duración. Para facilitar la vista del lector, los formatos de planeación de clase y materiales a usar durante las sesiones se encuentran en el apartado de Anexos. Además, están diseñados para su impresión y/o para su proyección de manera óptima en clases.

4.2.1 Bao

El título de la clase es *Una familia diferente* y se desarrolla en dos sesiones de una hora cada una. Así, el ciclo de tareas, a partir del primer visionado, se puede ir desarrollando hasta el llenado de la cuadrícula *Tell Me* (ver Anexo 1) durante la primera hora de clase para que la segunda sesión sea enfocada al seguimiento de la tarea, con práctica y post visionado.

La meta comunicativa intercultural es sensibilizar al estudiante sobre la forma de vida de otras familias, comparando y contrastando sus tradiciones. Para ello, se consideran algunos de los elementos pedagógicos para la interculturalidad de Walsh (2000), como los conocimientos y prácticas locales, comunicación, interrelación y cooperación, atención a la diversidad.

En cuanto a las habilidades interculturales esperadas o los saberes pedagógicos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Byram (1997), las actividades permiten que el estudiante tenga apertura a la diversidad, que sea tolerante, sensible y entienda la situación de los personajes, que haga conciencia de los hábitos familiares que tiene y comience a reconocer rasgos que conforman su identidad.

El objetivo lingüístico de la lección de clase es que el estudiante identifique y describa a los miembros de la familia, que hable de emociones, comida y ropa. Para esto, las

características focales de la lengua y habilidades consisten en la práctica de vocabulario, escucha de instrucciones, uso de presente y futuro simple en estructuras gramaticales. Por ende, la gramática a revisar es el presente simple, futuro simple, el verb *to be*, las preguntas *WH* y el auxiliar *do* y *does*. El vocabulario a usar implica nombrar a los miembros de la familia, la ropa, colores, países, nacionalidades y adjetivos calificativos.

En cuanto a las habilidades productivas y receptivas de la lengua, se practican las descripciones en oraciones simples como “Bao is short”, “He wears glasses” o “They live in Canada”²³. En tanto que la comprensión se lleva a cabo mediante la lectura de las instrucciones en los materiales para trabajo, en las instrucciones orales del profesor y por escucha activa del estudiante. Cabe recalcar que la realización de esta propuesta fue desarrollada en sesiones de clases privadas individuales para estudiantes de nivel A1 y A2 de inglés que se encontraban cursando la escolaridad primaria. No obstante, también he aplicado este procedimiento en mi experiencia en clases grupales con estudiantes de primaria baja en espacios multiculturales.

Los materiales y recursos a usar son la ficha técnica del cortometraje, el cortometraje y la plantilla con la cuadrícula *Tell Me* (ver Anexo 1), tomando como referencia el esquema de *Cs Ss* de Into Film (2016) para formular preguntas.

Algunos problemas que se pueden presentar en clase incluyen la reproducción del cortometraje en el dispositivo electrónico que se use, las respuestas incompletas o palabras aisladas que puede producir el estudiante, y el giro de la trama en la historia de *Bao*. De ser así, la profesora puede usar la ficha técnica y otras referencias visuales para que el niño imagine la historia. También le puede ayudar a estructurar oraciones completas y dar explicaciones de la historia al final del visionado.

²³ “Bao es bajo”, “Usa lentes” o “Ellos viven en Canadá”

Una vez listos, la profesora da la bienvenida a la sesión y da una introducción al tema de interés abordado en el cortometraje *Bao*. La introducción es una guía hacia la pre tarea y pre visionado:

*“Today we are going to explore how families can be different from our own. First, let's watch a story about the relationship between a mother and her son living together. The short film is called Bao.”*²⁴

Cabe recalcar que la introducción, así como instrucciones deben ser simplificadas, es decir, la profesora debe comunicarse de manera clara y sencilla con su receptor, adecuando su lenguaje al nivel de entendimiento del estudiante. También es conveniente hacer uso de lenguaje no verbal y corporal para reforzar el mensaje.

Con la intención de dirigir la atención del estudiante hacia los objetivos comunicativos, la profesora hace una aclaración de la primera tarea antes del visionado del video. Se le pide al estudiante encontrar la respuesta a las siguientes preguntas después de ver *Bao*. En caso de que el niño presente problemas en entender la información que solicita la pregunta, y al tratarse de una aclaración, la profesora puede hacer uso del español.

Esta es una lista sugerida de preguntas en inglés formuladas con palabras que empiezan con *WH*:

- *What is the story about?*
- *Who are the characters?*
- *Where does the story take place?*
- *When does the story take place?*

²⁴ “Hoy revisaremos las maneras en que otras familias viven. Primero, veamos una historia sobre la relación entre una madre y su hijo viviendo juntos. El cortometraje se llama Bao.”

- *What can you hear?*
- *What colors can you see?*
- *What food can you see?*²⁵

En el ciclo de tareas y primer visionado, la primera tarea consiste en que el estudiante vea el cortometraje a la par que trata de darle respuesta a las preguntas con *WH*. Al terminar, el estudiante comparte los detalles que logró identificar mientras que la docente monitorea las respuestas y ayuda al niño a usar el idioma inglés cuanto más le sea posible.

Ahora, en la planeación de la tarea, el estudiante completa la cuadrícula *Tell Me* de manera individual para planear los elementos que notó en la historia. De nuevo, es conveniente aclarar la tarea, y esto puede ser a manera de ejemplo como:

*“Let’s think of an example together, can we? What is the name of the white character (the bread)?”*²⁶

Realización de la tarea: la profesora y el estudiante trabajan juntos para crear una lista de elementos en cada una de las celdas de la cuadrícula dividida en *similarities* (similitudes), *puzzles* (interrogantes), *surprises* (sorpresas) y *patterns* (patrones). Si el estudiante necesita el soporte visual para recordar alguna parte del cortometraje, el docente puede reproducir fragmentos del video. Para dar un seguimiento a la tarea, la docente formula preguntas para estimular las respuestas del estudiante y clasificar la información. Aquí se presentan algunas preguntas sugeridas por clasificación. Estas no se escriben en la cuadrícula, sino que sirven para generar las respuestas esperadas en cada celda.

²⁵ ¿De qué trata la historia?, ¿quiénes son los personajes?, ¿en dónde se desarrolla la historia?, ¿cuándo sucede la historia?, ¿qué escuchas?, ¿qué colores ves?, ¿qué comida ves?

²⁶ “Pensemos en un ejemplo juntos, ¿te parece? ¿Cómo se llama el personaje que es blanco (el pan)?”

Celda de *similarities*

- *What's the story about?*
- *Who are the characters?*
- *Where does the family live?*
- *Can you describe Bao's house?*
- *How is it like yours?*
- *What clothes does Bao wear?*
- *What clothes do you usually wear?*
- *What colors?*²⁷

Celda de *surprises*

- *What surprises you of the story?*²⁸

Celda de *puzzles*

- *What do you not understand about the story?*
- *Is Bao a happy character?*
- *Is he angry?*
- *Is he sad?*
- *How is his mom?*
- *How is his dad?*
- *Where is his family from?*
- *Why do you think Bao and his family are from that place?*²⁹

²⁷ ¿De qué trata la historia?, ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde vive la familia?, ¿Puedes describirme la casa de Bao?, ¿en qué se parece a tu casa?, ¿qué ropa viste Bao?, ¿Qué ropa sueles ponerte?, ¿de qué colores?

²⁸ ¿Qué te sorprende de la historia?

²⁹ ¿Qué es lo que no entiendes de la historia?, ¿Bao es un personaje feliz?, ¿está enojado?, ¿está triste?, ¿cómo es su mamá?, ¿de dónde es su familia?, ¿por qué crees que Bao y su familia son de ese lugar?

Celda de *patterns*

- *What colors can you see?*
- *What places can you see?*
- *What is the music like?*
- *What are the characters like?*³⁰

La docente modela preguntas y respuestas de manera oral (y escrita si se quiere reforzar el deletreo de las palabras) para mostrar al estudiante la estructura de sus respuestas. Las respuestas en la cuadrícula se escriben con palabras clave. Por ejemplo:

- *Who are the characters? Bao, mom, dad, girlfriend.*³¹
- *Can you describe Bao's house? Big, colors, kitchen, bedroom, living room, bathroom*³²
- *What does Bao wear? Red t-shirt.*³³

En el ciclo de análisis y post visionado, el estudiante comparte la información de su cuadrícula de manera oral y la docente retroalimenta sus respuestas. Para retomar el origen “extranjero” de los personajes, la profesora pregunta de nuevo si el niño sabe de dónde es Bao, su familia y su novia.

Para complementar la respuesta del niño, la docente usa la técnica *Freezing the frames* en la etapa final de la práctica. El cortometraje debe reproducirse de nuevo, pero esta vez se pausa por cuadros en los que se puedan visualizar elementos del ambiente que otorguen pistas al espectador, como la bandera de Canadá, la comida servida en la mesa, la hoja de maple o el pergamino chino. Si el estudiante no es capaz de nombrar los países, la profesora le puede

³⁰ ¿Qué colores puedes ver?, ¿qué lugares puedes ver?, ¿cómo es la música?, ¿cómo son los personajes?

³¹ ¿Quiénes son los personajes? Bao, mamá, papá, novia.

³² ¿Puedes describir la casa de Bao? Grande, colores, cocina, habitación, sala de estar, baño.

³³ ¿Qué usa Bao? Playera roja.

ayudar. Una vez terminada la actividad, se puede cerrar la sesión pidiéndole al estudiante que hable sobre lo que aprendió de la lección o a recapitular las tareas que llevó a cabo.

4.2.2 Lights for Gita³⁴

El título de la clase es *Un amigo para Gita* y se desarrolla en dos sesiones de una hora cada una. Así, el ciclo de tareas, a partir del primer visionado, se puede ir desarrollando hasta la aclaración de la primera tarea y explicación de la plantilla *Role on the Wall* en la primera hora de clase. La segunda sesión está dedicada a crear el amigo para Gita, practicar y hacer el post visionado.

La meta comunicativa intercultural es reconocer diferencias culturales y profundizar el conocimiento sobre el evento de Diwali. Para ello, se consideran algunos de los elementos pedagógicos para la interculturalidad de Walsh (2000), como la unidad y diversidad para convivir en una comunidad, además de validar los conocimientos y prácticas locales propias y del otro. Dicho en otras palabras, el estudiante reflexiona el entorno social, cultural y científico en el que se desenvuelve diariamente y puede percibir el entorno diferente en el que vive Gita. La comunicación, autoestima e interrelación y cooperación entre otros también se ven reflejados en la práctica de las actividades.

En cuanto a las habilidades interculturales esperadas o los saberes pedagógicos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Byram (1997), las actividades permiten que el estudiante tenga apertura a la diversidad, que sea tolerante, sensible y entienda la situación de los personajes, que haga conciencia de los hábitos familiares que tiene y comience a reconocer rasgos que conforman su identidad.

³⁴ Luces para Gita

El objetivo lingüístico de la lección de clase es que el estudiante sea capaz de desarrollar un día de actividades en el festival Diwali para Gita en su nuevo hogar. Para esto, las características focales de la lengua y habilidades consisten en la práctica de vocabulario, escucha de instrucciones y uso del presente simple y continuo. La gramática a revisar es la estructura del presente simple y presente progresivo. El vocabulario clave es el festival *Diwali*, *Lakshmi* (nombre de la diosa), *diya* (velas), así como también platillos de India, nacionalidades, pasatiempos, clima y emociones.

En cuanto a las habilidades productivas y receptivas de la lengua, se practica la escritura de oraciones simples sobre el Diwali como “Diwali is the festival of lights”³⁵ y acerca de Gita como “She is sad”.³⁶ En tanto que la comprensión de lectura y auditiva está presente en la presentación del tema, los diálogos y subtítulos del video y las instrucciones de la actividad en la plantilla *Role on the Wall*.

Los materiales y recursos son el cortometraje, el cuaderno de notas del estudiante, la presentación digital *Diwali Festival* (ver Anexo 2) y la plantilla *Role on the Wall* (ver Anexo 3) aplicada para la alfabetización cinematográfica por el Instituto Británico de Cine (BFI).

Algunos problemas que se pueden presentar en clase incluyen la reproducción del cortometraje en el dispositivo electrónico que se use, las respuestas incompletas o palabras aisladas que puede producir el estudiante, y la extensión de tiempo en el que la profesora presenta la información del festival Diwali. De ser así, la profesora puede usar la ficha técnica y otras referencias visuales para que el niño imagine la historia. También le puede ayudar a estructurar oraciones completas. En cuanto a la presentación de Diwali, es un soporte visual para la docente y para llamar la atención de los niños. Sin embargo, si el estudiante comienza a

³⁵ Diwali es el festival de las luces

³⁶ Ella está triste

distraerse, la profesora puede resumir la información anotando y explicando la celebración con palabras clave.

Una vez listos, la profesora da la bienvenida a la sesión y pregunta al estudiante sobre las fechas importantes próximas que se celebran en México. Después la profesora explica que en esa sesión hablarán de celebraciones, especialmente sobre un festival famoso celebrado en otro país y que hay una historia para conocerlo. Para presentar el evento, la profesora puede preguntar a su estudiante si conoce el Diwali. De ser así, se le pide al estudiante que comparta lo que conoce del tema. La introducción es una guía hacia la pre tarea y pre visionado.

“Today we are going to meet Gita, a girl who is excited to celebrate the Diwali event in Canada, in her new home. Gita is from India. Do you know what Diwali is and how to celebrate it? Listen to the instructions: First, let’s read some information about this event called ‘Diwali’. Then, let’s talk about similar and different things between the Diwali and the celebrations we have in Mexico. Finally, we are ready to meet Gita! Let’s watch the short film; pay close attention to Gita and her friends.”³⁷

Para facilitar la información sobre el Diwali, la profesora hace una breve presentación apoyándose del material digital *Diwali Festival* (ver Anexo 2) sobre el origen del evento; qué se celebra, quién lo hace, por qué y cómo. La presentación incluye una breve explicación de las actividades que se hacen a lo largo del festival. La profesora puede hacer preguntas al estudiante para verificar que está entendiendo la información. Las aclaraciones orales pueden ser en la primera lengua del niño.

³⁷ “Hoy conoceremos a Gita, una niña que está emocionada por celebrar un evento en Canadá, su nuevo hogar. Ella es de India. ¿Sabes qué es Diwali y cómo se celebra? Escucha las instrucciones: Primero leemos información sobre este evento llamado Diwali. Después vamos a hablar de cosas parecidas y diferentes que hay entre el Diwali y las celebraciones que tenemos en México. ¡Finalmente estamos listos para conocer a Gita! Vemos el cortometraje y ponemos atención a Gita y sus amigos.”

