

03070

**Universidad Nacional Autónoma de México**



**Posgrado en Lingüística**

**El Desarrollo de la Competencia Intercultural en la Enseñanza  
de Lenguas Extranjeras:  
Un Estudio del Inglés**

**Tesis**

Que Para Obtener el Grado de  
**Maestría en Lingüística Aplicada**

Presenta

**Kristof Demeyere**

*Samyn*

Bajo la Dirección de  
Dra. Phyllis M. Ryan



**U. N. A. M.  
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA  
COORDINACIÓN**

**México, D. F.**

**2005**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

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

NOMBRE: Kristof Demeyere

FECHA: 6/06/05

FIRMA: Kristof Demeyere

Agradecemos a todos que han contribuido al éxito de la presente tesis, tanto a los alumnos como maestros de lengua del CELE.

Agradecemos de manera especial a

**Dra. Phyllis Ryan**

por sus asesorías invaluables

**Dra. M. Lee Zoreda, Dra. M. Akerberg, Mtra. L. García Landa y Mtra. L. Kolioussi**  
por sus comentarios que aumentaron en gran medida la calidad de esta tesis

**Sra. Guillermina García, Srita. Reyna, Dra. Chantal Melis, y Dra. Marisela Colín**  
por su ayuda benévola con los trámites desde la primera matrícula hasta la graduación

**Dra. Ilse Logie – Instituto Superior de Traductores e Intérpretes (Amberes)**  
por una excelente formación en lengua y cultura hispánica  
por su ayuda con varios trámites administrativos

**Fernando Hernández Calixto**

por su ayuda práctica a distancia para la impresión de la tesis  
por su ayuda con el pilotaje de las entrevistas y la transcripción de las mismas

**Mtra. Laura García Landa**

por su ayuda a distancia con los trámites para el examen de grado

## PREFACIO

¿Por qué dedicar una tesis de maestría a la dimensión intercultural de la enseñanza de inglés en el CELE como estudiante visitante de Bélgica? La motivación se ubica en el ámbito personal, y abarca el desarrollo de la llamada competencia intercultural, un proceso constante que todos experimentamos al integrarnos en un país extranjero. Al llegar a México, sentí que la percepción de la alteridad se educa y se manifiesta de una manera muy distinta a la que yo conocía. Después de algunos meses, observé que existe un abánico de actitudes hacia lo ajeno: algunos amigos parecían abrazarlo excesivamente, incluso renegando su propia cultura, otros se mostraron indiferentes hacia otras culturas, y otro grupo de gente parecía percibir una amenaza en la alteridad. Siendo hijo de una de las primeras reformas multiculturales de la educación en mi tierra natal, Flandes, en los años noventa, estas distintas concepciones chocaron con el proyecto multicultural (antiracista en su principio) con el cual me educaron. Cabe mencionar que no es mi objetivo comparar la educación de Flandes con la de mi país anfitrión. La dimensión intercultural de la enseñanza se ha desarrollado por distintas razones en los diferentes contextos educativos. En Flandes, por ejemplo, la reflexión científica e intelectual sobre el fenómeno ‘multiculturalidad’ se impulsó por una serie de eventos políticos y sociales, como el avance del partido ultraderechista en el 1988, la caída del telón de acero y el ‘nuevo orden mundial’ caótico originado por ello, con avivante nacionalismo, depuraciones y conflictos étnicos como consecuencia, y una reforma estatal que dejó poco lugar para los nuevos belgas. El paisaje geopolítico y el proyecto educativo mexicano, a su vez, imponen otras necesidades sociales. En el marco teórico de esta tesis, describiremos las motivaciones y la deseabilidad de implementar la dimensión intercultural en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El reconocimiento de la alteridad es una *conditio sine qua non* para el desarrollo de una sociedad verdaderamente intercultural. Los críticos de la enseñanza intercultural argumentan que ha prometido mucho y logrado poco. Algunos de sus deméritos se pueden explicar por la percepción de la diversidad. Una primera reacción ante la diversidad es ignorar las diferencias, sin embargo la historia nos ha mostrado que esta estrategia ya no es defendible. El segundo tipo de reacción consiste en exigir del otro que se adapte a nuestra imagen y semejanza. De tal forma se considera anormal todo comportamiento que difiere de la norma. Es obvio que esta estrategia asimilista a lo largo sólo causará más intolerancia y conflicto debido a sus bases fundamentalmente inhumanas. La tercera estrategia, que consiste en un manejo sensato y creativo de la diversidad, podría ser un avance significativo en la historia de la causa multicultural. La esencia de tal estrategia es fomentar los procesos de aprendizaje intercultural: crear oportunidades en las cuales la gente negocia (in)conscientemente el significado que dan a lo que originalmente parecía separarla, sin que se determine el resultado de tal negociación de antemano.

Las escuelas juegan un papel clave en la organización del aprendizaje intercultural porque constituyen espacios importantes donde se vive y se aprende. Al principio del tercer milenio, se enfrentan al desafío de crear las suficientes oportunidades para un aprendizaje e interacción intercultural. Sin embargo, no resulta fácil dar contenido concreto a la nueva enseñanza intercultural. Los tiempos en los cuales la educación intercultural se asociaba exclusivamente con información factual sobre culturas extranjeras pertenecen al pasado. Dar forma concreta a un objetivo tan vago como ‘manejar una diversidad amplia’ resulta menos obvio. Para realizar una enseñanza intercultural no se tiene que desarrollar necesariamente todo un gama de actividades nuevas. Es más importante organizar el espacio de aprendizaje de tal modo que se refleje y se considere la diversidad existente tanto dentro y fuera del aula. En este sentido la presente tesis someterá a la prueba un ejercicio clásico, la simulación global, realizado desde una perspectiva pragmática.

En nuestra opinión, la educación y la tecnología tendrán un papel clave en la preparación de los ciudadanos para una nueva realidad con conceptos modificados de vecindad, comunidad y país. Primero, las redes de comunicación avanzadas introducen imágenes de eventos que antes se consideraban raras y lejanas en millones de hogares, y permiten una interacción interpersonal en tiempo real. Lo exótico ya no está tan lejos, y lo lejano se acerca cada día más. Segundo, el mundo moderno globalizado<sup>1</sup> sólo podrá lograr la paz mundial con el apoyo de una educación multicultural que toma en cuenta tanto las necesidades de la integración nacional y planetaria, y las necesidades específicas de las comunidades específicas, rurales o urbanas, con sus propias culturas. La educación debe cultivar una conciencia de la diversidad cultural y una mayor tolerancia<sup>2</sup> hacia el otro, tanto vecinos o compañeros cercanos como habitantes de un país lejano, y fomentar la apreciación de las consecuencias de pluralismo social.

---

<sup>1</sup> Adoptamos la definición de globalización de Oscar Sánchez Fernández de la Vega, quien afirma que es el resultado de la confluencia de cuatro causas determinantes: (1) la mundialización de la economía (con la apertura de fronteras, la bajada de los costes de transportes, la fragmentación geográfica de la producción, y la mejora del comercio internacional en general); (2) la eclosión de nuevas e importantes tecnologías en las dos últimas décadas; (3) la cobertura planetaria de las comunicaciones (satélites, telefonía móvil, internet), y (4) la importancia que está tomando esta innovación, en los procesos económicos.

<sup>2</sup> Para nuestros objetivos, definimos la tolerancia como la virtud moral y cívica que consiste en permitir la realización de acciones (tolerancia moral), preferencias (tolerancia política) y creencias (tolerancia religiosa) diferentes a las personales, en combinación con una actitud de apertura hacia ellas, y la voluntad de entrar en diálogo con sus representantes para entender mejor su significado, desplegando al mismo tiempo una conciencia crítica de las mismas tanto en la propia cultura como en la otra.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b>	1
1.1 Objetivos.	1
1.2 Justificación.	2
1.3 Preguntas de investigación.	4
1.4 Definición del problema.	4
<b>2. Marco teórico</b>	6
2.1 ¿Hacia una enseñanza ‘multicultural’ o ‘intercultural’?	6
2.2 Definición de ‘cultura’, ‘competencia intercultural’ y ‘educación intercultural’.	13
2.3 Acerca de actitudes, prejuicios y estereotipos.	16
2.4 La enseñanza intercultural desde la perspectiva pragmática.	21
2.4.1 El enfoque pragmático.	21
2.4.2 La competencia intercultural.	24
2.4.3 La identidad inclusiva.	27
2.5 La enseñanza intercultural en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	29
2.5.1 Políticas internas.	30
2.5.2 Viabilidad de la enseñanza intercultural.	38
2.5.3 Actitudes hacia la dimensión intercultural de la enseñanza.	40
2.5.4 Conclusiones y recomendaciones.	43
<b>3. Metodología</b>	45
3.1 La simulación global.	45
3.1.1 Definición, origen, y objetivos.	45
3.1.2 Procedimientos, principios de la simulación global.	46
3.1.3 Actividades en ‘la aldea’.	48
3.2 El aprendizaje cooperativo.	50
3.2.1 Principios didácticos y definición.	50
3.2.2 Aplicabilidad a la simulación global.	52
3.3 Colecta de datos.	55
3.3.1 A nivel del grupo.	55
3.3.1.1 Autoevaluaciones de los alumnos.	55
3.3.1.2 Diario del maestro.	56
3.3.1.3 Cuestionarios finales comparativos.	56

3.3.2	Estudio de casos.	59
3.3.2.1	Metodología de estudio de caso.	59
3.3.2.2	Selección de los sujetos.	62
3.3.2.3	La entrevista etnográfica.	62
<b>4.</b>	<b>Análisis de datos</b>	<b>66</b>
4.1	Modelo de análisis.	66
4.1.1	Atributos incluidos en la entrevista anterior.	66
4.1.2	Atributos incluidos en la entrevista posterior.	67
4.2	Análisis de los casos.	70
4.2.1	Jean-Charles	70
4.2.2	Madeline	76
4.2.3	Hanna	83
4.2.4	Yoshinary	92
4.2.5	Sara	99
4.2.6	Johan	107
4.3	Comparación del grupo sujeto con un grupo de referencia.	114
4.3.1	Resultados del grupo de referencia.	117
4.3.2	Resultados del grupo de la simulación global.	118
4.3.3	Resultados comparados.	119
4.4	Tendencias generales. Discusión global.	120
4.4.1	Cambios en los distintos <i>savoirs</i> a través de la simulación global.	120
4.4.2	Interrelaciones entre los distintos <i>savoirs</i> .	122
4.4.3	Semejanzas y tendencias prevalecentes en el desarrollo de la CI.	124
4.4.4	Papel de los rasgos y las experiencias personales en el desarrollo de la CI.	127
4.4.5	Utilidad del modelo de competencia intercultural de Byram.	128
<b>5.</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>129</b>
5.1	El proyecto.	129
5.2	Impacto y recomendaciones globales.	132
<b>6.</b>	<b>Apéndices</b>	<b>135</b>
I.	Entrevista jefes de departamento.	135
II.	Entrevista anterior para los estudios de caso.	137
III.	Entrevista posterior para los estudios de caso.	139
IV.	Cuestionario comparativo.	141
V.	Auto-evaluación.	144
<b>7.</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>146</b>

## SINOPSIS

En las últimas décadas, la globalización económica y sociocultural ha planteado la enseñanza de lenguas extranjeras ante el reto de integrar la cultura con la lengua. Las distancias menores entre los pueblos del mundo, las interacciones más frecuentes entre individuos de diferentes culturas, y las habilidades necesarias para funcionar en una economía globalizada, requieren de una enseñanza de inglés que fomente una competencia intercultural.

Esta tesis observó si la educación puede cambiar actitudes culturales en los estudiantes. Por medio de un estudio de casos investigué en qué medida influyó la inclusión de temas culturales en la enseñanza del inglés la percepción de la alteridad por parte de los estudiantes mexicanos universitarios. Analicé la competencia intercultural de seis casos mediante entrevistas anteriores y posteriores a una simulación global, realizada con un grupo completo de inglés, observando cambios en sus actitudes, habilidades o conocimientos interculturales. Finalmente comparé la competencia intercultural del grupo sujeto con la de un grupo de referencia mediante un cuestionario cualitativo.

Los resultados indican una mayor conciencia crítica de la propia cultura, y mayores habilidades interculturales de los estudiantes que participaron en la actividad intercultural. Observé que esta autoconciencia determina en gran medida cómo percibe el alumno el exterior. Notamos una relación entre las actitudes hacia ciertos países anglosajones, y el desarrollo intercultural. Observé que estas actitudes son muy arraigadas, sin embargo, su uniformidad permite trazar un mapa del imaginario mexicano sobre la lengua y cultura inglesa, el cual será útil para el diseño de actividades interculturales específicas.

## **1. INTRODUCCIÓN.**

### **1.1 Objetivo.**

El objetivo de la presente tesis es observar el proceso de la adquisición de la competencia intercultural mediante la enseñanza de lenguas extranjeras entre los universitarios del CELE. Se propone analizar de qué manera puede contribuir la enseñanza de lenguas extranjeras al desarrollo de la competencia intercultural. Nos parece oportuno tomar la enseñanza de inglés como punto de partida, debido a que en muchos casos carece de sentido particular para los alumnos. El contexto mexicano nos ofrece un caso interesante en este sentido. Como consecuencia de la globalización mundial, en México el inglés ha adquirido el estatus de lengua franca, y se ha convertido en requisito tanto para el desarrollo académico como profesional. Además influye en el comportamiento lingüístico y los valores conductuales de los mexicanos a través de los medios de comunicación de masa. Debido a estos factores, los alumnos ya tienen actitudes marcadas hacia el inglés. Estas representaciones serán distintas para cada alumno en el salón. La diversidad de actitudes y rasgos personales nos permitirá observar en qué medida éstos obstaculizan o facilitan el desarrollo de la competencia intercultural. La observación en el salón de clase nos permitirá hacer inferencias sobre el grado de realización de los distintos objetivos (véase 2.4) del enfoque intercultural en la enseñanza. En un segundo plano podremos analizar la eficiencia de la actividad usada, o sea, la simulación global. El caso del inglés en México nos será muy ilustrativo en este sentido. Partiendo de actitudes negativas obvias, el efecto de la actividad intercultural será (o no) más obvio. Finalmente proponemos describir las actitudes y las expectativas de los propios estudiantes que surgirán a lo largo de este estudio. Los objetivos culturales del proyecto educativo intercultural son bastante ambiciosos. En este sentido también lo es nuestra permisa de poder fomentar la conciencia intercultural en los estudiantes mediante una actividad de un semestre. Michael Byram, quien llevó a cabo un estudio de tres años con entrevistas, encuestas y observaciones sobre la realización de los objetivos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras, nos comenta lo siguiente:

In our view, the effect of language teaching on pupils' views is, in short, disappointing. Despite the fact that teachers and educational policy makers subscribe to the belief that foreign language teaching should encourage positive attitudes and further pupils' understanding of cultures other than their own, and despite the genuine efforts of teachers in our study to realise these aims, the outcome seems to be no more than an acquisition of separate and largely de-contextualised information which does not amount to an understanding of or insight into another people's way of living and thinking.

(Byram, Esarte-Sarries, and Taylor, 1991)

El mismo autor afirma que sólo un enfoque estructurado logrará desarrollar actitudes positivas y un entendimiento completo que no se limita a los estereotipos e información desconectada. (Byram, 1998).

## **1.2 Justificación.**

Hoy en día la humanidad del mundo se está convirtiendo en una sociedad global. Gracias a las distancias cada vez menores entre los pueblos del mundo, se podría desarrollar una cultura de convergencia y cooperación dejando a un lado el etnocentrismo y egocentrismo que se manifiestan en la distancia cada vez mayor entre los países industrializados y los países en desarrollo. Evitamos, sin embargo, caer en la trampa de objetivos utópicos. Las diferencias culturales y los conflictos, debido a nuestra naturaleza innata egoísta y etnocéntrica, siempre existirán. El reto de la enseñanza consiste justamente en promover una apreciación positiva de la alteridad y una conciencia crítica que permite a las futuras generaciones afrontar los inevitables conflictos de manera constructiva. En nuestra opinión, la educación puede ocupar un papel importante en la preparación de los ciudadanos para esta nueva realidad global. Antes de nada, se necesitan conceptos claros de lo que implica la educación intercultural para lograr tal objetivo. Parece que existe una falta de coherencia en cuanto a la definición, implementación y evaluación de la competencia intercultural en los distintos sistemas educativos en México. La presente tesis pretende investigar si la educación puede contribuir a un mejor entendimiento entre los pueblos, y observar si tiene el poder y el deber de cambiar actitudes en los estudiantes. Desarrollar una conciencia intercultural es un aspecto del aprendizaje de lenguas extranjeras que sólo el alumno puede realizar. No obstante los profesores son indispensables para la organización de las situaciones de aprendizaje, y la mediación de los procesos de aprendizaje de cada alumno para que pueda desarrollar una conciencia intercultural.

Al analizar las publicaciones sobre la dimensión intercultural de la enseñanza del grupo de investigación Lengua y Cultura del CELE, observamos los siguientes postulados que justifican el objeto de nuestro estudio.

- La mayoría de los estudiantes tuvieron un contacto mínimo directo con personas de países de habla inglesa ya que pocos habían vivido o viajado a estos países. Lo que conocían sobre la cultura fue a través de los medios de comunicación, sobre todo por lo que respecta a Estados Unidos (Chasan y Ryan, 1995). Este estudio reveló que las mayores fuentes de información sobre los Estados Unidos para los estudiantes eran el cine (84%), las telenoticias (75%) los programas de concurso (50%), y las telenovelas. No es de extrañar que la mayoría de sus impresiones fueron negativas y que tuvieron poca información para contrastar esto. Para contrarrestar esta falta de interacción directa y el subsiguiente desarrollo de estereotipos, esta tesis propone evaluar la efectividad de una actividad intercultural, la simulación global. El objetivo de este ejercicio basado en el constructivismo, es que los estudiantes desarrollan una identidad social inclusiva (ficticia) mediante la interacción real y el uso de los medios de comunicación. Referimos al lector a la sección 3.1.1 para una definición más detallada de la simulación global.
- La dicotomía entre la enseñanza de aspectos lingüísticos y aspectos culturales detectada por Ryan (1994) no corresponde a lo que vive entre los estudiantes. Un estudio subsiguiente de la misma investigadora (Chasan & Ryan, 1995) reveló que la gran mayoría de los alumnos consideró importante el conocimiento de otra cultura para el aprendizaje de una lengua extranjera. Además el 75% de los sujetos afirmó que les gustaría tener un invitado extranjero en su casa.

La falta de interacción y el aparente deseo de tenerla entre los estudiantes imponen la necesidad de incorporar actividades *interculturales* a la enseñanza del inglés. Ante esta demanda, la presente tesis pretende desarrollar una propuesta para integrar la dimensión intercultural a los niveles avanzados de inglés.

### **1.3 Preguntas de investigación.**

¿En qué medida influye la inclusión de temas (inter)culturales en la enseñanza de inglés la percepción de la alteridad por parte de los estudiantes mexicanos universitarios?

- a. ¿En qué medida obstaculizan o facilitan las actitudes el desarrollo de la competencia intercultural?
- b. ¿Cómo perciben los alumnos la utilidad de la enseñanza intercultural?

### **1.4 Definición del problema.**

Definimos el problema como una falta de consenso sobre los objetivos de la educación intercultural y cómo realizarlos en el contexto mexicano. Hace falta una visión coherente sobre el rumbo que debería tomar la educación intercultural, lo cual impide la implementación y el desarrollo sistemático de actividades educativas con una dimensión intercultural.