En el ciclo de tareas y primer visionado, la primera tarea consiste en ver el cortometraje y pedirle al niño que preste atención al nombre de los personajes y qué les gusta hacer. Para ello, el niño debe tomar apuntes en su cuaderno de lo que escucha y ve en el video. Lo ideal es que el estudiante escriba acciones y adjetivos calificativos en inglés, aunque puede prescindir de esto por ahora; el foco de atención es el visionado del cortometraje, no la precisión del lenguaje. Una vez que haya finalizado el cortometraje, el niño comparte sus observaciones con ayuda de la docente haciendo uso de la lengua inglesa. De nuevo, es conveniente aclarar la tarea, y esto puede ser a manera de preguntas con respuestas afirmativas o negativas como:

“Let’s think of Gita’s friends, can we?”

- *Alberto thinks that the Diwali celebration is like Halloween. Is it?*³⁸
- *“Luke thinks that Diwali is like a skating party. Is it?”*³⁹
- *“What about Jenni, Sam and Amy?”*⁴⁰

Realización de la tarea: la actividad trata de crear un amigo para Gita para poder celebrar el Diwali juntos. Para esto la profesora explica cómo usar la plantilla *Role on the Wall*. Cabe mencionar que esta técnica permite adaptar la información que se quiere extraer del personaje para describirlo. La plantilla propuesta para este cortometraje está dividido en cinco partes:

- *Gita’s friend.*⁴¹ Se escribe el nombre del estudiante.
- *Thoughts on the Diwali festival.*⁴² El estudiante describe qué le parece esa celebración o cómo creía que era antes de esa sesión.

³⁸ “Pensemos en los amigos de Gita, ¿te parece? Alberto cree que la celebración del Diwali es como Halloween. ¿Sí es como Halloween?”

³⁹ “Luke piensa que el Diwali es como una fiesta de patinaje. ¿Es cierto?”

⁴⁰ “¿Qué hay sobre Jenni, Sam y Amy?”

⁴¹ El o la amiga de Gita

⁴² Lo que pienso del festival Diwali

- *He / She feels.*⁴³ Cómo se siente hoy el estudiante o cómo se ha sentido en los últimos días.
- *An important celebration in the country he / she is from.*⁴⁴ Se describe brevemente una fecha importante que se celebra en su país de origen.
- *Activities to do with Gita in the Diwali festival.*⁴⁵ Actividades que puedo hacer con Gita en el festival Diwali.

Para dar seguimiento a la tarea, la profesora hace preguntas para conseguir la información que se compartió en la plantilla. Además, de ser necesario, se puede aplicar la técnica *Freeze the frame*. Las posibles preguntas son:

- *What is the new character's name?*
- *What is the character's nationality?*
- *What is an important event or celebration for the character?*
- *Imagine that this important event is not celebrated where they live. How is the character feeling about this situation?*
- *What is the Diwali festival about?*⁴⁶

La profesora realiza la actividad al igual que el estudiante para ejemplificar lo que es posible hacer.

(Gita's friend is) Mary.

Mary is from Colombia.

She thinks that Diwali is the name of a candy.

⁴³ Él / Ella siente

⁴⁴ Una celebración importante en el país de donde él o ella es

⁴⁵ Actividades para hacer con Gita en el festival Diwali

⁴⁶ ¿Cómo se llama el nuevo personaje?, ¿cuál es su nacionalidad?, ¿qué evento o celebración es importante para él o ella? Imagina que este evento importante no se celebra donde él o ella vive. ¿Cómo se siente el personaje ante esta situación?, ¿de qué se trata el festival Diwali?

An important celebration in Colombia is the Three Wise Men or Día de Reyes.

She feels sad.

*The Diwali festival is about lighting candles at night.*⁴⁷

En el ciclo de análisis y post visionado, el estudiante comparte la información de su personaje y la docente retroalimenta sus respuestas. Ambos hablan sobre las diferencias y similitudes entre los personajes creados, los amigos de Gita y Gita. Para el cierre de la lección, la profesora y el estudiante hacen una recapitulación de las tareas previas. Finalmente, la profesora le pregunta al estudiante cómo se siente ahora que sabe que hay gente que celebra otros eventos que no son comunes en México.

4.2.3 A Tiger with no Stripes⁴⁸

El título de la clase es *Yo soy, ¿quién soy?* y se desarrolla en dos sesiones de una hora cada una. Así, la primera sesión se puede ir desarrollando hasta terminar el ciclo de tareas del primer visionado. La segunda sesión está dedicada a practicar, hacer el post visionado y hacer una reflexión sobre los rasgos físicos y de personalidad individuales.

La meta comunicativa intercultural es que el estudiante entienda diferentes ideas y características que forman la identidad. Para ello, se consideran algunos de los elementos pedagógicos para la interculturalidad de Walsh (2000), como la autoestima y conciencia de lo que individualmente posee el estudiante, reconocer que existe el otro para crear unidad y celebrar la diversidad.

⁴⁷ (La amiga de Gita es) Mary.
Mary es de Colombia.
Ella piensa que Diwali es el nombre de un dulce.
Una celebración importante en Colombia es el Día de Reyes.
Ella se siente triste.
El festival Diwali trata de velas encendidas en la noche.

⁴⁸ El tigre sin rayas

En cuanto a las habilidades interculturales esperadas o los saberes pedagógicos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Byram (1997), las actividades permiten que el estudiante tenga apertura a la diversidad, a despertar su curiosidad por aprender nuevas cosas, a tolerar las diferencias, a ser sensible y empático con los demás, así como ir auto descubriéndose.

El objetivo lingüístico de la lección de clase es que el estudiante reconozca sus rasgos de personalidad a través de sus características físicas, carácter y pensamientos. Para esto, las características focales de la lengua y habilidades consisten en la práctica de adjetivos comparativos y superlativos, rasgos de personalidad, escucha de instrucciones y uso del presente simple. El vocabulario a usar implica describir cosas y personajes usando adjetivos comparativos y superlativos, así como preguntas con *WH*.

En cuanto a las habilidades productivas y receptoras de la lengua, se practican las descripciones físicas y de personalidad en oraciones como “The tiger is sad”, “These tigers are annoying” o “They are orange and black”⁴⁹. En tanto que la comprensión se lleva a cabo mediante la escucha de instrucciones y escucha activa.

Los materiales y recursos a usar son el cortometraje, dos hojas de papel o notas adhesivas y la plantilla *Everyday Culture: Interpreting appearance*⁵⁰ de Into Film (2016) (ver Anexo 4).

Algunos problemas que se pueden presentar en clase incluyen la reproducción del cortometraje en el dispositivo electrónico que se use, las respuestas incompletas del estudiante o que se confunda al usar estructuras comparativas y superlativas, así como la extensión de tiempo en que se lleve a cabo la secuencia didáctica. De ser así, la profesora puede usar la ficha

⁴⁹ “El tigre está triste”, “Estos tigres son molestos” o “Son de color naranja con negro”

⁵⁰ Cultura diaria: interpretando la apariencia

técnica y otras referencias visuales para que el niño imagine la historia. También le puede ayudar a estructurar oraciones completas y guiar las respuestas del niño a la autocorrección en el uso de comparativos y superlativos. Si el estudiante no logra hacer esa diferenciación, la profesora tampoco debe concentrar su atención solamente en la precisión y fluidez. En cuanto al tiempo esperado, las sesiones pueden extenderse más siempre y cuando se siga la secuencia de actividades.

Una vez listos, la profesora habla con la o el estudiante acerca de lo que hace que nosotros seamos nosotros. Como actividad de calentamiento, la profesora pide a su estudiante hacer el siguiente ejercicio en dos hojas de papel. También se puede optar por usar notas adhesivas.

“In one sheet of paper, write down something that many people know about you. Then, on the other piece of paper, write down something hardly anyone knows about you.”⁵¹

La profesora promueve que en las respuestas de su estudiante incluya palabras clave para describir su identidad, como su nombre, género, edad, habilidades y preferencias. La docente ayuda al estudiante a definir palabras que no conoce.

En el ciclo de pre tarea y pre visionado, la profesora explica al estudiante que en esta lección se explorarán diferentes aspectos que conforman la identidad, especialmente la identidad propia. Verán el cortometraje *El tigre sin rayas*, el cual trata de un pequeño tigre que quiere encontrar sus rayas. Antes de ver el video, la profesora entrega al estudiante una hoja con un fotograma de la película (ver la plantilla en la página 1 del anexo 4). El estudiante hace una lluvia de ideas (ver la plantilla en la página 2 del anexo 4) sobre lo que ve en esa imagen.

⁵¹ “Usa una de las hojas para escribir algo que las personas sepan sobre ti. Luego, en la otra hoja escribe algo que casi nadie sepa sobre ti.”

En el ciclo de tareas y visionado, el estudiante ve el cortometraje y presta atención a los rasgos físicos y de personalidad de los personajes que encuentre. Para ello, el estudiante requiere planear la tarea. Es necesario usar la página 3 (ver anexo 4) de *Everyday Culture: Interpreting appearance* para comparar los personajes usando formas comparativas y superlativas.

Como se ha descrito con anterioridad, es importante que el docente aclare las tareas y auxilie al estudiante a desarrollar la producción escrita. La docente ayuda al estudiante a continuar con la actividad previa sobre el vocabulario que incluyó en su lluvia de ideas.

*“Let’s check again the words that you used to describe the tigers, can we? For example: big, wild, beautiful, brave, and happy.”*⁵² La profesora monitorea que el estudiante complete sus respuestas de manera apropiada.

En el seguimiento de la tarea, la docente hace preguntas para construir las respuestas del estudiante usando la forma comparativa y superlativa de los adjetivos. Las preguntas sugeridas son:

- *Who is bigger than the other tigers?*
- *Who is wilder than the other tigers?*
- *Who is more beautiful than the other tigers?*
- *Who is the bravest animal?*
- *Who is the happiest animal?*⁵³

⁵² “Revisemos otra vez las palabras que usaste para describir el tigre, ¿te parece bien? Por ejemplo: grande, salvaje, hermoso o hermosa, valiente y feliz.”

⁵³ ¿Quién es más grande que los otros tigres? / ¿Quién es más salvaje que los otros tigres? / ¿Quién es más hermoso que los otros tigres? / ¿Quién es el animal más valiente? / ¿Quién es el animal más feliz?

Si el niño responde con palabras aisladas en vez de estructurar las respuestas completas, la profesora hará una demostración con ayuda de la página 3 del material para completar respuestas cuando se está comparando. Algunos ejemplos son:

*The tiger on the left is wilder than the tiger on the right. / The two tigers are beautiful. / The tiger on the left is the bravest tiger.*⁵⁴

No es conveniente que la práctica del tema tenga constantes precisiones o aclaraciones de reglas gramaticales dado que la sesión está enfocada en la fluidez y en la práctica de sensibilidad intercultural. Por lo tanto, es recomendable que la profesora ayude al estudiante a usar la forma comparativa y superlativa de los adjetivos que el niño eligió para describir características. Al final de la actividad la docente hace correcciones únicamente de ser necesarias para no repetir errores.

En el análisis y post visionado, la profesora le pide al estudiante pensar en las características del tigre que no tiene rayas, tanto de personalidad (pensamientos, acciones y sentimientos) como características físicas también. Se recomienda visualizar el cortometraje por segunda ocasión. La discusión se hace de manera oral.

Para practicar el tema y asegurar la reflexión del tema, la profesora le pide al estudiante pensar en sus propias características de personalidad y físicas. El niño usa la página 6 de la plantilla (ver Anexo 4).

Cuando el niño termina, la profesora hace una serie de preguntas encaminadas a hablar sobre la individualidad y el comportamiento que demostramos hacia el otro. Las preguntas sugeridas son:

⁵⁴ El tigre a la izquierda es más salvaje que el que está a la derecha. / Los dos tigres son hermosos. / El tigre de la izquierda es el más valiente.

- *What makes me who I am?*
- *How are other people similar to and different from me?*
- *What can we learn from the tiger who had no stripes before?*⁵⁵

⁵⁵ ¿Qué es lo que hace que yo sea yo?, ¿en qué cosas otras personas son similares y diferentes a mí?, ¿qué podemos aprender del tigre que no tenía rayas antes?

V. Conclusiones

A lo largo de la investigación he hablado de la necesidad de construir espacios interculturales desde una perspectiva educativa. En mi experiencia profesional, ser consciente de la realidad en la que viven otras personas es parte de estudiar y conocer otra lengua, especialmente el idioma inglés para comunicarse en un mundo globalizado.

En la introducción se expuso que el objetivo general de esta propuesta de trabajo fue usar cortometrajes para tener un primer acercamiento a la competencia intercultural en mis estudiantes de clases particulares de inglés como lengua extranjera, los cuales tenían entre siete a once años de edad durante el procedimiento de la intervención educativa. Las sesiones individuales y el ambiente de trabajo favorecieron la observación y seguimiento de las actividades propuestas para cada cortometraje, tomando en cuenta que la metodología de trabajo requirió de un constante trabajo colaborativo entre la docente y cada estudiante.

He de mencionar que eventualmente implementé la propuesta de actividades cuando retomé mi labor educativa en un centro de trabajo multicultural con grupos de niños en niveles iniciales de inglés, quienes respondieron de forma favorable durante las sesiones. Con esto también se logró recalcar el seguimiento de los acuerdos de convivencia en el aula de clases, referentes al respeto y escucha entre compañeros de grupo.

Este trabajo está sustentado en cuatro esferas para la educación que se expusieron en el marco teórico; la interculturalidad, las teorías de aprendizaje, la enseñanza y aprendizaje de lenguas y el uso didáctico del cine que son recapitulados a continuación.

Se afirma que la interculturalidad tiene distintas interpretaciones, y que en términos de educación debe ser y estar al alcance para todos; debe promover un diálogo de equidad, derechos humanos y de comunicación eficaz mutua para la resolución de problemas en

conjunto, por lo que se hace hincapié en usar este término en profundidad para garantizar la convivencia entre las culturas habitantes de un mismo territorio y que enriquecen la diversidad del país. En ese sentido de diversidad, también se expone la necesidad de hablar de la identidad cultural desde lo individual y lo colectivo construidos mutuamente en el proceso evolutivo del niño al adulto.

Al respecto del crecimiento del infante, se destacó el enfoque de enseñanza de aprendizaje activo para la participación significativa del estudiante en un ambiente de aprendizaje autorregulado, situado, constructivo y social. En tal sentido, la investigación se valió del trabajo de Jean Piaget sobre las etapas de la construcción de las operaciones en el niño, así como de Lev Vygotsky para hablar de las funciones mentales construidas de manera social. Es notable recordar que, aunque la investigación se enfoca en los procesos cognitivos de los infantes, el aprendizaje no se agota; se estimula, cambia y madura en el adulto.

Acerca de los criterios considerados para trabajar la interculturalidad, se destacaron los saberes conceptuales o de contenido, los saberes procedimentales o habilidades y los saberes actitudinales del modelo de Byram (1997) y desde la planificación de Walsh (2000) sobre la enseñanza de temas interculturales, los cuales incluyen la autoestima, los conocimientos locales, el reconocimiento de la otredad, el conocimiento de las prácticas de los otros, el conocimiento de conflictos entre culturas, el apoyo a la unidad y diversidad, así como también la apertura al diálogo y al debate para comunicarse de forma equitativa.

En el apartado de enseñanza y aprendizaje de lenguas, se puntualizó el término de lengua extranjera y se habló acerca de las competencias lingüísticas e interculturales para la comunicación entre interlocutores en la lengua inglesa. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), se establece las capacidades de conocimiento del idioma esperadas en la población estudiada en esta investigación. Es claro que al tratarse de

los niveles A1 y A2 de dominio de inglés, el estudiante tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos y simplificados para comunicarse y entender la información. En tal sentido, la participación de la figura docente resulta imprescindible para guiar al niño en su aprendizaje.

En el uso didáctico del cine, se describieron los antecedentes de la educación cinematográfica y su relación con la infancia. También se destacó el contenido de una historia y cómo puede influir en la percepción de la realidad del espectador, vista desde personajes productos de una mezcla de culturas. Al respecto, se expuso el problema del uso ineficiente de películas y cortometrajes en el aula de clases, recalando que el componente cultural en estas historias es un área de oportunidad a trabajar.

Así pues, la metodología de la investigación partió de la hipótesis del uso de cortometrajes apropiados para desarrollar habilidades de la competencia intercultural en la población con la que se trabajó. Para esto, el marco metodológico incluyó la metodología de aprendizaje basado en tareas, el *Análisis de un film* de los teóricos Casetti y Di Chio, y de los programas de cine para la educación del Instituto Británico de Cine, específicamente del curso *Short Film in Language Teaching* del 2017 y *Filmmaking and animation in the classroom* del 2016. En el primero de ellos se mencionan los enfoques y las actividades para trabajar un cortometraje, mientras que en el segundo se describe al proceso de realización de películas y cortometrajes como herramienta de evaluación.

Para obtener los datos de la población de niños estudiada, se consideró al diario pedagógico como una herramienta de investigación a medida que las descripciones de mi práctica docente diaria facilitaron la detección temprana de necesidades de aprendizaje, pruebas y cambios en las actividades contempladas.

Al respecto, los aciertos de la selección de cortometrajes recaen en las pautas para seleccionar las temáticas, como la duración, género, estilo y mensajes de los tres videos. Estas

son ficciones aptas para todo público, tienen una extensión de menos de 10 minutos y son animadas. Lo anterior resultó de gran interés por todos los estudiantes y facilitó el análisis de los cambios por los que pasaron los personajes.

En el procedimiento se describieron los tres bloques de visualización en los que se trabajó con cada cortometraje, los cuales a su vez se distinguieron por las actividades de educación cinematográfica secuenciadas en las etapas del enfoque de aprendizaje basado en tareas. Hay que recordar que este aprendizaje posibilita al estudiante a conocer la lengua que está estudiando al momento de la realización de una tarea previamente contextualizada por el docente. Así pues, el profesor es un monitor y un guía en la sesión que, por la cercanía en la interacción con su estudiante, realiza una evaluación continua del aprendizaje del niño.

Al ser una metodología en la que se plantean problemas significativos por resolver, la motivación del estudiante es auténtica en medida que este se comunica y resuelve problemas desde su experiencia. Se reitera la participación activa del estudiante en su proceso y ritmo de aprendizaje, además de realizar una negociación continua de significados y posibles soluciones. Cabe resaltar que, al ser una metodología en donde el docente supervisa y lleva muy de la mano las actividades del estudiante, es una forma de trabajo que hace sentir al estudiante con mayor seguridad cuando se trata de la etapa de la niñez. No obstante, estas prácticas más controladas podrían generar una reacción contraria en estudiantes de escolaridades más avanzadas.

Acerca de la curaduría de los cortometrajes, se consideraron aspectos como la pertinencia de los temas, su duración, el objetivo y propósitos de la lección, los contenidos a revisar, las tareas a realizar, el procedimiento, la evaluación continua y el cierre de la sesión. En cuanto al uso de la lengua, *Bao* y *A Tiger with no Stripes* son cortometrajes animados sin diálogos. Por su parte, *Lights for Gita* también es un cortometraje animado con diálogos en inglés, palabras en hindi y que cuenta con subtítulos cerrados en inglés.

En *Bao* (2018), el tema de la familia, la estrecha relación entre madre e hijo y las costumbres abrió paso a la capacidad de identificar la cultura china en un país distinto al de los personajes y al del espectador. La implementación de esta secuencia didáctica en mi centro de trabajo enfatizó el reconocimiento e inclusión de uno de los niños de origen chino como parte del grupo de clase.

En *Lights for Gita* (2001), fue posible reconocer las diferencias culturales, el entendimiento, la celebración de eventos sociales y la importancia de la amistad. Los estudiantes mostraron interés en conocer palabras en hindi y curiosidad en entender un evento cultural que no es celebrado en su país de origen y que, sin embargo, es importante para otras personas.

Finalmente, en *A Tiger with no Stripes* (2018), el estudiante identificó y entendió las ideas, acciones, preferencias y características físicas que conforman su identidad y su interacción con otros. Entre los saberes de contenido, habilidades y actitudes presentes en los tres cortometrajes, destaca el contenido lingüístico, las habilidades productivas y receptoras de la lengua y la reflexión sobre el comportamiento del estudiante frente a sus pares.

Al término de cada tarea en los cortometrajes, el estudiante se planteó preguntas acerca de sí mismo, de cómo él o ella habrían actuado cuando el personaje principal tenía algún problema. Esto representó un cambio actitudinal en los estudiantes, pues expresaban de manera oral lo que pensaban acerca de la historia al principio y las diferencias al llegar al final del video. De igual manera, los estudiantes presentaron la capacidad de identificarse con los personajes en situaciones inesperadas, molestas y tristes, lo que indicó que los estudiantes tuvieron la disposición de comprender una realidad ajena a la que conocían.

La capacidad de sentir empatía por los personajes posibilitó en gran medida que el ritmo de las actividades fluyera de manera adecuada y que los estudiantes se mantuvieran motivados.

En la propuesta de actividades de *Lights for Gita*, los estudiantes de nivel educativo de primaria alta mostraron la inquietud de conocer más acerca de la festividad y buscar información sobre el país del personaje principal. De esta forma, la motivación y curiosidad por la identidad cultural desconocida lleva a la búsqueda de la identidad propia, de reconocer lo que se tiene, expandir visiones e integrar elementos diversos a la perspectiva del infante.

La principal aportación de esta tesis en la enseñanza de inglés ha sido la exploración de formas de trabajo con materiales audiovisuales que proporcionan la apertura al reconocimiento de la existencia de otras perspectivas y experiencias de vida que a su vez influyen en la construcción de la identidad y habilidades socioemocionales que los niños van reconociendo en sí mismos.

Es cierto que la interculturalidad necesita hablarse más allá del profesorado y de las instituciones; requiere de reformas educativas sólidas que atiendan necesidades reales de educación para todas y todos. No obstante, hay modificaciones individuales que son posibles de alcanzar de manera paulatina con la guía docente. Uno de estos cambios es el de la percepción de personajes estereotipados en el cine. Como se ha mencionado antes, la incomodidad de hablar de estereotipos resulta necesario para adentrarse en el conocimiento con fundamentos de un concepto simplificado, y así, poder juzgar con autoridad los aspectos culturales que anteriormente fueron prejuizados.

Es innegable que la educación intercultural y bilingüe debe ser inclusiva atendiendo primeramente las necesidades de estudiantes indígenas y migrantes. Por otro lado, la globalización sigue imponiendo el idioma inglés como requerimiento laboral y como sinónimo de éxito si se domina, por lo que ser docente de inglés es una profesión muy solicitada. Pese a ello, la enseñanza lingüística no es la razón por la que el profesor de inglés sea requerido, sino que es la enseñanza lingüística y cultural lo que incita a que el estudiante se interese por la

lengua inglesa. Además, el estudiante no solo le da un uso real en contextos culturales de países anglosajones, sino que el idioma le permite comunicarse y conocer otras culturas en las que el inglés no es necesariamente la lengua predominante. Así pues, el docente tiene la oportunidad de aproximar a su clase al conocimiento y saberes del otro, a reflexionar y analizar situaciones desde otras miradas del mundo; a entender los elementos culturales diversos e interpretar la información.

Como práctica, la docencia no está limitada a un salón de clases, dado que incluye una intervención social y cultural antes y después de asistir al aula. La presencia de personas inmigrantes, refugiadas y estudiantes de intercambio, la creciente diversidad de culturas, fluidas, dinámicas y transformadoras implica capacidad y competencias específicas para que los individuos y las sociedades aprendan, olviden lo mal aprendido y reaprendan, a fin de que cumplan sus compromisos personales y logren la armonía social.

Al abordar la cuestión del desempeño escolar en un sentido intercultural, es decir, el significado y el peso que tiene la cultura en el contexto académico, formación, desarrollo e integración del individuo, representa también un recurso para el ejercicio de la ciudadanía o para el logro de la misma. En estas dimensiones se destacan varios factores que hacen posible la búsqueda de áreas de oportunidad en la investigación docente.

Las dimensiones de la interculturalidad suponen un cambio de visión en el docente y en el estudiante. El cambio en el papel docente resulta complejo en tanto que deja de concebirse como el transmisor de conocimientos y la única persona activa en clase, para ahora actuar como guía y mediador entre el conocimiento del mundo y el estudiante. El docente estimula las capacidades de aprendizaje autónomo del aprendiente. En tanto, el estudiante toma un rol activo en su aprendizaje y le da importancia a las cuestiones de contacto directo con las culturas en las que se habla la lengua inglesa.

Un aspecto a recalcar es que el estudio y la enseñanza de una lengua extranjera no trae por sí solo el reconocimiento de la cultura de una sociedad. Es posible abordar temas culturales en la clase y en actividades en libros de texto. Sin embargo, el conocimiento de la cultura se reduce a ejercicios que pasarán desapercibidos en el aprendizaje significativo del estudiante y que, por lo tanto, no podrá reconocer las cualidades de la o las culturas estudiadas. En este sentido, es importante reconocer que el docente también requiere de una formación más integral y de contenidos transversales que amplíen su visión al preparar una clase.

Con esta propuesta, el docente tiene alternativas para crear un ambiente intercultural dentro del salón de clases. No obstante, la variedad de actividades de cine didáctico para proponer esta competencia es variada y extensa, debido a esto queda abierta la invitación para futuras investigaciones. La interculturalidad debe ser parte integral en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras y debe ser considerada como una herramienta esencial para el enriquecimiento de la misma.

Una comunidad educativa, incluyendo docentes y padres de familia, tiene la necesidad de reconocer y desarrollar sus propias formas de identificación cultural, de apreciar los conocimientos, saberes y prácticas locales. De igual forma, existe la necesidad de proporcionar un mejor entendimiento de la otredad y de superar las confrontaciones por diferencias que finalmente es lo que caracteriza a las sociedades pluriculturales. Como docente, las habilidades de comunicación entre individuos diversos resultan esenciales en la convivencia diaria de la práctica docente y educativa.

Esta investigación ha beneficiado la didáctica de las clases de inglés que imparto y me ha dado las herramientas teóricas para seguir realizando cine de ficción como una de mis actividades recreativas, así como aventurarme a realizar cine educativo documental enfocado a la educación intercultural y bilingüe en México. Profesionalmente, la investigación realizada

tiene como expectativa aportar al currículo intercultural una posibilidad de acercarse a las prácticas de enriquecimiento cultural a través de la enseñanza de una lengua extranjera. Además, desde la perspectiva de una docente de inglés y actualmente también de español, este trabajo posibilita nuevas líneas de investigación con mayor profundidad respecto a la perspectiva que se tiene de la interculturalidad en diferentes partes del mundo. Con ello se podría analizar su aplicación tanto en la enseñanza de lenguas originarias y en español, así como en la enseñanza de lenguas extranjeras.

VI. Referencias

- Aguaded Gómez, J. (1999). Reseña de "Pedagogía integral de la información audiovisual" de Javier Fombona Cadavieco. *Revista Comunicar*, (13).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801345>
- Aguado, T., Gil Pascual, J., Jiménez-Frías, R. y Sacristán, A. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122051/114691>
- Aguado, T. (2004). Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. *Education*, (22).
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/98/83>
- Aguado, T. (1996). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. UNED.
- Almécija, I. (2012). *El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura*. Máster profesorado Secundaria. Universidad de Almería.
- Ardila, O. (2020). Apuntes para pensar el cortometraje. *Revista UdeA. Revista Universidad De Antioquia*, 92-97.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/341604>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (217 [III] A). Paris.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Banks, J. (2004). *Diversity and citizenship education: Global Perspectives*. Jossey-Bass.
- Baronnet, B., Tapia, M. (2013). *Educación e interculturalidad: política y políticas*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM.

- Bautista, J. (2018). La propaganda fílmica gubernamental mexicana (1934-1940). *De raíz diversa: Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 5(9), 147-174
<http://dx.doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2018.9.64763>
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. y Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185–206.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- BFI. (2015). *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television*. British Film Institute.
- BFI. (2015). *Framework for Film Education in Europe*. British Film Institute.
<https://www2.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>
- BFI. (2017). *Short Film in Language Teaching*. [Curso de educación a distancia]. Seek Limited: FutureLearn.
- Boas, F. (1887). Museums of ethnology and their classification. *Science*, 9(228), 587-589
- Bonilla Borrego, J., Loscertales, F. y Páez, M. (2012). Educación en valores a través del cine. (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, S.A.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnología*. Cambridge University Press.
- Campos, V. (2004). *Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) entorno histórico y contribuciones a la teoría educativa*. <http://132.248.9.195/ppt2004/0327097/Index.html>
- Casetti, F. y Di Chio, F. D. (2007). *Cómo analizar un film*. Grupo Planeta (GBS).
- CIFEJ HQ. (2009 - 2015). *History of CIFEJ*. <https://www.cifej.com/page/24/History-of-CIFEJ>

- Cobo, M. R. (2014). Cine Social e Interculturalidad: una propuesta didáctica. *Interfaces Científicas - Educação*, 2(3), 131-142
- Coll, C. y Valls, E. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos* en Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana.
- Collins, S. (2009). *Effective Communication: A Workbook for Social Care Workers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (s/f). *ABC de la interculturalidad*. [Tríptico]. SEP.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters LTD.
- Council of Europe. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid. Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cunningham, A. (2014). *Walt Disney and the Propaganda Complex: Government Funded Animation and Hollywood Complicity During WWII*. UNLV. <http://dx.doi.org/10.34917/5836091>
- Dávila, R. (2012). *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial*. Universidad de Cádiz.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241–266.