Las actitudes predominante negativas o indiferentes hacia la cultura y lengua de los Estados Unidos, constituyen un obstáculo importante para el desarrollo de la competencia intercultural. Esta circunstancia caracteriza la enseñanza del inglés en México. En muchos otros países, especialmente en el Norte de Europa, se puede constatar una situación contraria. En Flandes, por ejemplo, Houston et al (2001) concluyeron que a pesar de que la enseñanza de inglés se inicia dos años después de la de francés, y es considerablemente menos intensiva, los alumnos alcanzan mejores niveles de comprensión auditiva y producción oral en inglés al final de los seis años de la educación secundaria. Los investigadores atribuyen esta discrepancia principalmente al impacto del contexto extracurricular sociocultural. Los niños flamencos están expuestos al inglés desde una edad muy temprana a través de los medios de comunicación (la radio, la televisión, el cine, la red). Además es la lengua que cubre muchos aspectos de la cultura juvenil y los medios de entretenimiento. Houston concluye que el exitoso aprendizaje del inglés en Flandes se puede atribuir a la combinación de una disposición socio-psicológica favorable y el contexto extracurricular. Los estudiantes mexicanos, sin embargo, se ven privados de estas fuerzas de propulsión.

Para ellos, la enseñanza de inglés en sí es a veces muy desalentadora tanto para su aprendizaje lingüístico como intercultural. Entre otros factores, cabe mencionar los cursos de inglés no cumulativos en la escuela secundaria y preparatoria<sup>3</sup>, el carácter obligatorio del inglés en la enseñanza superior, y la falta de maestros adecuadamente capacitados, tanto en términos lingüísticos como interculturales.

Las tensiones históricas entre los Estados Unidos y México se han convertido en una serie de estigmas y estereotipos sobre la lengua de este país. O en las palabras de Chasan & Ryan (1995), los alumnos rechazan la penetración cultural y el imperialismo que para ellos simbolizan los Estados Unidos, y les preocupa mucho el efecto lingüístico cultural de tal penetración en México y en ellos mismos. En un estudio anterior, Ryan (1994) indicó que la mayoría de los maestros de inglés evita contraatacar tal situación. Tanto los maestros nativos como no nativos tratan la cultura de manera esporádica y anecdótica en sus clases de inglés. Los primeros, al darse cuenta de las representaciones de los estudiantes, no quieren que los alumnos sientan que se les está imponiendo una cultura ajena. Los segundos declaran no disponer de los conocimientos necesarios para abordar temas culturales en sus clases.

Tomando en cuenta que el proyecto educativo intercultural es relativamente joven, no es de extrañar que se han producido más discusiones teóricas que propuestas prácticas. En este sentido, esta tesis tiene un doble objetivo: reflexionar sobre la terminología intercultural y crear una definición funcional de la competencia intercultural; y desarrollar y evaluar una actividad intercultural a partir de esta definición. Parece que muchos maestros de inglés, aunque están al corriente del proyecto educativo intercultural, no encuentran el vínculo entre las teorías y políticas interculturales y sus salones de clase. Además de evaluar la viabilidad y eficacia de la educación intercultural en el CELE, esta tesis pretende desarrollar una alternativa, la simulación global, para la implementación de algunos de sus objetivos en las clases de nivel avanzado de inglés.

---

<sup>3</sup> Muchos de nuestros informantes indicaron que los cursos de inglés en la escuela secundaria y la preparatoria no sintonizan bien, o sea, que en la escuela preparatoria tuvieron que tomar un curso de principiante, aunque ya habían aprendido inglés antes.

## 2. MARCO TEÓRICO.

### 2.1 ;Hacia una enseñanza 'multicultural' o 'intercultural'?

La terminología divergente en cuanto a la integración de aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras, constituye uno de los mayores obstáculos para la aceptación, implementación y evaluación de la dimensión intercultural en la educación. Hasta la fecha de hoy, tal integración se ha denominado educación multicultural, transcultural, bicultural o intercultural. Todos estos términos han tenido diferentes significados para diferentes grupos, y se los da diferentes objetivos en diferentes contextos. En este sentido, Francis J. Ryan observa en Webster (1997) que en los Estados Unidos de los años treinta del siglo pasado se desarrollaron los programas multiculturales para fomentar la autoestima entre estudiantes minoritarios. En las comunidades blancas, sin embargo, los programas no pretendían instilar un orgullo étnico, sino fomentar una apreciación de la diversidad étnica, racial y cultural. Flandes constituye otro ejemplo interesante en cuanto al significado del término 'multicultural'. Después del avance del partido flamenco separatista 'Vlaams Blok' con un programa racista, en el 1988, el gobierno flamenco respondió con la introducción de un educación multicultural de índole antirracista en todas las escuelas. Cabe mencionar que la población de migrantes se concentra en las grandes ciudades belgas, y en menor medida en el campo. Muchas escuelas y padres de familias en zonas más homogéneas (étnicamente) no percibieron la relevancia de tal proyecto educativo y sintieron un racismo invertido. Debido a la subsiguiente polarización entre la izquierda y derecha, las fuerzas políticas tradicionales y otras instancias conservadores usaron el término 'multiculturalismo' para referirse a todos los males de la política izquierdista. No es de extrañar, entonces, que algunos autores, como Roosens (1995) y Tennekes (1996), prefieren términos como 'la sociedad multiétnica' o 'la democracia pluriforme', ya que argumentan que el término 'multicultural' está cargado de connotaciones ideológicas debido a su uso en el discurso político.

Otro grupo de críticos rechaza la idea de que una comunidad puede llegar a ser intercultural. Desde la ciencia histórica se argumenta que las sociedades complejas siempre se han caracterizado por una pluriformidad racial y étnica. Incluso las llamadas monoculturas muchas veces son comunidades abiertas y dinámicas con diversas influencias históricas. En este sentido se podría argumentar que México ha sido multicultural desde siempre, y que la cultura mexicana no constituye una unidad, pero una amalgama 'multicultural' en transformación constante. De tal modo sería incorrecto afirmar que México se ha convertido en una sociedad multicultural, puesto que así se sugeriría que se trata de una evolución reciente.

Actualmente existen dos concepciones sobre el uso de los términos 'multicultural' o 'intercultural'. Un primer grupo de observadores, entre los cuales Alec Fyfe (1993), argumenta que el debate sobre los distintos términos constituye una falsa polémica. Según este autor, este debate sólo está intencionado para desviar las dudas sobre la enseñanza multi- o intercultural hacia una cuestión lingüística y semántica, tratando de evitar los cuestionamientos profundos y los replanteamientos sustanciales que se proponen para debatir. De tal modo se intentaría evitar la implementación del enfoque intercultural cuyos significados plenamente aceptados parecían incuestionables para la sociedad y la educación. Desde este punto, los dos términos se pueden usar indistintamente. Un segundo grupo de expertos, por otro lado, observa una diferencia entre la enseñanza multicultural e intercultural. Para entender la distinción que ellos hacen, se impone una breve revisión histórica de los dos conceptos.

El origen de la educación multicultural se ubica en los Estados Unidos de los años treinta del siglo pasado, y es una elaboración del 'pluralismo cultural', término creado por Horace Kallen (1924). El pluralismo cultural defiende la idea una sociedad pluralista y democrática en la cual los distintos grupos étnicos pueden coexistir pacíficamente conservando su propia lengua y cultura, siempre que acepten los valores y principios de la cultura de los Estados Unidos, así como lealtad a la Nación-Estado que les acoge.

Este concepto se formuló como reacción contra la idea de 'melting pot', que propone convertir los distintos grupos de migrantes en 'one American people'. La introducción de la enseñanza multicultural, el proyecto educativo del pluralismo cultural, empezó ya en los años cuarenta:

"Intercultural [*multicultural*] education began as a community movement backed by mainstream religious groups and fueled by the rise of fascism and the concern that emerged during World War II that the United States live up to its stated ideals of democracy and human rights. The movement drew on a cultural pluralism approach to intergroup relations that encouraged cultural pride and promoted tolerance for ethnic and cultural differences."  
(La Belle & Ward 1996).

El pluralismo cultural se basa en un enfoque relativista de cultura, que enfatiza la equivalencia entre las distintas culturas. Se ponía hincapié en el reconocimiento de y atención para las distintas culturas minoritarias ante la cultura de la mayoría dominante. El objetivo principal de la educación multicultural consistía en adaptar los sistemas de enseñanza a las necesidades de los distintos grupos culturales, para que todos tuvieran iguales oportunidades educativas. Los objetivos elaborados por la Comisión de Educación Multicultural de la Asociación de Supervisión y Desarrollo del Currículo (ASDC) en los años sesenta incluían: reconocer y respetar la diversidad étnica, promover la cohesión social mediante el principio de participación de los grupos culturales, y fomentar el respeto para personas de todas las culturas.

Esta visión relativista de culturas, no obstante, causó varias limitaciones no previstas. Antes de resaltar las principales, revisamos las características básicas de la sociedad 'multicultural' basándonos en Bueno (1998). En la tradición multicultural, todos los individuos se consideraban como miembros de su grupo de procedencia, y el conjunto de grupos se percibía como una sociedad mosaica, o un 'salad bowl'. De tal modo la enseñanza, los espacios públicos de reunión y el urbanismo se organizaron según el grupo cultural. Una de las fallas de este tipo de enseñanza es que niega la posibilidad de que un individuo puede pertenecer a varios grupos. Además, ignora que un grupo cultural no es completamente homogéneo tampoco, sino que está compuesto por varios subgrupos.

Al conceder una valorización excesiva a las variables de la cultura de origen, se le niega al individuo desarrollar una identidad inclusiva. De tal modo, las diferencias se convierten en fronteras. El insistir demasiado en las diferencias étnicas y culturales resultó en un aislamiento de los grupos minoritarios, en el falseamiento de la sociedad y en la creación de estereotipos, fomentando así actitudes más fuertes de exclusión y discriminación.

Cabe mencionar que al lado de esta principal multiculturalidad, se desarrolló el llamado multiculturalismo particularístico, que rechaza la interacción entre grupos que disminuye la diferencia entre ellos. Esta concepción etnicista de multiculturalidad se refleja hoy en día en la creación de currícula separados, como 'Black Studies' y 'Indian Studies', que se conciben como corrección del curriculum 'blanco'.

Como observa Verlot (1997), este y otros excesos del relativismo cultural, como la fuerte etnización después de la caída del Telón de Acero y la emancipación del Centro y el Este de Europa, condujeron a una nueva valoración del universalismo cultural, lo cual se refleja en el enfoque intercultural. Este enfoque acentúa la unidad y las semejanzas entre los individuos de distintas culturas, y se considera como polo opuesto del relativismo cultural. El interculturalismo considera las diferencias culturales como variaciones en la búsqueda de soluciones para los problemas (universales) de los humanos.

Escámez (2002) concibe el modelo intercultural como una realidad poliforme dentro de la cual los individuos de grupos como las mujeres, los ancianos, los homosexuales, los jóvenes, etc. luchan por su reconocimiento. El mismo individuo puede pertenecer a varios de estos grupos, la pertenencia a un grupo étnico ya no constituye el principal determinante de identidad. En la sociedad intercultural, cada grupo social debe tener acceso a las mismas condiciones de vida, independientemente de su cultura, estilo de vida o etnia. En otras palabras, la diversidad está arraigada en la igualdad.

La educación intercultural se fundamenta en la interacción pluralista y activa, es un modelo de actuación que parte del respeto y la tolerancia, de la simetría entre las relaciones, y de la equivalencia entre las personas. El sufijo 'inter-' en su significado completo, caracteriza el proyecto educativo intercultural: interacción, intercambio, derribar obstáculos, reciprocidad, y solidaridad objetiva. Implica un puente entre 'él' y 'yo', sugiere la manera cómo se ve al otro, y la manera cómo se ve uno a sí mismo. Esta relación interpersonal, como fuente de aprendizaje intercultural, está basada en la interacción real. La educación intercultural parte de la diversidad dentro y fuera del salón de clases, por lo tanto defiende la idea revolucionaria que la escuela heterogénea es el ambiente ideal para el enriquecimiento cultural y cívico del estudiante. Cabe mencionar que esta propuesta todavía enfrenta mucha resistencia en el Norte de Europa. En Flandes, por ejemplo, muchas escuelas de alto prestigio se enorgullecen de ofrecer una educación tradicional flamenca, libre de cualquier 'contaminación multicultural'. Este tipo de escuelas rechazan sistemáticamente alumnos extranjeros (sobre todo de origen musulmán), aunque la nueva legislación educativa prohíbe tales prácticas. Esta reacción refleja la concepción de la enseñanza multicultural como una medida de emergencia para resolver conflictos entre las distintas etnias en las escuelas. Además es casi sinónimo de escuelas de bajo rendimiento académico. Como ya mencionamos el término 'multicultural', y en su extensión 'intercultural' tiene connotaciones políticas fuertes de la izquierda. Otra razón para esta actitud reservada ante la enseñanza intercultural, consiste tal vez en el hecho de que muchos profesores y directores la asocian con la educación multicultural y sus deméritos. Afortunadamente, el proyecto intercultural se está liberando de tales estigmas, y ha alcanzado un prestigio importante en Europa. Cada vez más escuelas e instituciones públicas y privadas lo perciben como un 'activo' en su capital intelectual.

La revisión anterior del desarrollo histórico y las premisas de los dos términos más frecuentemente usados para la integración de cultura en la enseñanza, nos permite resaltar las principales diferencias entre ellos.

Una primera diferencia consiste en que la orientación multicultural afirma que en un mismo territorio coexisten diferentes culturas, grupos étnicos, religiosos, nacionales, manteniendo cada uno de ellos una evolución diferenciada, con una hegemonía de los grupos mayoritarios. El proyecto educativo multicultural, por lo tanto, favorece una educación organizada por etnia. Los defensores de la sociedad intercultural, por otra parte, argumentan que las distintas culturas y los distintos grupos deben mantener relaciones de interacción, intercambio y reconocimiento recíproco de sus respectivos valores y estilos de vida. Los elementos claves del proyecto educativo intercultural son la diversidad y la igualdad. Para lograr tales objetivos defienden la idea de escuelas étnicamente heterogéneas. Además, el objetivo de la educación intercultural consiste en fomentar una conciencia global y una apreciación de valores universales, sin limitarse necesariamente a un territorio nacional.

Una segunda diferencia importante radica en la concepción de 'diferencia' de las dos orientaciones. En el proyecto educativo multicultural, debido a una valoración excesiva de la diferencia étnica como algo que separa a la gente, las diferencias se han convertido en fronteras. El aumento de la pertenencia al grupo étnico ha obstaculizado el desarrollo de valores individuales y ha resultado en una mayor dependencia del grupo y el aislamiento del mismo, lo cual limita seriamente la movilidad social. El proyecto educativo intercultural, por otro lado, no limita la diferencia a cuestiones étnicas, y considera el conjunto de diferencias sociales entre los distintos grupos como una fuente de enriquecimiento cultural y cívico. Uno de los objetivos originales de la educación multicultural era aumentar la autoestima de los distintos grupos étnicos mediante la enseñanza de su respectiva historia, cultura y lengua. Aunque bien intencionado, este proyecto sólo creó un sentimiento de 'nosotros' que se opone a 'ellos', aumentando la distancia entre los distintos grupos étnicos. En la orientación intercultural la diferencia está basada en la igualdad, y se intenta desarrollar un sentimiento de 'nosotros' en los estudiantes. Por último cabe mencionar que las dos orientaciones valorizan de maneras diferentes la utilidad de la diferencia. El multiculturalismo considera que las diferencias étnicas entre los distintos grupos minoritarios y el grupo dominante constituyen una limitación para los mismos.

Para remediar estos obstáculos, el multiculturalismo propone un programa educativo adaptado a las necesidades de cada grupo étnico. En otras palabras, parte de la premisa que la diferencia es una deficiencia. El modelo intercultural, sin embargo, argumenta que el mestizaje cultural intranacional e internacional es una fuente inagotable para el aprendizaje.

La última diferencia que merece mención aquí se refiere a la construcción de identidad en los dos proyectos. El multiculturalismo, al fijarse en procedencia étnica, crea identidades exclusivas. Al fomentar excesivamente la autoestima de una etnia aislada, evita la interacción directa entre los distintos grupos culturales y sociales. El proyecto educativo multicultural, al contrario de su nombre y sus objetivos, crea monoculturas en las cuales la identidad se considera como una entidad estática. Además, no toma en cuenta que cada grupo étnico está compuesto por muchos subgrupos. De tal modo niega la diversidad tanto intragrupal como intergrupala. La educación intercultural, por otro lado, propone la creación dinámica de identidad mediante la interacción directa. Parte de la diversidad dentro de los grupos étnicos y sociales, y defiende la idea de una identidad 'inclusiva'. En otras palabras, las identidades son los resultados de la negociación continua entre individuos y grupos, que a su vez están en eterna transformación.

## **2.2 Definición de ‘cultura’, ‘competencia intercultural’, y ‘educación intercultural’.**

Antes de definir el concepto ‘interculturalidad’ para los objetivos de nuestro estudio, nos parece oportuno reflexionar sobre el término que constituye la piedra angular de todo este debate, la cultura. En la educación, se ha definido tradicionalmente como ‘Cultura’, o sea, los frutos de la civilización, como la educación, el arte y la literatura. Geert Hofstede (1991) maneja una definición más antropológica de la cultura, la cual adoptamos para este estudio: “la programación mental colectiva que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de los demás” (ibidem). O en las palabras de Harris (1997), ‘culture refers to the learned, socially acquired traditions of thought and behaviour found in human societies’. Actualmente existe un consenso de que el término se refiere a los patrones que la gente adopta y transmite, y que se pueden abstraer del comportamiento observado. En la extensión de estas definiciones antropológicas, cabe mencionar la definición más práctica de Sierens (2000): “[cultura es] todas las manifestaciones de lengua, normas, valores, comportamiento, religión, arte, música, etc, de las cuales la gente deriva su identidad y su pertenencia a un grupo o una comunidad<sup>4</sup>.” Anticipando una definición de interculturalidad, el mismo autor afirma que las culturas tanto nos unen como nos separan. Las culturas nunca son estáticas, cambian constantemente debido a eventos o encuentros con otras culturas.

Definimos la competencia intercultural como la habilidad de manejar constructivamente los elementos claves desafiantes de la comunicación intercultural, como las diferencias interculturales y el desconocimiento, las dinámicas intergrupales, y las tensiones y conflictos que surgen durante este proceso. Encontramos los atributos necesarios para lograr una comunicación intercultural en el modelo de Byram (véase 2.4). La mejor manera de describir las ventajas de la comunicación intercultural individual, es a través de su opuesto, la comunicación monocultural. En este tipo de comunicación, la interacción diaria está basada en definiciones comunes. Tales semejanzas permiten a los miembros de un mismo trasfondo cultural predecir el comportamiento de los demás y suponer una percepción común de la realidad. En la interacción intercultural, no se pueden hacer tales suposiciones.

---

<sup>4</sup> La traducción del neerlandés es nuestra.

Si definimos culturas por su diferencia de lengua, comportamiento y valores, tenemos que reconocer estas diferencias. O, en las palabras de LaRay Barna:

“Another reason many people are lured into thinking that ‘people are people’ is that it reduces the discomfort of dealing with difference, of not knowing. The thought that everyone is the same, deep down, is comforting. If someone acts or look ‘strange’ (different from them), it is then possible to evaluate this as wrong and treat everyone ethnocentrically.”  
(Barna en Bennet 1998).