- Deardorff, D. K. (2011). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Duke University Press.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. y Riitaoja, A. (2012). Multicultural education in Finland: Renewed intercultural competencies to the rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3). <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.564>
- Díaz-Aguado, M.J. y Andrés, M.T. (1999). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa*, 5, 141-200
- Diario Oficial de la Federación. (2020). *Decreto por el que se crea la Comisión Presidencial para definir e implementar alternativas jurídicas y administrativas, que permitan apoyar con recursos públicos a escuelas indígenas que tienen por objeto desarrollar una educación y formación musical*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5595685&fecha=26/06/2020
- Diario Oficial de la Federación. (2003). *Decreto por el que se expide la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=694195&fecha=11/06/2003#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0

- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014 - 2018*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014
- Díaz-Aguardo, M. J.; Martínez, R.; Martínez, B.; Andrés, T. (2000). *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Consejo Económico y Social.
- Dietz, G., Mateos, S., Jiménez, Y. y Mendoza, G. (2009). *Los estudios interculturales ante la diversidad cultural: Una propuesta conceptual*. Universidad Veracruzana. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber4.pdf
- Doubleday, C. y Droege, K. (1993). *Cognitive Developmental Influences on Children's Understanding of Television* en *Children & Television: Images in a Changing Sociocultural World*. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483326221.n3>
- Durán, R. y Raesfeld, L. (2017). *Saberes y valores que se transmiten en las prácticas culturales de las comunidades indígenas en la región otomí Tepehua, Hidalgo*. UAEH.
- Durkheim, E. (1998). *La División del Trabajo Social*. (1a. Ed.). Editorial Colofón.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Ellis, R. (2000). *Task-Based Research and Language Pedagogy*. *Language Teaching Research*, 193, 193-220. <http://dx.doi.org/10.1177/136216880000400302>
- Essinger, H. (1991). *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. En Kesidou, A. (2019). Chapter 8: Preparing Educators and Researchers for Multicultural/Intercultural Education: A Greek Perspective. (p. 148-165). Brill: Netherlands <https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvrk389.12?seq=18>
- Eyzaguirre, J. (1946). *Ventura de Pedro de Valdivia*. Colección Genio y figura, Editorial universitaria.
- Fantini, A. E. (1995). Language, culture, and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143–153.

- Flaherty, R. (Director). (1922). *Nanook of the North*. [Película]. Revillon Frères.
- Galimberti, A. (2000). *Manual de autocapacitación en interculturalidad para profesores*.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Manual%20de%20autocapacitacion%20en%20interculturalidad%20para%20profesores.pdf>
- Galindo, J. (2015). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta Sociológica*, 66, 11-34
<https://doi.org/10.1016/j.acso.2014.11.002>
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Narcea.
- Gonçalves, A. F. (2009). *Aprender a ver cine: diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses*.
 Universidad de Huelva.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2068/b15171073-1.pdf?seque>
- González Z., H. (2000). *La evaluación de los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo*. Cali: Publicaciones del Crea.
https://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/cartilla_evaluacion.pdf
- Guasco, F. (2012). *Diseño de materiales audiovisuales para la enseñanza de las cuatro habilidades del idioma inglés en el centro de enseñanza de idiomas FES Acatlán, niveles PG2 y PG3*. UNAM.
- Guendel, L. (2010). Política social e interculturalidad: Un aporte para el cambio. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, (8),109-148.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476948770007>
- Guerra-García, E., y Sandoval-Forero, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3(2), 273-28 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130203>
- Guichot-Reina, V. y Merino M. A. (2016). Los cortometrajes de animación como herramienta didáctica para trabajar la educación en valores en educación infantil. *Cuestiones*

- Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (25),19-132.
10.12795/CP.2016.i25.09
- Gutiérrez, C. (Directora). (2002). Poniente. [Película]. Araba Films, Olmo Films S.L, Amboto Audiovisual.
- Harris, M. (2001). *Patrón universal de las culturas*. (3ª ed.). Antropología Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1969). *Identity and Difference*. Harper and Row publishers.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*. (1), 75-85 <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>
- Hymes, D. H., & Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Hung, N.V. (2012). Mother Tongue Use in Task-Based Language Teaching Model. *English Language Teaching Canada*, 5(8), 23-30. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n8p23>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Porcentaje de población según edad idónea para cursar la educación básica y media superior (2017-2030)*. CS01a. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS01-2017.pdf>
- Into Film. (2016). *Filmmaking and Animation in the Classroom*. [Curso de educación a distancia]. Seek Limited: FutureLearn.
- Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile.
- Jiménez Naranjo, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52),167-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076008>

- Justice Laws Website. (1988). *Canadian Multiculturalism Act*. R.S.C., 1985, c. 24 (4th Supp.).
<https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/c-18.7/page-1.html>
- Kreisel, M. (2006). En busca de estrategias para la educación intercultural. Un compromiso para contribuir a la equidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29),67-73.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739010>
- Kozloff, S. (2000). *Overhearing Film Dialogue*. University of California Press.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. Unpublished doctoral dissertation, University of Otago.
- La Matatena: Asociación de Cine para Niñas y Niños, A.C. (2002 - 2022). *La Matatena, A.C.*
<https://www.lamatatena.org/inicio.html#c15575>
- Larrain, J. (2000). *Identity and modernity in Latin America*. Cambridge: Polity Press.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. The Free Press.
- Lozano, A. y Rakiesheva, B. (2015). Identidad étnica y socio-lingüística: Conflictos multiétnicos en Kazajistán. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 129-148.
- Lifton, R. (1993). *The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation*. The University of Chicago Press.
- Magaña, J. M. (14 de abril de 2018). Importancia de la identidad cultural. *Prensa Libre*.
<https://www.prensalibre.com/opinion/importancia-de-la-identidad-cultural/>
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. (2001). *Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm
- Martínez-Rodrigo, E. (2008). El impacto de los códigos de pantalla. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(16). <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-003>

- Martínez-Salanova, E. (2005). De la transculturación a la interculturalidad: cómo presentan los medios la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas. *Portularia*, 5(2),45-53.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017277004>
- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 9(18), 77-83. <https://doi.org/10.3916/C18-2002-12>
- Mateos, L. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 683-690.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683&lng=es&tlng=es
- Medina, Y. (2015). El video como estrategia para la enseñanza del Inglés. *Escenarios*.
12.116.10.15665/esc.v12i2.319
- Meyer, M. (1991). *Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners*. Multilingual Matters LTD
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine 1964-1968*. México: Editorial Paidós
- Ministerio de educación. (2018). *Cine intercultural*. Gobierno del encuentro.
<https://educacion.gob.ec/cine-intercultural/#>
- Monsalve Fernández, A. y Roldán, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario educativo*, 26(60), 117-128.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Ediciones Paidós S. A.
- Nieto, B. (2019). La propaganda Disney en la Segunda Guerra Mundial. Un análisis desde el orientalismo y la conceptualización de Jun Tosaka. *Asiadémica: revista universitaria de estudios sobre Asia oriental*, 13, 73-108.

- Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital, OCENDI. (2012). *La importancia del uso del cine como medio educativo para niños*. <http://www.ocendi.com/educamedia/la-importancia-del-uso-del-cine-como-medio-educativo-para-ninos/>
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera: estudio del Choque Cultural y los Malentendidos*. Edinumen.
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- Orna, C. (2018). *Análisis de la hegemonía cultural estadounidense a través de productos culturales. Caso del cómic "Capitán América"*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/14950>
- Ortiz, F. 1940. Los factores humanos de la cubanidad. *Revista bimestre cubana*. 45(2), 161-186 <https://www.redalyc.org/pdf/396/39630036005.pdf>
- Pérez, C. y Chacón, C. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 41-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685005>
- Phillips, A. (2010). *Gender and Culture*. Cambridge: Polity Press.

- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In: P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3rd Edition, Vol. 1). Wiley.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Labor.
- Piaget, J. (1959). *The Language And Thought Of The Child*. Great Britain: Percy Lund, Humphries & Co. Lid.
- Pizza, M. (2021). *Influencia de los dibujos animados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los niños de grado primero de la institución educativa técnica Antonio Nariño*. UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/40303/MariaPizza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Profanter, A. y Sevillano, L. (2017). *Theory and Best Practice Models in Educational Institutions in Spain and Italy*. Cambridge Scholars Publishing.
- Raglianti, F. (2005). *Elementos para un concepto de cultura en Teorías de Sistemas Sociales. La cultura como producto de la coevolución entre sistemas psíquicos y sociales*. Universidad Alberto Hurtado. La Universidad Jesuita de Chile.
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24023/SOCRaglianti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, L., Pérez, C. y Lara, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de cooperación*.
<http://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7, 254–266.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.5 ed.).
- Díaz Ordaz, R. y de Mendizábal, M. (Director). (1922). *Peregrinación a Chalma*. [Película].
 Filmoteca UNAM

- Reyes, R. Y. (2016). Un estudio de enfoques y conceptos de cultura y su relación con la noción de identidad. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 195-206
- Rico, A. (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*. Porta Linguarum. http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29122/Rico_SegundaLengua.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rocillo de Pablo, C. (2014). *El uso de elementos audiovisuales en la enseñanza de inglés*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación (Soria). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7916>
- Rodríguez Sala-Gómezgil, M.L. (1983). El lenguaje como elemento cultural de identidad social en la zona fronteriza del norte de México. *Estudios Fronterizos*, 1(2), 153-164.
- Romea, C. (2005). *El cine como elemento educativo y formativo: diez años de experiencias a través del cine* en De la Torre, S. Pujol, M.A. y Rajadell, N. *El cine, un entorno educativo*. Narcea.
- Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco - Libros.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 1-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.
- Schmelkes, S. (21 y 22 de enero de 2005). *La interculturalidad en la educación básica*. [Presentación en papel]. Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias. Editorial Santillana. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>

- School for International Training. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence* en SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service. School for International Training.
- Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. (1900). *Breve Noticia de los Establecimientos de Instrucción*. Biblioteca Pública de Nuevo León.
- Secretaría de Gobernación. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Secretaría de Gobernación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera Inglés. Educación básica* en Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
<http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones%20pedagógicas.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe* en Plan de Estudios 1997. SEP.
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/leprib/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Programa Sectorial de Educación 2020 - 2024. SEP.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- Shuell, T. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Siegler, R. S., DeLoache, J. S. y Eisenberg, N. (2003). *How children develop*. Worth.
- Spitzberg, B. (2009). Axioms for a theory of intercultural communication competence. *Annual Review of English Learning Teaching*. (14), 17-29.

- Spitzberg B. and Changnon G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence*. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 2-52). SAGE Publishing.
- Tedesco, J. C. (marzo del 2000). *Encuentro sobre formación de docentes*. [Sesión de conferencia].
- The Walt Disney Company (prod.) (2004). *Walt Disney Treasures. On the front lines*. [Animación]. The Walt Disney Company.
- Torsten, H. y Opper S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Narcea.
- Tylor, E. (2016). *Primitive culture. Researches into the development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom in Two Volumes. Volume I*. Dover Publications, Inc.
- UNESCO (2006). *Directrices UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Van Hooft, A., Korzilius, H., Planken, B. (2002). *La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas ¿predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la “conciencia intercultural”?* Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0052.pdf
- Vázquez-Zentella, V., Pérez, T., Barriga Arceo, F. (2014). El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60),129-154.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14029405007>
- Vergovo Estevez, J. (2001). Cultura y mestizaje en América Latina. Una crítica a la tesis de la identidad cultural mestiza. *Hermenéutica: Boletín de Filosofía*. 11, 195-222.
http://bibliotecadigital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/index/assoc/HASH0170/cdedc357.dir/Cultura%20y%20mestizaje.pdf

- Vivas, M. J. (2009). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (redELE), 6(17). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:059061fa-1ef2-463c-b080-23b638686123/2009-redele-17-05vivas-pdf.pdf>
- Von Groll, M., Keyser, U. y Silva, E. (2013). Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural. En: Bertely, M., G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (pp. 151-183).
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 12, 119-128.
- Watson, R. (2003). *Film And Television In Education: An Aesthetic Approach To The Moving Image*. The Falmer Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.
- Zahaf, N. (2006). *El aprendizaje lingüístico intercultural*. Universidad Ibn Badis de Mostaganem.

Short films to Develop Intercultural Competence for Kids

Cortometrajes para desarrollar la competencia intercultural en
los niños



Anexo 1. Plan de clase

Lesson Plan / Plan de clase

Short film: Bao / Cortometraje: Bao



Lesson Title: A Different Family

Título de la clase:
Una familia diferente



Time: Two sessions. 60 minutes each.

Tiempo: Dos sesiones. 60 minutos cada una.



Lesson Plan general objective: The student will be able to identify and describe members of the family, emotions, food, and clothes.

Objetivo general del plan de clase: El estudiante podrá identificar y describir a los miembros de la familia, emociones, comida y ropa.



Intercultural Communicative goal: Raising awareness of other families' way of living; comparison and contrast between traditions.

Meta comunicativa intercultural: Sensibilizar sobre la forma de vida de otras familias; comparación y contraste entre tradiciones.



Pedagogical elements for interculturality: Knowledge and local practices, communication, interrelationship and cooperation, attention to diversity.

Elementos pedagógicos para la interculturalidad: conocimientos y prácticas locales, comunicación, interrelación y cooperación, atención a la diversidad.



Intercultural skills: openness to diversity, tolerance, understanding, daily habits self-awareness, sensitivity, and identity.

Habilidades interculturales: apertura a la diversidad, tolerancia, entendimiento, conciencia de hábitos comunes, sensibilidad e identidad.



Focal language features and skills: Vocabulary, instructions listening, present and future simple in grammar structure sentences.