Por último nos detenemos en la definición de la educación intercultural, una cuestión que suele causar cierta polémica en los distintos entornos educativos. Algunas características, sin embargo, aparecen en casi de todas las definiciones de los países europeos y fueron explicitadas por Sierens (2000). Según él, las definiciones de la educación intercultural suelen incluir los siguientes rasgos<sup>5</sup>:

- **Enfoque pragmático.**

En los últimos 15 años, la enseñanza intercultural se ha caracterizado por su acercamiento normativo con una agenda político ideologizador. La experiencia, no obstante, ha demostrado que este acercamiento no es funcional y en algunos casos es contraproducente. Hoy en día existe un amplio consenso sobre el objetivo de la educación intercultural como el desarrollar una competencia intercultural que permite a los alumnos vivir en una sociedad pluriforme.

- **Necesidad general.**

La educación intercultural se dirige a todos los estudiantes, independientemente de la composición del salón o la escuela. Por lo tanto no se puede limitar a escuelas con altas concentraciones de migrantes u otros grupos sociales marginados.

- **Diversidad.**

La educación intercultural enseña a todos los alumnos de manera positiva e interactiva manejar la diversidad, tanto dentro de su país como de su contexto internacional. La diversidad debe ser un elemento inclusivo en el currículo y es evidente en la elección de un enfoque didáctico y los temas escogidos.

- **Igualdad de oportunidades.**

Una educación intercultural requiere el reconocimiento de las desigualdades existentes dentro de una sociedad. Las escuelas deben de ser accesibles para todos mediante el uso de estrategias educativas que estimulan los resultados académicos de estudiantes de distintos medios.

---

<sup>5</sup> La traducción del neerlandés es nuestra.

- **Componente integral.**

La educación intercultural es el principio base para todas las actividades educativas. Los objetivos de la interculturalización se pueden aplicar en los diferentes niveles del sistema educativo, desde el nivel micro del salón de clases hasta el nivel macro, como la formación de profesores, la selección de maestros y alumnos, materiales didácticos, etc.

- **Competencia.**

Los alumnos adquieren una competencia intercultural mediante actividades interculturales. La competencia consiste en características cognitivas, actitudes y habilidades que se requieren para manejar la diversidad de individuos y grupos en una sociedad.

- **Concientización hacia el racismo, los prejuicios y la igualdad.**

El racismo, los estereotipos y prejuicios se deben incluir en el material didáctico. Además los maestros deben concientizar los alumnos en cuanto a las desigualdades entre el norte y el sur.

- **Apreciación y valores.**

Uno de los objetivos de la educación intercultural es estimular una conciencia de la dependencia mutua entre la gente de una sociedad con un trasfondo cultural, social, étnico o religioso distinto. Esto se puede lograr mediante la apreciación de la diversidad como base de enriquecimiento y cohesión de la sociedad, o mediante el acentuar de los valores comunes de los distintos grupos que componen la sociedad intercultural.

### 2.3 Acerca de actitudes, prejuicios y estereotipos.

Nuestra primera pregunta de investigación se refiere a si la enseñanza de lenguas extranjeras puede causar un cambio actitudinal en los estudiantes. Para poder describir los cambios observados en nuestro estudio, se impone la necesidad de una definición más exacta de los conceptos de actitud, prejuicio y estereotipo.

La enseñanza intercultural promueve el contacto entre grupos diferentes. La factibilidad de lograr tales encuentros, y no desencuentros, sin embargo, es determinada fuertemente por las percepciones intergrupales. Estas percepciones están basadas frecuentemente en prejuicios sociales o étnicos que se traducen en actitudes negativas. El elemento crucial, entonces, para fomentar una competencia intercultural, parece ser trabajar los prejuicios. En esta sección, intentaremos describir cómo crecen y funcionan las percepciones en relación con los otros dos conceptos claves de estereotipo y prejuicio. Al fin de esta descripción, además, revisaremos brevemente dos de las teorías sobre el cambio actitudinal.

El concepto de actitud se analiza tradicionalmente en la psicología social desde un punto de vista tridimensional. Desde esta óptica, una actitud se define como “una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación, siendo así que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta” (Rokeach, 1996). Esta definición se adscribe al modelo tridimensional de la actitud, que incluye un componente afectivo, cognitivo y conductual.

El componente afectivo consistiría en los sentimientos o emociones que provoca el objeto de actitud y que pueden ser positivos o negativos, de agrado o desagrado. El pilar de este componente parece ser el prejuicio social, Gordon W. Allport, el autor de una de las primeras aproximaciones al prejuicio lo define como “una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo” (Allport, 1968).

El mismo autor, y otros más, afirman que el prejuicio es un modo natural e inevitable del humano de organizar sus experiencias, o en sus palabras: “el hombre tiene una propensión al prejuicio que radica en su tendencia normal y natural a formar generalizaciones, conceptos, categorías, cuyo contenido representa una simplificación excesiva de su mundo de experiencias” (ibidem). O sea, hacemos categorías generalizadas para facilitar nuestra interacción diaria, puesto que somos incapaces de manejar adecuadamente la infinita diversidad y complejidad de cada objeto que encontramos en nuestro camino. A falta de nuevas experiencias que las reten, estas categorías se pueden convertir en prejuicios. Acerca del carácter reversible de estos prejuicios, existe cierta discusión. Allport, por ejemplo, cree que una característica inherente de un prejuicio es su irreversibilidad, incluso bajo la acción de nuevos conocimientos, mientras que otros sí consideran factible un cambio actitudinal. Nuestra primera pregunta de investigación presupone un cambio actitudinal, por lo tanto seguimos la corriente predominante en la psicología que lo considera posible.

Los estereotipos, que desempeñan un papel básico en el establecimiento de categorías, constituyen un elemento importante en el componente cognitivo. El estereotipo, como conjunto de creencias sobre los atributos o características asignados a un grupo, da forma concreta a las categorías. En otras palabras, los estereotipos son las ideas firmes, las imágenes asignadas a una categoría, con vínculos bastante duraderos, sin embargo, no irrompibles. Existe una discusión acerca del carácter negativo o positivo del estereotipo. En este sentido, Brown afirma que los estereotipos por lo general no son neutros, puesto que normalmente están asociados a endogrupos y exogrupos, con las valoraciones que esto implica (Brown, 1996). Nosotros creemos que la propensión humana de crear endogrupos y exogrupos, es una manifestación básica de la naturaleza egocéntrica y etnocéntrica del hombre. El ser humano, a nuestro parecer, invoca exactamente los estereotipos para justificar su miedo hacia individuos o grupos que son diferentes a él. Gran parte de la conflictividad humana nace de la matriz de desconfianza hacia lo que no es ‘lo nuestro’, es decir, ‘lo distinto’.

Ante tal 'amenaza', los distintos grupos necesitan afirmar su superioridad hacia 'lo diferente', y con tal objetivo crean estereotipos, tanto como simplificación de la infinita complejidad social en el mundo, como defensa contra lo ajeno, que es posiblemente peligroso. Para nuestro estudio, entonces, distinguimos entre los estereotipos, que son negativos, y las generalizaciones, de carácter neutro o positivo.

En este modelo tridimensional psicosocial, el componente conductual consistiría en la tendencia a actuar de determinada manera hacia el objeto de la actitud. La discriminación, basada en la desigualdad que determina el trato dado a las personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría en cuestión, forma parte de este componente.

Por último nos detenemos en algunas consideraciones teóricas acerca de cómo lograr un cambio actitudinal. Tradicionalmente se ha presupuesto una relación unilateral entre actitud y conducta (actitud => conducta), o sea, se suponía que para establecer una interacción adecuada entre distintos grupos sociales, se debía partir de la actitud, como lo afirma Klineberg (1976): "El problema de reducir el prejuicio forma parte del problema global de cambio de actitudes, y por consiguiente, implica el uso de técnicas de persuasión y propaganda, los efectos de los medios de comunicación de masas y de la educación."

Encontramos, no obstante, otra teoría que se suscribe más a las premisas de nuestro estudio. La teoría de la coherencia actitudinal de Osgood y Tannenbaum (Wander Zanden, 1994) invierte la relación de causalidad entre actitud y conducta. Esta teoría, según la cual las personas tratan de conciliar sus actitudes conflictivas, afirma que las actitudes se modifican en base a las experiencias vividas en la conducta. En este sentido, los cambios de actitud servirían para pasar de un estado de incoherencia (por un cambio de circunstancias, situación, etc.) entre la conducta y actitud, a un estado de coherencia.

Estos autores afirman que el ser humano tiende a evitar la incoherencia, o la disonancia, según Festinger (ibidem), que provoca un sentimiento desagradable cuando advertimos que nuestras actitudes o éstas y nuestras conductas no son consecuentes. Según Osgood y Tannenbaum, cualquier persona posee muchísimas actitudes, algunas coherentes entre sí y otras no. Estas últimas no causan ningún problema siempre que no resulten conectadas dentro del mismo contexto, en este caso podría darse un cambio.

El modelo de la coherencia actitudinal se basa en la conducta, y, por consiguiente, en la interacción. Al exponer el alumno a la diversidad infinita de las variaciones intra- e interculturales, es probable que se cauce una incoherencia en sus actitudes. El objetivo de la enseñanza intercultural, entonces, debería consistir en crear las suficientes circunstancias y situaciones en las cuales el estudiante pueda reconsiderar sus actitudes conflictivas. En este sentido, es ilustrativo el siguiente fenómeno: una vez que conocemos a una persona extranjera que nos agrada y nos cae bien, entonces el estereotipo que teníamos empieza a resquebrajarse. La probabilidad de tal cambio, según Osgood y Tannenbaum, depende de la intensidad con la cual cada persona siente la actitud. No obstante, creemos que la interacción directa con una persona extranjera es capaz de mover incluso a los alumnos más recalcitrantes. Aunque estos alumnos puedan seguir manteniendo el estereotipo negativo considerando a ese extranjero como una excepción de la regla, es probable que surge el cambio de perspectiva porque, al penetrar el círculo de nuestra propia identidad, nos ha obligado a reajustar cognitivamente nuestras percepciones interculturales.