Características focales de la lengua y habilidades: vocabulario, escucha de instrucciones, uso de presente y futuro simple en estructuras gramaticales.

Grammar: Present simple, future simple, the verb to be, WH questions, auxiliary verbs do and does Gramática: presente simple y futuro simple, verbo ser y estar, preguntas con WH, verbos auxiliares do y does	Vocabulary: Family members, clothes, colors, countries and nationalities, adjectives Vocabulario: miembros de la familia, ropa, colores, países y nacionalidades, adjetivos calificativos	Speaking and Pronunciation: Descriptions and conversations Habla y pronunciación : descripciones y conversaciones	Writing: Descriptions, spelling, use of vocabulary, organization, handwriting practice Escritura: descripciones, deletreo, uso de vocabulario, organización, práctica de escritura a mano	Listening Comprehension: Instructions and active listening Comprensión auditiva: escucha y comprensión de instrucciones, escucha activa	Reading Comprehension: categorize, predicting, questioning Comprensión de lectura: categorizar, predecir, cuestionar
---	--	--	--	--	---

Anexo 1. Plan de clase

 **Description of the class and student population: Individual private classes at A1 and A2 English level for 7 to 11-year-old students.**

Descripción de la clase y población estudiantil: clases privadas individuales de nivel A1 y A2 de inglés para estudiantes de 7 a 11 años de edad.

 **Materials and resources: Data sheet, short film video and Tell Me grid template.**

Materiales y recursos: ficha técnica, cortometraje y plantilla de la cuadrícula Tell Me.

 **Possible problems and solutions:**

If the short film cannot be played properly, the teacher checks if she can play it on other devices. She uses the data sheet and other visual references to encourage the kid to imagine what the story is about. Even though the teacher can tell the story, it's crucial to play the video as it's part of the methodology.

The student might forget how to give full answers. If so, the teacher helps them to complete their ideas.

The student might not understand the story plot twist. Hence, the teacher asks them to wait until the end to ask her questions for her to explain.

Posibles problemas y soluciones:

- Si el cortometraje no se puede reproducir correctamente, la profesora comprueba si puede reproducirlo en otros dispositivos. Ella usa la ficha técnica y otras referencias visuales para alentar al niño a imaginar de qué se trata la historia. Aunque la docente puede contar la historia, es crucial reproducir el video ya que es parte de la metodología.
- El estudiante podría olvidar cómo dar respuestas completas. Si es así, la profesora le ayuda a completar sus ideas.
- El estudiante podría no entender el giro de la trama de la historia. Por lo tanto, la docente le pide al estudiante esperar hasta el final para hacerle preguntas y que ella explique.

Welcome (5 minutes)

The teacher greets the student.

Bienvenida (5 minutos)

La profesora saluda al estudiante.

Pre-task and pre-watch (20 minutes)

Pre tarea y pre visionado (20 minutos)

Introduction. "Today we are going to explore how families may be different from our own. First, we will watch a story about the relationship between a mother and her son living together. The short film is called Bao." The teacher shows the data sheet to introduce the short film. She may ask the student to read it aloud.

Introducción. "Hoy exploraremos cómo es que las familias pueden ser diferentes a la nuestra. Primero, veremos una historia sobre la relación entre una madre y su hijo viviendo juntos. El cortometraje se llama Bao." La profesora muestra la ficha técnica para introducir el cortometraje. Le puede pedir al estudiante que lea la ficha en voz alta.

Anexo 1. Plan de clase



Task Clarification

The teacher asks to pay attention to all the details they notice in the video. WH questions can be used as a guideline. For instance:

- What is the story about?
- Who are the characters?
- Where does the story take place?
- When does the story take place?
- What can you hear?
- What are the colors they use?
- What do they eat?

Aclaración de la tarea

La profesora pide poner atención a todos los detalles que ellos noten en el video. Las preguntas con WH se pueden usar como una guía. Por ejemplo:

- ¿De qué trata la historia?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿En dónde se desarrolla la historia?
- ¿Cuándo pasa la historia?
- ¿Qué escuchas?
- ¿Qué colores se usan?
- ¿Qué comen los personajes?

Task cycle and first watch (60 minutes)

Ciclo de tareas y primer visionado (60 minutos)



Task: The student watches the short film Bao, and identify details about it.

Tarea: el estudiante ve el cortometraje Bao e identifica detalles.



Planning: The student completes the Tell Me Grid individually so that they can plan the elements that the student noticed.

Planeación: el estudiante completa la cuadrícula Tell Me de manera individual para planear los elementos que notaron en la historia.



Task clarification: "Let's think of an example together, can we? What is the name of that bread?"

Aclaración de la tarea: "Pensemos en un ejemplo juntos, ¿te parece? ¿Cómo se llama ese pan?"



Task completion: The teacher and student work together to create a bulleted list of elements in each cell of the handout grid.

Realización de la tarea: la profesora y el estudiante trabajan juntos para crear una lista de elementos en cada una de las celdas de la cuadrícula.

Anexo 1. Plan de clase



Task debrief: The teacher asks some questions to elicit shared information.

Possible questions

- Who is Bao?
- Who is Bao's family?
- Where do they live?
- What clothes does Bao wear?
- How does Bao feel?

Possible strategies: The teacher chooses useful and appropriate questions to ask. She uses active listening to build on student responses.

Seguimiento de la tarea: La profesora hace preguntas para fomentar la información ya compartida.

Posibles preguntas:

- *¿Quién es Bao?*
- *¿Quién es la familia de Bao?*
- *¿Dónde viven?*
- *¿Qué tipo de ropa usa Bao?*
- *¿Cómo se siente Bao?*

Posibles estrategias: la profesora elige preguntas útiles y apropiadas para hacer. Usa la escucha activa para construir respuestas del estudiante.



Modeling

- **The teacher demonstrates how to give complete answers to WH questions**
- **Who is Bao? Bao is the son.**
- **What clothes does Bao wear? Bao wears a red t-shirt.**
- **How is Bao feeling? Bao is angry.**

Modelo

La profesora demuestra cómo dar respuestas completas para preguntas con *WH*

- *¿Quién es Bao? Bao es el hijo.*
- *¿Cómo está vestido Bao? Bao viste una playera roja.*
- *¿Cómo se siente Bao? Se siente enojado.*

Anexo 1. Plan de clase



Guided practice (10 minutes)

Práctica guiada (10 minutos)

The student provides examples with another character. Character's example: Bao's mom.

El estudiante da ejemplos con otro personaje. Ejemplo de personaje: la mamá de Bao.



Analysis and post-watch (5 minutes)

Análisis y post visionado (5 minutos)

The teacher asks the student if they know where Bao and his family are from.

La profesora pregunta al estudiante si conoce de qué lugar vienen Bao y su familia.



Guided Practice (15 minutes)

Práctica guiada (15 minutos)

The teacher helps the student to figure out the country and nationality by freezing the frames. The short film has to be played again.

Con el uso de la técnica *freezing the frames*, la profesora ayuda al estudiante a descubrir en qué país vive esa familia y su nacionalidad. El cortometraje debe ser proyectado una vez más.



Closing / Optional homework (5 minutes)

Cierre / Tarea opcional (5 minutos)

Recap of the previous steps

Homework about comparisons and contrasts

Resumen de los pasos anteriores

Tarea sobre comparaciones y contrastes

Anexo 1. Ficha Técnica

Direction: Domee Shi

Directora: Domee Shi

Production: Pixar Animation Studios

Producción: Pixar Animation Studios

Script: Domee Shi

Guion: Domee Shi

Release date: 2015

Año: 2015

Running time: 8 minutes

Duración: 8 minutos

Genre: Animation, Short Film, Family

Género: Animación, Cortometraje, Familia

Country: United States

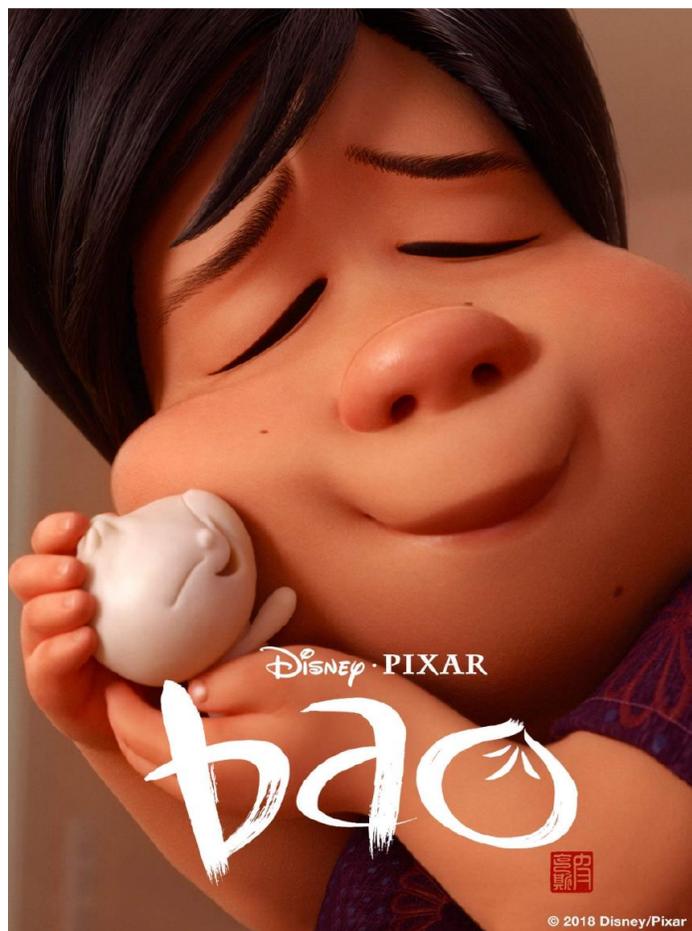
País: Estados Unidos

Language: None

Idioma: No aplica

Synopsis: A Chinese-Canadian woman suffering from empty nest syndrome gets a second shot at motherhood when one of her handmade dumplings comes alive.

Sinopsis: Una madre china-canadiense que sufre del síndrome del nido vacío experimenta la maternidad por segunda ocasión cuando uno de sus dumplings caseros cobra vida



Ficha técnica con sinopsis del cortometraje Bao.

Nota. Adaptado de Bao [Imagen], por Pixar Animation Studios, 2018, IMDB (<https://www.imdb.com/title/tt8075496/mediaviewer/rm1302030592/>). CC

Anexo 1. Cortometraje



Anexo 1. Tell Me

Similarities

Surprises

Puzzles

Pattens

Anexo 2. Plan de clase

Short film: *Lights for Gita* /
Cortometraje: *Luces para Gita*

Lesson Title: A Friend for Gita



Título de la clase:
Un amigo para Gita



Time: Two sessions. 60 minutes each.
Tiempo: Dos sesiones. 60 minutos cada una.

Lesson general objective: Students will be able to develop a day's activities at the Diwali festival for Gita in her new home.

Objetivo general de la lección de clase: El estudiante será capaz de desarrollar un día de actividades en el festival Diwali para Gita en su nuevo hogar.



Intercultural Communicative goal: Students will be able to acknowledge cultural differences, and increase knowledge about the Diwali event.

Meta comunicativa intercultural: El estudiante podrá reconocer diferencias culturales y profundizar el conocimiento sobre el evento de Diwali.



Pedagogical elements for interculturality: Unity and diversity, Knowledge and local practices, "otherness" knowledge and practices, communication, interrelationship and cooperation, self-esteem.

Elementos pedagógicos para la interculturalidad: conocimientos y prácticas locales, comunicación, interrelación y cooperación, atención a la diversidad.



Intercultural skills: openness to diversity, comprehension, visions of the world, curiosity, getting to know beliefs, habits and traditions, building social relationships.

Habilidades interculturales: apertura a la diversidad, comprensión, visión del mundo, curiosidad, conocer creencias, hábitos y tradiciones, construir vínculos sociales.



Focal language features and skills: vocabulary, reading comprehension skills, instructions listening, present tense Características focales de la lengua y habilidades: Características focales de la lengua y habilidades: vocabulario, habilidades de comprensión de lectura, escucha de instrucciones, tiempo verbal presente

Grammar: Present simple and present progressive tenses. Note: Past and future are only used in the short film narration and dialogues

Gramática: presente simple y presente progresivo. Nota: el pasado y futuro solo se usan en la narración de cortometrajes y diálogos.

Vocabulary: Diwali (festival); Hindu plates; Lakshmi (goddess); Diya (candles)

Vocabulario: Diwali (festival); platillos hindúes; Lakshmi (diosa); Diya (velas)

Speaking and Pronunciation: Dialogues and Hindu terms

Habla y pronunciación: diálogos y términos hindúes

Writing: Creativity, organization, coherence, grammar correction, awareness of purpose

Escritura: creatividad, organización, coherencia, correcciones de gramática, conocimiento del propósito

Listening Comprehension: Dialogues, instructions, and active listening

Comprensión auditiva: diálogos, instrucciones y escucha activa

Reading Comprehension: Get main ideas, relate background knowledge, new vocabulary, summarize ideas, reflect

Comprensión de lectura: entender ideas principales, relacionar conocimientos previos, nuevo vocabulario, resumir ideas, reflexionar

Anexo 2. Plan de clase



Description of the class and student population: Individual private classes at A1 and A2 English level for 7 to 11-year-old students.

Descripción de la clase y población estudiantil: clases privadas individuales de nivel A1 y A2 de inglés para estudiantes de 7 a 11 años de edad.



Materials and resources: Data sheet, Diwali presentation notebook, short film video, and Role on the Wall template.

Materiales y recursos: ficha técnica, presentación de Diwali, cuaderno, cortometraje, y plantilla Role on the Wall

Possible problems and solutions:



- If the short film cannot be played properly, the teacher checks if she can play it on other devices. She uses the data sheet and other visual references to encourage the kid to imagine what the story is about. Even though the teacher can tell the story, it's essential to play the video as it's part of the methodology.
- The Diwali presentation is a visual support for the teacher and children to catch their attention. It's not necessary to project the presentation as it can be read on other technological devices. For large classes, however, the teacher could write key words on a whiteboard to present the information instead (it avoids printing out the file). The student should read some slides aloud so they don't get distracted. Some terms are in Hindi, but the pronunciation can be easily found on the Internet.
- The student might forget how to give full answers. If so, the teacher helps them to complete their ideas.

Posibles problemas y soluciones:

- Si el cortometraje no se puede reproducir correctamente, la profesora comprueba si puede reproducirlo en otros dispositivos. Ella usa la ficha técnica y otras referencias visuales para alentar al niño a imaginar de qué se trata la historia. Aunque la docente puede contar la historia, es esencial reproducir el video ya que es parte de la metodología.
- La presentación de Diwali es un soporte visual para la docente y para llamar la atención de los niños. No es necesario proyectar la presentación ya que se puede leer en otros dispositivos electrónicos. Sin embargo, para clases con muchos estudiantes, la profesora podría escribir en el pizarrón palabras clave para presentar la información (evita que el archivo se tenga que imprimir). El estudiante debería leer algunas de las diapositivas en voz alta para que no se distraiga. Algunos términos están en hindi, pero su pronunciación se puede encontrar con facilidad en internet.
- El estudiante podría olvidar cómo dar respuestas completas. Si es así, la profesora le ayuda a completar sus ideas.

Welcome (5 minutes)

The teacher greets the student.

Bienvenida (5 minutos)

La profesora saluda al estudiante.

Pre-task and pre-watch (30 minutes)

Pre tarea y pre visionado (30 minutos)

Introduction

The teacher asks the student about the coming dates. Then the teacher explains that in this lesson they are going to talk about celebrations, especially about a festival celebrated in many countries. The teacher shows the data sheet to introduce the short film. She may ask the student to read it aloud.

Then she shares the Diwali presentation "Today we are going to meet Gita, a girl who is excited to celebrate an event in Canada, in her new home. She is from India. Firstly, let's read some information about 'Diwali' event. Secondly, you take out your notebook to write some notes. Finally, we are ready to meet Gita! We are going to watch the short film 'Lights for Gita'. Please pay close attention to Gita and her friends."

Anexo 2. Plan de clase

Introducción

La profesora pregunta al estudiante sobre las fechas importantes próximas. Después la profesora explica que en esa sesión hablarán de celebraciones, especialmente sobre el festival celebrado en varios países. La profesora muestra la ficha técnica para introducir el cortometraje. Le puede pedir al estudiante que lea la ficha en voz alta.

Después comparte la presentación. *"Hoy conoceremos a Gita, una niña que está emocionada por celebrar un evento en Canadá, su nuevo hogar. Ella es de India. Primero vamos a leer algo de información sobre el evento 'Diwali'. En segundo lugar, vas a sacar tu cuaderno para escribir algunas notas. Finalmente, ¡estamos listos para conocer a Gita! Veremos el cortometraje 'Luces para Gita'. Por favor presta atención a Gita y sus amigos."*



Task Clarification

As the teacher and the student go through the presentation, the teacher asks what the slides are about from time to time. This is to verify that kids are understanding and getting main ideas from the text.

It is highly recommended that the short film can be watched with the English subtitles on.

Aclaración de la tarea

A medida que la docente y el estudiante revisan la presentación, la profesora pregunta de vez en cuando de qué se tratan las diapositivas. Esto es para verificar que los niños están entendiendo y que obtienen las ideas principales del texto. Es altamente recomendable que el cortometraje pueda ser visto con subtítulos activados en inglés.



Task cycle and first watch (50 minutes)

Ciclo de tareas y primer visionado (50 minutos)



Task: Students watch the short film *Lights for Gita*. They pay attention to the characters.

Tarea: El estudiante ve el cortometraje *Lights for Gita*. Este pone atención a los personajes.



Planning: The student watches and listens to the short film carefully so that they can get information about the characters. They need to take some notes in their notebook about Gita's friends.

Planeación: El estudiante ve y escucha el cortometraje cuidadosamente para que pueda obtener información de los personajes. El estudiante debe tomar apuntes en su cuaderno sobre cómo son los amigos de Gita.

Task clarification:

- **"Let's think of Gita's friends, can we? Alberto thinks that the Diwali celebration is like Halloween. Is it? Luke thinks that Diwali is like a skating party. Is it? What about Jenni, Sam and Amy?"**
- **The teacher elicits the student's answers. Then, the teacher explains to the student that they are going to create a friend for Gita. They are going to celebrate Diwali together.**

Anexo 2. Plan de clase

Aclaración de la tarea:

- “Pensemos en los amigos de Gita, ¿te parece? Alberto piensa que la celebración del Diwali es como Halloween. ¿Es cierto? Luke piensa que el Diwali es como una fiesta de patinaje. ¿Es cierto? ¿Qué hay sobre Jenni, Sam y Amy?”
- La profesora extrae las respuestas del estudiante. Después le explica que crearán un amigo para Gita. Van a celebrar el Diwali juntos.



Task completion: The teacher helps the student to figure out some difficult words and facts.

If necessary, the short film can be played again using the freeze frame technique. Then the teacher and student work together to create a friend for Gita. They use the Role on the Wall template.

Realización de la tarea: la profesora y el estudiante trabajan juntos para crear una lista de elementos en cada una de las celdas de la cuadrícula.



Task debrief:

- The teacher asks some questions to elicit shared information.
- Possible questions
- What is the new character's name?
- What is the character's nationality?
- What is 'Diwali' for the character?
- What is an important event or celebration for the character?
- Imagine that this important event is not celebrated where they live. How is the character feeling about this situation?
- What is the Diwali festival about?

Seguimiento de la tarea: La profesora hace preguntas para conseguir la información que se compartió.

Posibles preguntas:

- Cómo se llama el nuevo personaje?
- ¿Cuál es la nacionalidad del personaje?
- ¿Qué es el Diwali para este personaje?
- ¿Qué celebración es importante para este personaje?
- Imagina que este evento importante no se celebra donde tú vives. ¿Cómo se sentiría este personaje en esa situación?
- ¿De qué trata el festival Diwali?



Modeling

The teacher will demonstrate how she creates a new character.

She makes another friend for Gita, based on the same template:

Gita's friend is Mary.

Mary is from Mexico.

She thinks that Diwali is the name of a candy.

An important celebration in Mexico is the Three Wise Men or Día de Reyes.

She feels sad.

The Diwali festival is about lighting candles at night.

Anexo 2. Plan de clase

Modelo

La profesora demostrará cómo crea un nuevo personaje.
Ella crea otro amigo para Gita basado en la siguiente plantilla:
El amigo de Gita es Mary.
Mary es de México.
Ella piensa que el Diwali es el nombre de un dulce.
Una celebración importante en México es Día de Reyes.
Ella se siente triste.
El festival Diwali se trata de encender velas en la noche.



Analysis and Post-watch (15 minutes)

Análisis y post visionado (15 minutos)

The teacher and student both exchange information about their characters. They talk about differences and similarities that the characters' information may have.

La profesora y el estudiante intercambian información sobre sus personajes. Ellos hablan sobre las diferencias y similitudes que hay entre la información de los personajes.



Guided practice (15 minutes)

Práctica guiada (15 minutos)

The teacher makes suggestions and observes the information that the student is providing in the template.

La profesora hace sugerencias y observa la información que el estudiante dio en la plantilla.



Closing / Optional homework (5 minutes)

Cierre / Tarea opcional (5 minutos)

Recap of the previous steps.

The teacher asks the student how they are feeling now that he/she knows about people who celebrate other events that are not so common in Mexico.

Recapitulación de los pasos previos.

La profesora le pregunta al estudiante cómo se siente ahora que sabe que hay gente que celebra otros eventos que no son comunes en México.

Anexo 2. Ficha Técnica

Direction: Michael Vo
Directora: Michael Vo

Production: Pixar Animation The National Film Board of Canada
Producción: The National Film Board of Canada

Script: Sugith Varuhese
Guion: Sugith Varuhese

Release date: 2001
Año: 2001

Running time: 7 minutes
Duración: 7 minutos

Genre: Animation, Short Film, Family
Género: Animación, Cortometraje, Familia

Country: Canada
País: Canadá

Language: English
Idioma: Inglés

Synopsis: Gita, an 8-year-old can't wait to celebrate Diwali. But it's nothing like where she comes from. Although she misses her old home, she has new friends to throw a party with. A storm soon approaches and it threatens to ruin Gita's plans.
Sinopsis: Gita es una niña de ocho años emocionada por celebrar el Diwali, que no se parece en nada a como se celebra en India. Aunque extraña su antiguo hogar, tiene nuevos amigos para hacer una fiesta. Pronto se acerca una tormenta que amenaza con arruinar los planes de Gita.



Ficha técnica con sinopsis del cortometraje Lights for Gita.

Nota. Adaptado de *Lights for Gita* [Imagen], por National Film Board of Canada, 2001, NFB. (https://www.nfb.ca/film/lights_for_gita/). CC

Anexo 2. Cortometraje



Diwali Festival

Festival Diwali



Anexo 2.

Presentación de Diwali



What is Diwali?

¿Qué es el Diwali?

The Diwali or Deepavali is the most celebrated festival of India. It is known as the Festival of Lights.

El Diwali o Deepavali es el festival más celebrado de la India. Es conocido como el Festival de las luces.

When is it celebrated?

¿Cuándo se celebra?

It falls in Kārtika (a Hindu month) in October or November every year.

Cae en Kartika (un mes hindú) en octubre o noviembre de cada año.

Anexo 2.

Presentación de Diwali

Who celebrates Diwali?

¿Quién celebra el Diwali?

It is celebrated by Hindus, Sikhs and Jains, but everyone can participate all over the world!

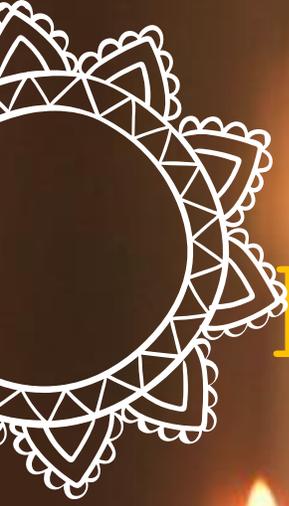
Lo celebran hindúes, sijs y jainistas, ¡pero todos pueden participar en todo el mundo!

Why is it celebrated?

Because it symbolizes the triumph of good over the evil, light over darkness, and knowledge over ignorance.

Porque simboliza el triunfo del bien sobre el mal, la luz sobre la oscuridad y el conocimiento sobre la ignorancia.





How is Diwali celebrated?

¿Cómo se celebra el Diwali?



Anexo 2. Presentación de Diwali

The celebration
lasts for five days
La celebración dura
cinco días

Day 1 - Dhanteras

Day 2 - Chhoti Diwali

Day 3 - Diwali Pujan

Day 4 - Govardhan
Puja

Day 5 - Bhai Dooj

Día 1 - Dhanteras

Día 2 - Chhoti
Diwali

Día 3 - Diwali Pujan

Día 4 - Govardhan
Puja

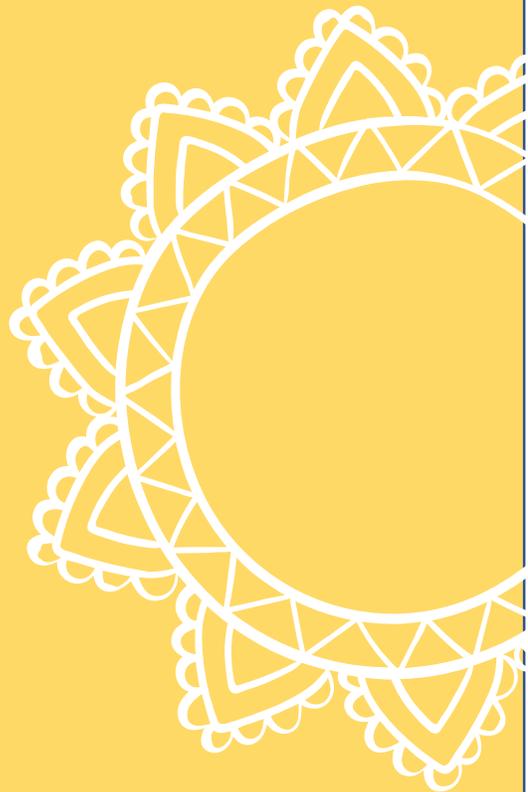


Anexo 2. Presentación de Diwali

Day 1

Goddess Lakshmi is worshipped. People clean their homes and shop for gold or kitchen utensils to help bring good fortune.

Se adora a la diosa Lakshmi. La gente limpia sus casas y compra oro o utensilios de cocina para ayudar a traer buena fortuna.



Anexo 2. Presentación de Diwali

Day 2

Día 2

People decorate their homes with clay lamps and apply oily and aromatic *uptan* (design patterns) on the floor using colored powders or sand.

Las personas decoran sus hogares con lámparas de arcilla y aplican *uptan* aceitoso y aromático (patrones de diseño) en el piso usando polvos de colores o arena.



Anexo 2. Presentación de Diwali

Day 3

Day 3

It's the main day of the festival. Families and friends get together to worship Goddess Lakshmi.

Es el día principal del festival. Familias y amigos se reúnen para adorar a la Diosa Lakshmi.

It's followed by feasts and fireworks festivities.

Le siguen fiestas y festividades de fuegos artificiales.



Anexo 2. Presentación de Diwali



Day 4

Día 4

It's the first day of the new year, when friends and relatives visit with gifts and best wishes for the season.

Es el primer día del nuevo año cuando los amigos y familiares nos visitan con regalos y los mejores deseos

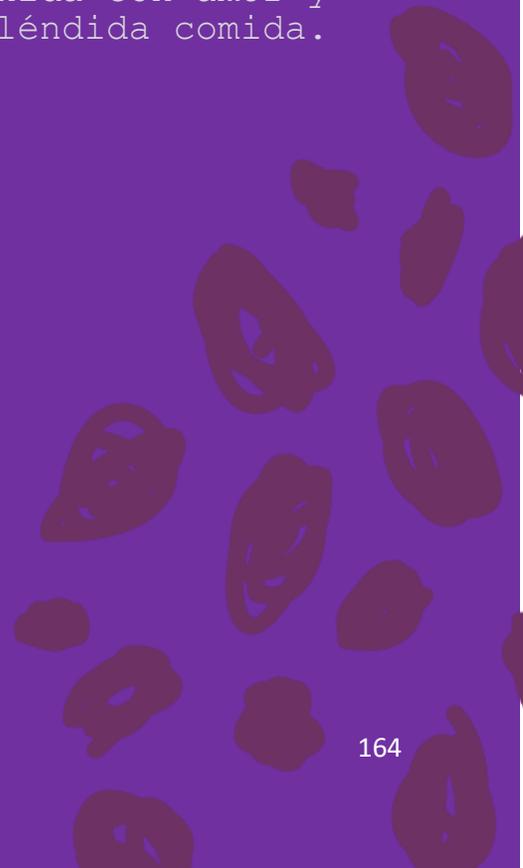
Anexo 2. Presentación de Diwali

Day 5

Día 5

Brothers visit their married sisters, who welcome them with love and a lavish meal.