Para concluir esta sección, queremos enfatizar la necesidad de sacar la interacción social de la esfera personal del alumno e introducirla plenamente en el salón de clase. En nuestra experiencia, los alumnos que han tenido la oportunidad de conocer a un extranjero, manifiestan actitudes más positivas que los estudiantes que nunca la han tenido. A nuestro juicio, todos los alumnos deberían tener esta oportunidad en el salón de clase. A pesar de la distancia geográfica y económica a un país anglófono para los estudiantes universitarios mexicanos, existe la posibilidad de una interacción virtual, o un club de conversación en cooperación con el CEPE, o pláticas de profesores visitantes.

Tomando en cuenta nuestra limitada experiencia con la enseñanza de inglés en el CELE, tanto con alumnos como maestros, no nos resulta evidente cómo aprovecharse de la teoría de Osgood y Tannenbaum. A lo largo de la realización de nuestro proyecto, hemos observado que un grupo de alumnos, y de maestros, no considera deseable, ni necesaria, la interacción con extranjeros anglosajones, por lo cual su conducta no provocará una incoherencia actitudinal. Las actitudes negativas de los mismos, por otra parte, tampoco los motivarán a entrar espontáneamente en contacto con una persona extranjera anglófona. A nuestro parecer, la única solución para salir de este estancamiento, es un estímulo a nivel institucional que facilite a los maestros y alumnos organizar encuentros interculturales.

## **2.4 La enseñanza intercultural desde la perspectiva pragmática.**

### **2.4.1 El enfoque pragmático.**

En la presente sección queremos rescatar las ideas relevantes del enfoque pragmático, cuya esencia constituye las bases de la enseñanza intercultural actual. Esta perspectiva pragmática fue descrita e implementada por el equipo de Marc Verlot y Sven Sierens (Verlot & Sierens, 1997) en el contexto educativo flamenco, que se caracteriza por un grupo de escuelas con altas concentraciones de migrantes. El contexto de nuestro estudio, indudablemente, es muy distinto; sin embargo, las premisas del enfoque pragmático, basado en la interacción y la diversidad, resultan relevantes también para nuestro caso.

En el enfoque pragmático, los individuos se consideran como iniciadores de sus acciones y productores de su propio entorno social. Lo que consideramos como realidad social, no es necesariamente una realidad objetiva, sino lo que nosotros aceptamos como verdadero. La realidad que vivimos, entonces, es construida socialmente. El significado que damos a la realidad, se contruye a través de la interacción social y necesita afirmarse constantemente en la vida diaria. Esta afirmación siempre requiere de un lado activo y un lado pasivo. El lado activo implica que estos significados se construyen en la interacción directa entre los individuos. El lado pasivo se refiere a los significados compartidos que se convierten en sistemas que las nuevas generaciones experimentan como naturalidades. A su vez, no obstante, estas generalidades se vuelven a reconstruir cuando los individuos las reinterpretan, afirman o modifican. La pregunta es, entonces, ¿tiene más influencia el lado activo o el lado pasivo en la construcción de la realidad?

En nuestra experiencia, predomina el lado pasivo en las percepciones culturales de los alumnos de inglés en el CELE. Parece que los rencores históricos han dado forma a un imaginario colectivo del mexicano acerca de la cultura norteamericana, y por extensión hacia el estudio de su lengua. En tal situación, el lado activo, por otra parte, se asocia a la interacción entre los miembros del mismo grupo social o cultural, porque así resulta más fácil trascender determinadas naturalidades compartidas. El lado activo, sin embargo, no debería limitarse necesariamente a los grupos a los cuales uno pertenece. En este sentido, la enseñanza intercultural quiere promover que los individuos de distintos grupos puedan dar sentido a los significados extraños mediante una interacción dinámica. Una enseñanza verdaderamente intercultural, entonces, necesita estar basada en la interacción social, tanto entre los actores educativos, como en su percepción o experimentación por parte de los alumnos.

Verlot y Sierens basan su modelo pragmático de la educación intercultural sobre tres pilares: la perspectiva de la diversidad, la competencia intercultural y la identidad inclusiva. En primer lugar, enfatizan sobre el cambio necesario del enfoque étnico hacia una mayor conciencia de la diversidad en la sociedad. Visto desde esta óptica, tanto el aspecto étnico como las dimensiones culturales, se perciben como manifestaciones de la diversidad, una realidad inseparable del mundo globalizado. El enfatizar demasiado sobre el componente étnico, afirman, conlleva varios peligros, y promueve la estereotipización. Cuando un grupo cultural, por ejemplo, percibe que ocupa un lugar socioeconómico inferior a el de otro grupo, suele producirse una concientización étnica. Esto, posiblemente, es el caso en México. Esta concientización puede causar conflictos, que pueden contribuir a la negociación de los significados de la realidad social, o que pueden conducir a un encerramiento étnico, prejuicios y estereotipos. La experiencia, no obstante, nos enseña que suele ocurrir lo último, que enfocarse en las diferencias étnicas tiene un efecto contraproducente.

En la perspectiva étnica, la enseñanza de una cultura extranjera se limita a una transmisión de dirección única de hechos sobre la gente, los productos culturales, y las costumbres. La información factual es importante en el proyecto educativo intercultural, pero de igual manera lo es la recreación interactiva de significados culturales por parte de los alumnos individuales. Representar la cultura como una serie de hechos que se pueden aprender y memorizar, además, no reconoce la diversidad de comportamientos en la sociedad de la cultura meta.

Los mismos autores señalan dos problemas adicionales con el modelo étnico. Primero, los individuos se consideran sobre todo como miembros de un grupo étnico. En otras palabras, a todos los individuos se les otorgan los rasgos sociales y culturales de un grupo étnico, fomentando la pertenencia exclusiva a un grupo, y por ende, las oposiciones de tipo ellos versus nosotros. La segunda objeción consiste en que las diferencias culturales se reducen a diferencias étnicas, sin tomar en cuenta la variación social interna de los grupos étnicos. inclusive el sentido de pertenencia a un grupo étnico puede ser diferente para sus miembros. Partiendo de la diversidad y la interacción, se argumenta, se puede desarrollar una política intercultural diferencial para cada escuela, también las escuelas con un público étnicamente homogéneo. En nuestro contexto específico, por ejemplo, que no cuenta con muchos extranjeros que pueden servir como punto de referencia, se puede trabajar la interculturalidad observando la diversidad existente en la propia cultura, como se enfatizó en el departamento de alemán. En este sentido, Batelaan (1996) señala que un grupo es multicultural cuando existen diferencias culturales entre los alumnos, tanto diferencias de estilo de vida, valores y normas, como de conocimiento y habilidades que son el resultado de diferencias en la educación. Negociando los significados culturales con individuos de su propio grupo étnico, social o cultural, el alumno desarrollará la habilidad de identificarlos en la interacción con miembros de otros grupos étnicos, sociales o culturales, o sea, crecerá su competencia intercultural.

### 2.4.2 La competencia intercultural.

Antes de describir la competencia intercultural concebida por el creador del término, Michael Byram, queremos detenernos en la carga semántica de la palabra. El prefijo 'inter' enfatiza el intercambio, la interacción, la apertura, aunque existen visiones divergentes sobre cómo realizar esta inter-relación entre dos culturas distintas. En este sentido, autores como Bennett creen que la clase intercultural debería construir puentes entre la propia cultura y la cultura extranjera, argumentando que los alumnos demostrarán una actitud más favorable cuando perciben semejanzas. Otros autores argumentan que estos puentes se derrumbarán pronto, porque representan la realidad de la otra cultura vista de la perspectiva de una persona externa que, por ende, nunca puede ser exacta. Kramsch, por ejemplo, cree que las diferencias importan más: "What we should seek in cross-cultural education are less bridges than a deep understanding of the boundaries." (Kramsch, 1993).

El término cultural, por otra parte, en el proyecto intercultural, tiene una dimensión social e interactiva, y se define por excelencia en la definición de Davies y Rey (1996):

"It also means giving proper emphasis to the word 'culture': recognition of cultures, lifestyles, **symbolic** representations, which human beings, both individuals and societies, use as **references in their relations with each other and in their apprehension of the world.**"

Definimos la competencia intercultural, por lo tanto, como la habilidad de manejar de manera constructiva e interactiva la diversidad existente en las personas, los grupos, las instituciones o las situaciones comunicativas.

El interés en las diferencias de comunicación entre las distintas culturas se originó por la ciencia de la comunicación. En los primeros programas de formación transcultural, destinados para los diplomáticos y expatriados, se enfatizó mucho el conocimiento factual de la moral y las costumbres de la otra cultura para comunicarse adecuadamente.

El objetivo era proporcionar las herramientas de supervivencia a personas de una situación monocultural que se encontrarán en una nueva situación monocultural distinta. Tales programas se enfocaron mucho en las diferencias culturales nacionales.

Los primeros programas de enseñanza de culturas extranjeras adoptaron este enfoque, cuyas reliquias se encuentran todavía hoy en día en muchas prácticas docentes, también en el contexto de nuestro estudio, el CELE. En todos sus departamentos, sin embargo, los maestros se opusieron decididamente a su objetivo original de convertir a los estudiantes en individuos monoculturales de la cultura extranjera, que se comportan como los nativos. Parece, no obstante que sí adaptaron el modo didáctico, en muchos departamentos se pone un énfasis excesivo, en algunos casos exclusivo, en información factual de la otra cultura.