Los hermanos visitan a sus hermanas casadas, quienes les dan la bienvenida con amor y una espléndida comida.

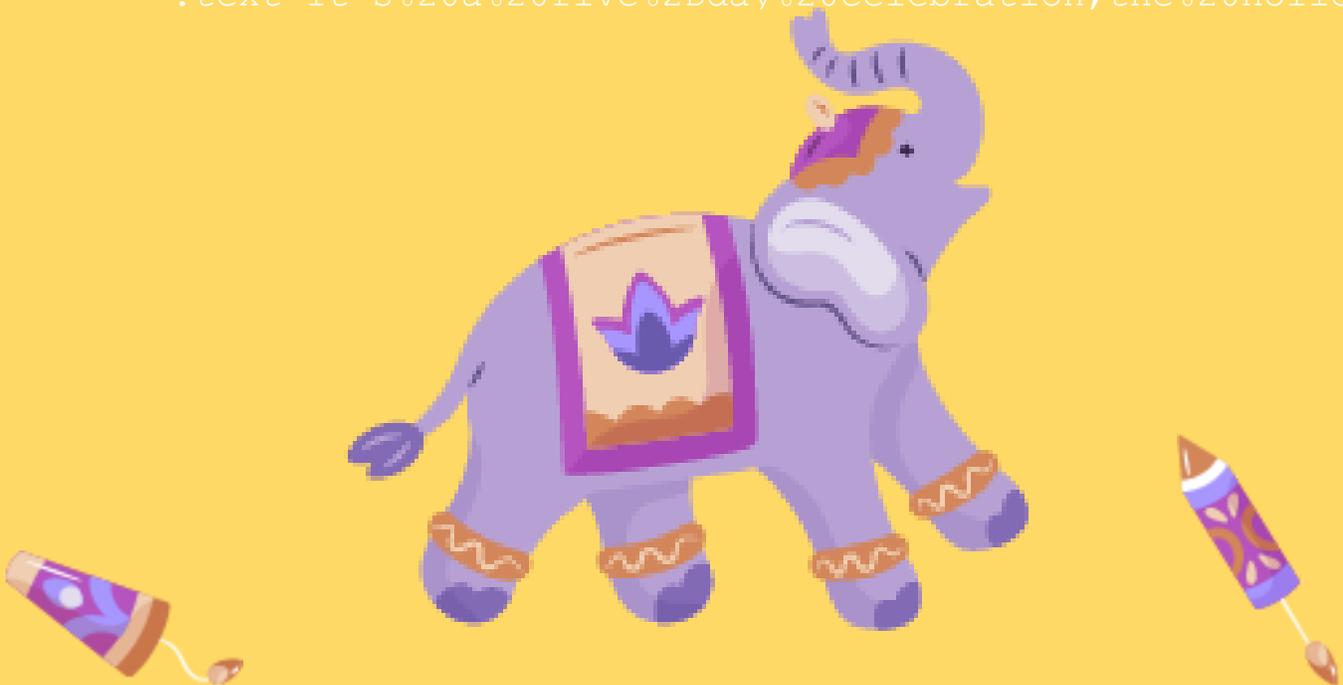


Anexo 2. Presentación de Diwali

References

Referencias

- Gupta, P. and Anjana, S. (2022). *5 Days of Diwali. Mini Language Bundle*. 1 Special Place for Speech and Language Enrichment.
<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Diwali-Mini-Language-Bundle-7875966?st=a6c<08393b3a65bb03a6f7412843a5f62>
- National Geographic Kids. (2015-2022). *Diwali: Festival of Lights*.
<https://kids.nationalgeographic.com/pages/article/diwali#:~:text=It's%20a%20five%2Dday%20celebration,the%20holiday%2>

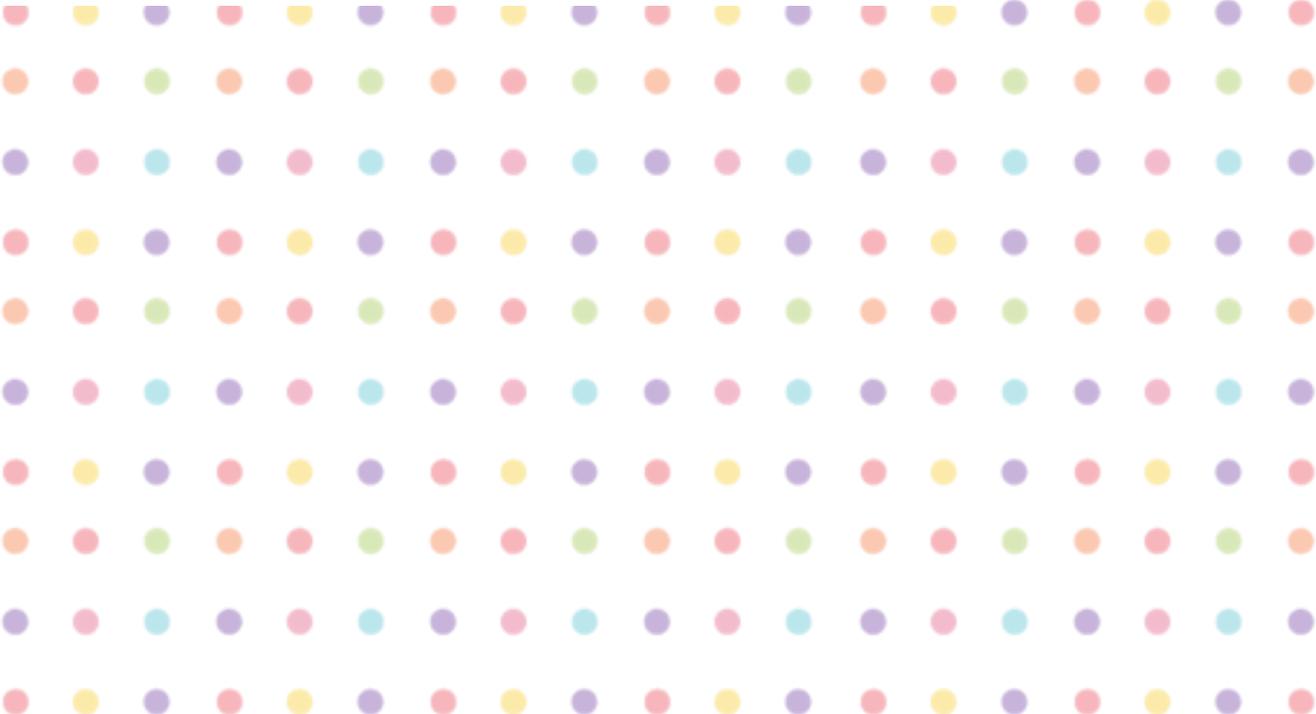


Anexo 2. Presentación de Diwali

An important celebration in the country he / she is from



Activities to do with Gita in the Diwali Festival



Thoughts on the diwali festival

He / She feels

Anexo 3. Plan de clase



Time: Two sessions. 60 minutes each.
Tiempo: Dos sesiones. 60 minutos cada una.



Lesson Title: I am, who am I?
Título de la clase: Yo soy, ¿quién soy



Lesson general objective: The student will be able to describe their identity through physical appearance, character traits and thoughts.

Objetivo general de la lección de clase: El estudiante podrá describir su identidad a través de sus características físicas, de personalidad y pensamientos.



Intercultural Communicative goal: The student will be able to understand different ideas and characteristics that shape identity

Meta comunicativa intercultural: El estudiante será capaz de entender diferentes ideas y características que forman la identidad.



Pedagogical elements for interculturality: Self-esteem and own awareness, acknowledgment of "otherness", unity and attention to diversity.

Elementos pedagógicos para la interculturalidad: autoestima y conciencia de lo propio, reconocimiento de la "otredad", unidad y atención a la diversidad.



Intercultural skills: openness to diversity and knowledge, tolerance, sensitivity, empathy, curiosity and identity.

Habilidades interculturales: apertura a la diversidad y conocimiento, tolerancia, sensibilidad, empatía, curiosidad e identidad



Focal language features and skills: superlative and comparative adjectives, personality traits, instructions listening, simple present

Características focales de la lengua y habilidades: adjetivos comparativos y superlativos, rasgos de personalidad, escucha de instrucciones, presente simple

Grammar: Simple present; superlative and comparative adjectives; suffixes; WH questions	Vocabulary: Adjectives to describe personality traits	Speaking and Pronunciation: Comparative and superlative suffixes	Writing: Creativity, fluency, accuracy, handwriting practice, purpose of writing	Listening Comprehension : Instructions and active listening	Reading Comprehension: Check instructions, loud reading, recognize sequence, make connections
Gramática: presente simple, adjetivos comparativos y superlativos, sufijos, preguntas con WH	vocabulario: adjetivos para describir rasgos de personalidad	Habla y pronunciación: sufijos comparativos y superlativos	Escritura: creatividad, fluidez, precisión, práctica de escritura a mano, propósito de escribir	Comprensión auditiva: escucha y comprensión de instrucciones, escucha activa	Comprensión lectora: verificar instrucciones, lectura en voz alta, reconocer secuencia, hacer conexiones

Anexo 3. Plan de clase



Description of the class and student population: Individual private classes at A1 and A2 English level for 7 to 11-year-old students.

Descripción de la clase y población estudiantil: clases privadas individuales de nivel A1 y A2 de inglés para estudiantes de 7 a 11 años de edad.



Materials and resources: Data sheet, short film, notebook, construction paper or post-it notes, and Everyday Culture: Interpreting Appearance template

Materiales y recursos: ficha técnica, cortometraje, hojas de papel o notas adhesivas y la plantilla Everyday Culture: Interpreting Appearance

Possible problems and solutions:



- If the short film cannot be played properly, the teacher checks if she can play it on other devices. She uses the data sheet and other visual references to encourage the kid to imagine what the story is about. Even though the teacher can tell the story, it's imperative to play the video as it's part of the methodology.
- The student might forget how to give full answers. If so, the teacher helps them to complete their ideas.
- Students usually get confused with the use of comparatives and superlatives. The teacher shouldn't correct the student at every mistake, but to guide the kid's answers and self-correction by providing many examples.
- This lesson can take longer than expected due to the complexity of the topic. Yet, it's important to follow the sequence.

Posibles problemas y soluciones:

Posibles problemas y soluciones:

- Si el cortometraje no se puede reproducir correctamente, la profesora comprueba si puede reproducirlo en otros dispositivos. Ella usa la ficha técnica y otras referencias visuales para alentar al niño a imaginar de qué se trata la historia. Aunque la docente puede contar la historia, es imperativo reproducir el video ya que es parte de la metodología.
- Los estudiantes suelen confundirse con el uso de comparativos y superlativos. La profesora no debe corregir al estudiante en cada error, sino guiar las respuestas del niño y la autocorrección brindándole muchos ejemplos.
- Esta lección puede tomar más tiempo del esperado debido a la complejidad del tema. No obstante, es importante seguir la secuencia.

Welcome (5 minutes)

The teacher greets the student.

The teacher talks to their students about what makes them who they are. As a warm-up activity, the teacher asks them to do the following activity on two separate sheets of paper. Post-it notes are also useful:

"In one sheet of paper, write down something that many people know about you. Then, on the other piece of paper, write down something hardly anyone knows about you." The teacher elicits the student's answers providing them with keywords to describe the identity, such as name, gender, age, abilities, and preferences. The teacher helps the student define unfamiliar words.

Bienvenida y actividad de calentamiento (15 minutos)

La profesora saluda al estudiante

La profesora habla con la o el estudiante acerca de lo que hace que la o el estudiante sea como es. Como actividad de calentamiento, la profesora pide a su estudiante hacer la siguiente actividad en dos hojas de papel. También se puede optar por usar notas adhesivas.

"Usa una de las hojas para escribir algo que las personas sepan sobre ti. Luego, en la otra hoja escribe algo que casi nadie sepa sobre ti." La profesora promueve que en las respuestas de su estudiante incluya palabras clave para describir su identidad, como su nombre, género, edad, habilidades y preferencias. La docente ayuda al estudiante a definir palabras que no conoce.

Anexo 3. Plan de clase

Pre-task and pre-watch (20 minutes)
Pre tarea y pre visionado (20 minutos)

Introduction

The teacher explains to the student that in this lesson they will explore different aspects of identity, especially self-identity. They will watch the short film *A Tiger with No Stripes*, which is about a little tiger who wants to find its stripes.

The teacher shows the data sheet to introduce the short film. She may ask the student to read it aloud.

Introducción

La profesora explica al estudiante que en esta lección se explorarán diferentes aspectos que conforman la identidad, especialmente la identidad propia. Verán el cortometraje *El tigre sin rayas*, el cual trata de un pequeño tigre que quiere encontrar sus rayas. La profesora muestra la ficha técnica para introducir el cortometraje. Le puede pedir al estudiante que lea la ficha en voz alta.



Task Clarification

Before watching the video, the teacher hands out a frame of the short film (template, see page 175). The student is asked to do a vocabulary brainstorm (template, see page 176) on what they see in the image. The student can either use the brainstorm template or use their notebook to create it.

It is highly recommended that the short film can be watched with the English subtitles on.

Aclaración de la tarea

Antes de ver el video, la profesora entrega al estudiante una hoja con un fotograma de la película (ver la plantilla en la página 175). El estudiante hace una lluvia de ideas de vocabulario (ver la plantilla en la página 176) sobre lo que ve en esa imagen. El estudiante puede usar la plantilla de lluvia de ideas o crear una en su cuaderno.

Task cycle and first watch (30 minutes)



Ciclo de tareas y primer visionado (30 minutos)

Task: The student watches the short film *A Tiger with no Stripes*. They pay attention to the characters' outside and inside appearance.



Tarea: El estudiante ve el cortometraje *El tigre sin rayas*. Presta atención a los rasgos físicos y de comportamiento.

Planning: The student completes pages 177 and 178 to compare characters using comparative and superlative forms.

Planeación: El estudiante completa las páginas 177 y 178 para comparar a los personajes usando formas comparativas y superlativas.



Task clarification:

The teacher helps the student resume the previous activity about vocabulary brainstorming.

"Let's check again the words that you used to describe the tigers, can we? For example: big, wild, beautiful, brave, and happy."

Aclaración de la tarea:

La docente ayuda al estudiante a continuar con la actividad previa sobre el vocabulario que incluyó en su lluvia de ideas.

"Revisemos otra vez las palabras que usaste para describir al tigre, ¿de acuerdo? Por ejemplo: grande, salvaje, hermoso o hermosa, valiente y feliz."