Esta concepción original de la comunicación entre las culturas extranjeras no se podía mantener mucho tiempo debido a la presión cada vez más fuerte de la globalización. La mayor movilidad y las migraciones masivas a nivel mundial a partir de los años setenta, requerían de una concepción más simétrica de la comunicación. De tal modo el enfoque estrictamente comunicativo se convirtió en una competencia intercultural más polivalente, que promueve la interacción y la creación activa de significados culturales.

En la actualidad, la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras, tiene como objetivo una concientización que permite a los alumnos observar la extrañeza tanto en nuestra cultura, como en la cultura ajena.

Este objetivo se puede lograr enseñando y promoviendo las habilidades que constituyen la competencia intercultural como concebida por Michael Byram. Geneviève Zarate y Michael Byram (1997) distinguen entre cinco habilidades (*savoirs*) de índole emotiva, cognitiva, social y comunicativa:

- ***Savoir être***: la habilidad afectiva necesaria para distanciarse de actitudes etnocéntricas, implica la voluntad de relativizar los propios valores, comportamientos y creencias, y de darse cuenta cómo se pueden percibir desde el punto de vista de un extranjero. Byram también la denomina como la habilidad de decentrarse.
- ***Savoirs***: un sistema de referencias culturales que ordena el conocimiento adquirido implícitamente o explícitamente por el alumno en el proceso de aprender una lengua, y que toma en cuenta las necesidades específicas del alumno en su interacción con hablantes de una lengua extranjera.
- ***Savoir comprendre***: la habilidad de interpretar un documento o evento de una cultura extranjera, explicarlo y relacionarlo con documentos o eventos de la propia cultura.
- ***Savoir apprendre et faire***: la habilidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y costumbres culturales, y la habilidad de integrar los *savoirs* y el *savoir-être* en situaciones específicas de contacto bicultural.
- ***Savoir s'engager***: la habilidad de evaluar críticamente y a base de criterios explícitos, las perspectivas, costumbres y productos en la propia cultura, y en otras culturas.

Byram, al contrario de los demás autores, incluye una conciencia cultural crítica en su lista de habilidades bajo el nombre de *savoir s'engager*. Idóneamente, esta habilidad sería el colmo de la interculturalidad, sin embargo, detectamos algunos problemas con ella. La primera objeción se refiere a la interpretación práctica de los criterios 'explícitos'. Estos criterios, aunque sean explícitos, no son necesariamente objetivos, porque tienen sus raíces en la cultura propia, y constituyen un modo de ver externo a la hora de juzgar documentos o productos culturales. Nuestros criterios para evaluar no son universales, y serán, por ende, inadecuados, inclusive son muy diversos dentro de una misma cultura. Nunca dispondremos del suficiente conocimiento acerca de otra cultura para poder juzgar sus valores, normas o creencias. Corremos, además, el riesgo de asumir que nuestros criterios éticos occidentales son los únicos adecuados para evaluar cualquier cultura.

La cuestión de evaluar valores es bastante delicada, y de manera especial en nuestro contexto mexicano. El autor está consciente de tales interpretaciones de esta habilidad, y con cierta cautela precisa (Byram, Gribkova y Starkey, 2002): “It is not the purpose of teaching to try to change learners values, but to make them explicit and conscious in any evaluative response to others.” A nuestro juicio, este objetivo ya está implícito en el *savoir-être*, y el *savoir s’engager* lo traslapa parcialmente. Lo incluiremos, sin embargo, en el modelo teórico de nuestro estudio, para observar en qué medida se realizó en los estudiantes.

Creemos que Byram añadió este *savoir* a su modelo para dar así una dimensión de educación para la paz a su modelo, como afirma él mismo (*ibidem*): “There is nonetheless a fundamental position which all language teaching should promote: a position which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction.” Esta cita debilita en cierta medida nuestra duda sobre el carácter universal y objetivo de los criterios para evaluar culturas ajenas, y justifica la incorporación de una competencia crítica en el modelo de Byram. Aunque nunca dispongamos del suficiente conocimiento acerca de culturas ajenas para juzgarlas, nos podemos basar en los valores universales como la dignidad humana y la igualdad entre los hombres para formular críticas hacia ellas.

### **2.4.3 La identidad inclusiva.**

El último componente de la perspectiva pragmática, es la identidad inclusiva, cuya implicación educativa es que la clase de lenguas debería tomar en cuenta el mundo de vivencias en toda su diversidad de todos los alumnos. En los contextos educativos pedagógicos más heterogéneos, por lo menos étnicamente, se podrían incluir ejemplos que ilustran la diversidad de mundos de vivencias de la cultura que se trata en la clase.

El primer paso para trabajar una conciencia intercultural en los estudiantes, es concentrarse en su propia cultura. Primero, los estudiantes necesitan darse cuenta de que tienen una cultura ellos mismos, y de la prominencia de su marco de referencia a la hora de evaluar una cultura extranjera.

Una cita de Kappler (Phillips, 2001) nos parece muy ilustrativa en este sentido: “First reactions to another culture are often more about “you” than “them”... Our initial reactions, if we pay close attention, tell us more about our own culture(s) and the lessons we have been taught than they tell about those from other culture(s).”

Antes que nada, entonces, los alumnos necesitan percibir la diversidad en su propia cultura, porque esto les permitirá un mejor entendimiento de la interacción social en las culturas ajenas. Los materiales didácticos en las clases de lengua, además, necesitan reflejar tanto la diversidad existente en la(s) cultura(s) donde se habla la lengua. De tal modo se aumenta la posibilidad de que el alumno se pueda identificar con individuos de la otra cultura, identificándose por lo menos con un aspecto de la misma.

Una identidad inclusiva, por último, requiere de una revisión de la terminología en los materiales. Los currículos de los sistemas de enseñanza nacionales tienden a reforzar las ideologías nacionales y borrar la pluriformidad cultural, étnica y lingüística de la vivencia colectiva. Las escuelas públicas mexicanas, donde la mayoría de los sujetos para nuestro estudio se educó, tal vez no sean un caso ajeno a esta tendencia.

Como afirmado en el modelo de Byram, es necesario que los alumnos se decentren y que se logre la multiperspectividad, cuyo objetivo final es crear una identidad inclusiva en ellos. Este objetivo requiere de una reflexión cuidadosa sobre el uso de términos como ‘nación’, ‘estado’, ‘mexicano’, ‘pueblo’, y ‘nuestra cultura’, para sólo mencionar algunos. Si estos términos evocan imágenes exclusivas, homogéneas y normativas, sólo res fuerzan una identidad exclusiva.

## **2.5 La enseñanza intercultural en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.**

Antes de abordar nuestra labor descriptiva sobre la implementación de una dimensión intercultural en la enseñanza del inglés, nos parece oportuno contemplar las políticas, creencias y actitudes existentes hacia este enfoque en los demás departamentos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Con tal objetivo entrevistamos a los jefes de los seis departamentos, tanto en su calidad de representantes del departamento como profesores. Nos damos cuenta de que estos seis jefes o maestros sólo nos mostrarán una imagen parcial de la dimensión intercultural de la enseñanza. Cabe mencionar aquí que no anhelamos presentar un diagnóstico completo de la misma, lo cual no cabría dentro del alcance de esta tesis, sino identificar las tendencias predominantes con las cuales podremos contrastar los resultados de nuestro caso particular. Por lo tanto nos pareció informativa la doble perspectiva de los jefes de departamento, la de eslabón entre un grupo de maestros que trata de guiarlos hacia una política intercultural, y la de maestros de lenguas con sus experiencias particulares.

Este estudio introductorio se concibió como un esbozo general del entorno educativo en el cual se realizó nuestro proyecto principal. No pretende ser un inventario de las políticas y actividades interculturales existentes en el CELE. Esta sección se basó exclusivamente en las seis entrevistas<sup>6</sup> que se transcribieron íntegramente.

La entrevista semi-estructurada consistió en doce preguntas organizadas alrededor de cuatro temas: la política intercultural según el jefe del departamento, la viabilidad de la enseñanza intercultural en cada departamento, las actitudes hacia la dimensión intercultural percibidas por el mismo, y las recomendaciones hechas. Referimos al lector al anexo I para la lista completa de preguntas.

---

<sup>6</sup> Los seis departamentos se abreviaron de la siguiente manera en el texto: ING: inglés – FRA: francés – ALE: alemán – GLA: griego y lenguas asiáticas – PyS: portugués y sueco – ITA: italiano.

Por fin cabe indicar que los jefes de los departamentos responsables para varias lenguas, como el de portugués y sueco, y el de griego y lenguas asiáticas, hablaron principalmente de la lengua que ellos mismos enseñan (respectivamente portugués y griego), a no ser que se mencione lo contrario.

### 2.5.1 Políticas internas de la enseñanza intercultural.

En el primer lugar observamos en qué medida adoptan los planes de estudio el concepto de *interculturalidad*. El resultado de esta primera pregunta nos pareció significativo, ya que ningún plan de estudios refiere explícitamente a este concepto. Todos los departamentos, menos el de portugués y sueco, atribuyen esto a la caducidad de sus planes de estudios, ya que estos fueron elaborados hace quince o veinte años. Esta ausencia, entonces, no es de extrañar, dado que en aquel entonces prevalecían los objetivos comunicativos en strictu sensu, se pensaba en el *cómo* comunicarse, sin tomar en cuenta *qué* realmente se comunica. El departamento de italiano, y el de portugués y sueco, por otro lado, sí señalan la existencia de un componente pragmático dentro del cual se tratan temas interculturales.