Anexo 3. Plan de clase



Task completion: The teacher helps the student to structure their complete and proper answers.

Realización de la tarea: La profesora ayuda al estudiante a estructurar y completar sus respuestas de manera apropiada.



Task debrief: The teacher asks some questions to build the student answers.

Possible questions

- Who is bigger than the other tigers?
- Who is wilder than the other tigers?
- Who is more beautiful than the other tigers?
- Who is the bravest animal?
- Who is the happiest animal?

Seguimiento de la tarea: La profesora hace preguntas para construir las respuestas del estudiante

- *¿Quién es más grande que los otros tigres?*
- *¿Quién es más salvaje que los otros tigres?*
- *¿Quién es más hermoso que los otros tigres?*
- *¿Quién es el animal más valiente?*
- *¿Quién es el animal más feliz?*



Modeling

- The teacher makes a demonstration of how to give complete answers when comparing. She asks the student to observe the two tigers that are on page 178.
- The teacher gives examples: *"The tiger on the left is wilder than the tiger on the right."*
- *The two tigers are beautiful.*
- *The tiger on the left is the bravest tiger."*

Modelo

- La profesora hace una muestra de cómo completar respuestas cuando estamos comparando. Ella le pide al estudiante que observe los dos tigres que están en la página 178.
- La docente da ejemplos: *"El tigre a la izquierda es más salvaje que el que está a la derecha."*
- *Los dos tigres son hermosos.*
- *El tigre a la izquierda es el más valiente."*



Guided practice (10 minutes)

Práctica guiada (10 minutos)

The teacher helps the student to use the comparative and superlative forms in the adjectives that the student chose to describe characters. The teacher makes corrections if necessary at the end of the activity.

La profesora ayuda al estudiante a usar la forma comparativa y superlativa de los adjetivos que el estudiante eligió para describir características. Al final de la actividad la docente hace correcciones en caso de ser necesarias.

Anexo 3. Plan de clase



Analysis and post-watch (20 minutes)
Análisis y post visionado (20 minutos)

The teacher asks the student to think about the tiger with no stripes' personality traits; both inside (thoughts, actions, and feelings), and outside (physical) characteristics. They use the template on page 177. The student can watch the short film again if necessary.

La profesora le pide al estudiante pensar en las características del tigre que no tiene rayas, tanto de personalidad (pensamientos, acciones y sentimientos) como características físicas también. Se usa la plantilla de la página 177. De ser necesario, el estudiante puede ver el cortometraje de nuevo.



Guided practice (5 minutes)
Práctica guiada (5 minutos)

The teacher asks the student to think about their own personality traits; both inside (thoughts, actions, and feelings) and outside (physical) characteristics. The student use the template on page 178.

La profesora le pide al estudiante pensar en sus propias características de personalidad y físicas. El estudiante usa la plantilla de la página 178.



Closing (10 minutes)
Cierre (10 minutos)

The teacher asks some reflection questions based on the learning extension activities:

What makes me who I am?

How are other people similar to and different from me?

What can we learn from the tiger who had no stripes before?

La profesora hace preguntas de reflexión basadas en la actividad de extensión previa:

¿Qué es lo que hace que yo sea yo?

¿En qué cosas otras personas son similares y diferentes a mí?

¿Qué podemos aprender del tigre que no tenía rayas antes?

Anexo 3. Ficha Técnica

Direction: Raúl 'Robin' Morales R.

Directora: Raúl 'Robin' Morales R.

Production: Folimage

Producción: Folimage

Script: Raúl 'Robin' Morales R.

Guion: Raúl 'Robin' Morales R.

Release date: 2018

Año: 2018

Running time: 8 minutes

Duración: 8 minutos

Genre: Animation, Short Film, Family

Género: Animación, Cortometraje,
Familia

Country: France - Mexico

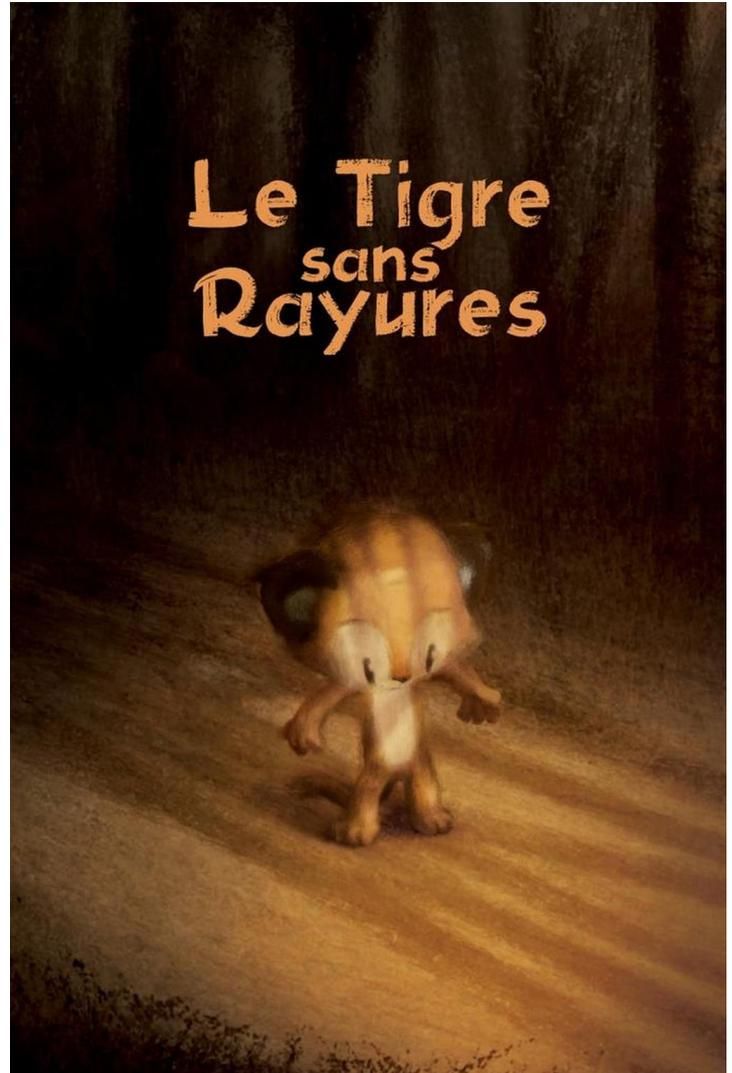
País: Francia - México

Language: English

Idioma: Inglés

Synopsis: A little tiger decides to take a long journey in search of his stripes.

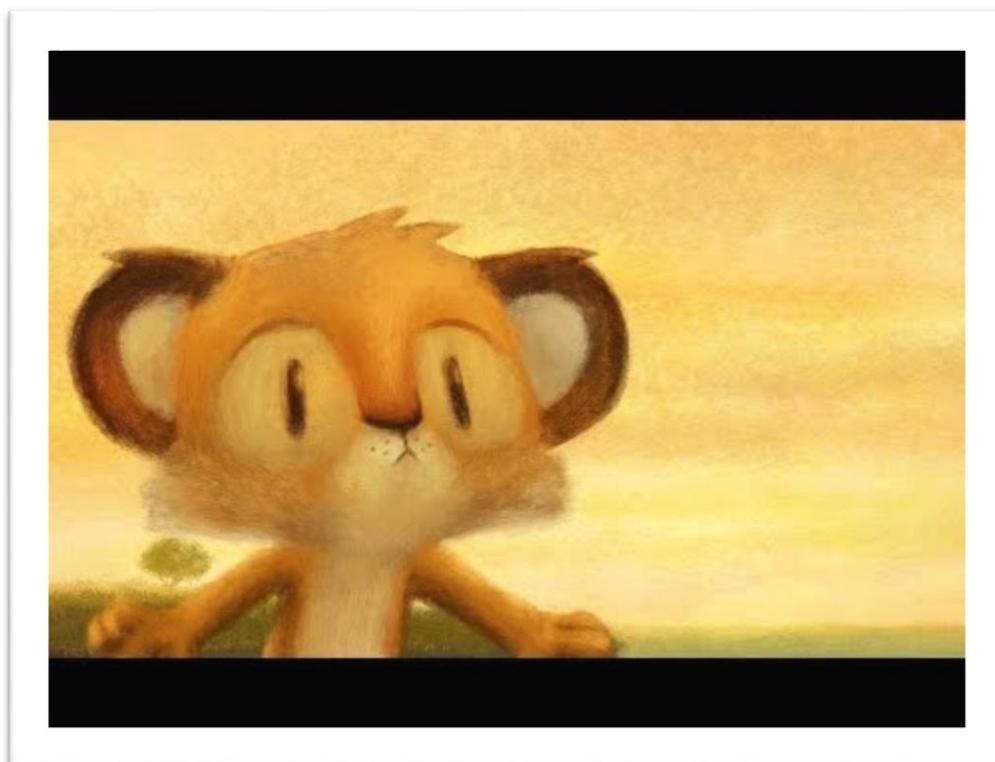
Sinopsis: Un pequeño tigre decide hacer un largo viaje en busca de sus rayas.



Ficha técnica con sinopsis del cortometraje *A Tiger with no Stripes*.

Nota. Adaptado de *Le Tigre sans Rayures* (*A Tiger with no Stripes*) [Imagen], por Folimage 2018, IMDB (<https://www.imdb.com/title/tt10437072/mediaviewer/rm686393089/>). CC

Anexo 2. Cortometraje



Anexo 3. Everyday Culture: Interpreting Appearance

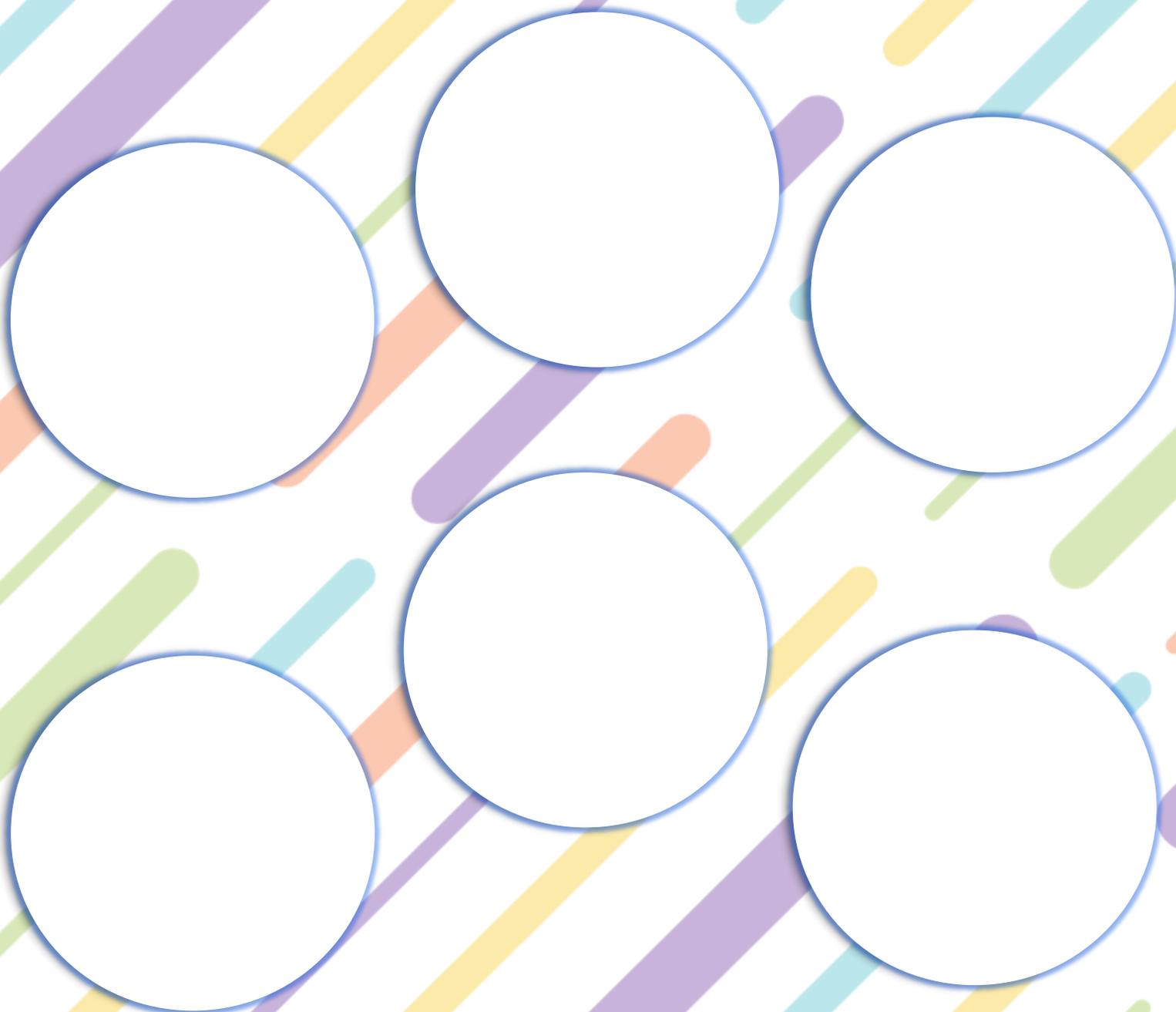


Anexo 3. Everyday Culture: Interpreting Appearance

What can you see in the previous picture?

Do a vocabulary brainstorm. Write one word or idea in every bubble.

Instrucciones: ¿Qué ves en la imagen anterior? Haz una lluvia de vocabulario.
Escribe una palabra o idea en cada burbuja.

The page features six large, empty white circles with blue outlines, arranged in two rows of three. These circles are intended for students to write a word or idea related to the previous image. The background is decorated with colorful, diagonal brushstrokes in shades of purple, yellow, teal, and orange.

Anexo 3. Everyday Culture: Interpreting Appearance

Instructions: Describe the characters. How do they look like?

Instrucciones: describe los personajes. ¿Cómo es su apariencia?



A large grid of 20 columns and 15 rows of small, colorful dots (purple, pink, yellow, green, blue) for writing notes.

Anexo 3. Everyday Culture: Interpreting Appearance

Instructions: Write the tiger's inside and outside traits.
Instrucciones: Escribe las características físicas y de personalidad del tigre.



What are the tiger's inside traits?

What are the tiger's outside traits?

A grid of colored dots for writing. The grid consists of 10 rows and 20 columns of dots. The dots are colored in a repeating pattern of purple, pink, yellow, and light blue. The first row has 8 dots, followed by 12 dots in the second row, and then 20 dots in each of the remaining 8 rows.