A pesar de esta aparente ausencia de actividad intercultural en la enseñanza del C.F.I.E. los diferentes jefes de departamento están conscientes de la necesidad de tal dimensión, y cada uno de ellos ofrece una definición distinta de ella. Únicamente los jefes del departamento de portugués y sueco, y de griego parecen integrar el aspecto intercultural como una dimensión completa en sus definiciones, por ejemplo:

[...] no la concibo únicamente como un espacio para la transmisión de información lingüística. Yo la considero como un espacio de dimensión social. Por eso mi clase tiene una dimensión social, por el uso que se da al lenguaje, el cómo, y también de qué se va a hablar.  
(PyS IV.2-4)

De igual modo, la definición de la jefa del departamento de griego nos parece ilustrativa para el carácter integral de la dimensión intercultural:

Es el espejo en el cual se ven los estudiantes que aprenden un idioma, [...] ver y abrir los horizontes hacia lo otro, hacia quién es la otra persona que está en frente, [...] ¿cuáles son las cosas que le afectan y por qué? y en este sentido es ponerlo enfrente y entenderlo.  
(GLA IV.1-8)

Los demás sujetos enfatizan el reconocimiento de la diversidad, y la comprensión del otro, formulaciones que tal vez subrayan menos la recreación intercultural del individuo que las anteriores. Sean cuales sean estas diferencias en cuanto a la involucración directa del alumno, dos elementos surgieron en la definición de todos los jefes de departamento. Parece que todos ponen énfasis sobre la importancia de no cambiar al alumno, y sobre la cautela necesaria a la hora de hacer comparaciones interculturales.

Es sorprendente que incluso en dos departamentos resulta más fácil definir la dimensión cultural en términos de lo que no se debe hacer, en lugar de que sí. Citemos dos ilustraciones de estos elementos de cautela recurrentes en las definiciones:

[...] hay esta concepción mala de que *apprendre une langue, c'est agir comme l'autre*, porque yo soy mexicana y considero que hablo bien francés, y conozco las reglas de interacción, sin embargo no pretendo ser francesa, ni pretendo que los alumnos se vuelvan franceses ...  
(FRA VI.11-16)

[...] que las dos culturas se mantengan en un mismo plan, con sus diferencias, no hacer comparaciones absurdas como esto es mejor que el otro, o esto es superior al otro, o esta cultura es mejor, esta cultura es peor, esta cultura es muy adelantada, esta es muy atrasada.  
(ALE IV.7-10)

Parece que todos hacen hincapié en la precaución debida a la hora de poner en tela de juicio elementos de la propia cultura en contraste con los de una cultura ajena. Tal vez esta inquietud está vinculada con el hermetismo del mexicano descrito por Octavio Paz en su libro *El laberinto de la soledad*. Este supuesto hermetismo de los alumnos mexicanos, y el temor a reacciones violentas al romperlo por parte de los profesores, constituye a lo mejor una explicación por la reticencia de los mismos para desafiar abiertamente las actitudes de los estudiantes. De igual modo nos parece significativa la afirmación del jefe del departamento de italiano sobre la actitud de los alumnos hacia un profesor extranjero:

[...] los alumnos tienen comportamientos distintos en aspectos culturales cuando tienen como profesor a un mexicano y cuando tienen un profesor italiano. Con los mexicanos, como parte del carácter mexicano, son más abiertos, ponen sobre la mesa problemas que tienen que ver con estereotipos, [...], quieren tratarlos con el profesor mexicano. Con los profesores italianos, como que sienten una especie de inhibición ...  
(ITA II.13-21)

La prioridad que se otorga a la realización de una enseñanza intercultural, es alta en todos los departamentos. Todos coinciden en que es imprescindible para combatir los estereotipos existentes y promover la aceptación de otras culturas, y de la diversidad existente. La dimensión intercultural, no obstante, ocupa un lugar diferente en relación con los demás componentes en los distintos departamentos. En el departamento de alemán y el de griego y lenguas asiáticas, por ejemplo, las jefas se dan cuenta de la prevalencia de la gramática en la enseñanza: “Lo que sí tenemos es el método, y naturalmente es a través de la estructura y temas específicos de la gramática.” (ALE I.20-21). O, en el departamento de griego y lenguas asiáticas: “[...] los objetivos de la clase no se hacen a partir de la cultura, sino a partir de nociones de estructura en todas las lenguas del departamento. (GLA I.15-16).

Todos los sujetos coinciden en la importancia del aspecto comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. El jefe de portugués y sueco, el de italiano, y la jefa de griego, sin embargo, tratan de explicitar la dimensión intercultural independientemente del plano comunicativo, mientras que otros afirman que lo intercultural está implícito en los objetivos comunicativos, como el departamento de francés. A nuestro juicio, este último tiende a infravalorar la parte actitudinal o emotiva necesaria para crear empatía, y sobrevalorar la funcionalidad del uso de la lengua. En este sentido, la afirmación de la jefa del departamento de alemán se opone diametralmente a la anteriormente citada del departamento de portugués y sueco (PyS IV.2-4):

Quizá el tema cultural o intercultural puede estar presente hasta en una o dos semanas, sin embargo no significa que sea el centro, como hoy vamos a tener una discusión sobre la inmigración, eso no. Se usa como pretexto para aprender la lengua y usar la lengua [...] (ALE XI.37-40)

Observando los objetivos interculturales explicitados en los planes de estudios, o en la selección de materiales, podemos afirmar lo siguiente. El departamento de francés, como señalado anteriormente, maneja objetivos principalmente comunicativos, como pedir un informe o hablar por teléfono. Además, a partir de la función comunicativa, se busca concientizar a los alumnos acerca de las diferencias pragmáticas de la interacción.

Para el departamento de griego y lenguas asiáticas, se criticó el concepto limitado de la cultura en los planes de estudios, por lo menos para el griego:

[...] se incluyen algunos aspectos, por ejemplo, cómo comportarse en una taberna griega, o no sé, hacer cosas así. No es un trabajo sistemático, estos objetivos que son los últimos que habíamos tenido, surgieron a principios de los años noventa, y parece que para aquel entonces, pues lo que es cultura estaba muy influenciado por pensar que cultura es la comida, nada más [...]  
(GLA 1.7-12)

Creemos observar el mismo modo didáctico de cápsulas de información cultural en los objetivos interculturales de la mayoría de los departamentos. No obstante, tanto en el departamento de italiano, como en el de portugués y sueco, se enfatiza la competencia pragmática, refiriéndose básicamente a la gestualidad, a través de la elaboración de materiales propios. En el departamento de alemán se indicó como primer objetivo educativo el reconocimiento de la diversidad tanto en la propia cultura como en la cultura ajena. Este objetivo se ve reflejado en la selección de su manual, *Moment mal*, que incluye de manera equilibrada y sistemática aspectos culturales de los tres países mayoritarios de habla alemana: Alemania, Austria y Suiza.

En las respuestas a las preguntas sobre aspectos metodológicos para realizar los objetivos interculturales, surgieron tres elementos importantes: el uso de nativo hablantes, la selección de materiales y el uso de recursos adicionales. Tomando en cuenta que en el proyecto pedagógico intercultural ya no se percibe al nativo hablante como modelo idóneo, no es de extrañar que en la mayoría de los departamentos se reconsideró la utilidad del profesor nativo. Observamos que en los departamentos de italiano, griego y lenguas asiáticas, y de alemán, existen altas concentraciones de profesores extranjeros. Esto, sin embargo, no es el resultado de una política concreta en cuanto a la planta docente, sino de las circunstancias prácticas. Por otro lado, varios de los otros departamentos, subrayaron la utilidad del profesor no nativo como mediador entre las dos culturas, que logra una mayor apertura con los estudiantes. En el caso del departamento de italiano, por ejemplo, con una plantilla de cuarenta por ciento de nativos, se nos señalaron las limitaciones de tal distribución, descritas anteriormente (ITA II.13-21).

Aparte de los profesores nativos, los distintos departamentos disponen de otros medios de establecer una interacción intercultural en el salón de clases, aunque parecen ser pocos. La iniciativa más loable viene del curso de japonés, donde desde hace muchos semestres, los alumnos pueden participar en un taller de conversación con alumnos japoneses del CEPE. A nuestro juicio, esta iniciativa bien podría extenderse hacia otras lenguas de las cuales hay suficientes hablantes en el CEPE, a pesar de las objeciones iniciales en algunos casos aislados<sup>7</sup>. Incluso durante nuestro estudio en dos grupos de inglés, varios alumnos expresaron su interés por participar en tal intercambio. Otra iniciativa sistemática, que se está elaborando en el departamento de francés, consiste en un proyecto de producción escrita con nativo hablantes por internet. Por lo demás, todos los jefes de departamentos mencionaron pláticas ocasionales de profesores visitantes, escritores, o de cualquier otra persona adecuada que se encuentre.

En cuanto a la selección de materiales, nos indicaron los departamentos de italiano y portugués que elaboran sus propios materiales. En el caso de portugués, a partir del cuarto nivel, se trabaja a partir de dossiers socioculturales elaborados en el propio departamento. La necesidad de materiales propios para una educación intercultural, se ve reflejada en el comentario de la jefa del departamento de griego y lenguas asiáticas, quien elaboró varios proyectos de simulación:

[...] me dediqué a hacer por tercera ocasión simulación global, porque creo que ahí los estudiantes pueden estar en contacto con algo que es muy importante que lo tengan, y que la clase normal por el ritmo que lleva y el material que lleva, me refiero al libro, y todo eso, no ayuda, si se pueden introducir algunos temas, pero si llevas un libro, te guía, esto no me parece correcto, hay que dejar el libro.  
(GLA VI.3-9)

Nos parecería injusto, sin embargo, afirmar que el uso de un manual es inconciliable con una enseñanza verdaderamente intercultural. A nuestro juicio, se requiere de materiales actuales que sean representativos para todas las capas de la sociedad extranjera, sino se corre el riesgo de generar una visión incompleta o estereotípica en los alumnos, como descrito por el jefe del departamento de italiano:

---

<sup>7</sup> Esta iniciativa ha sido tomado en múltiples ocasiones por el departamento de inglés en años pasados. Hubo un antecedente desagradable con uno de los alumnos por lo que se suspendió dicho acuerdo CELE-CEPE para los grupos de inglés.

[...] hay una cierta preocupación sobre los contenidos de nuestros materiales, [...] se nota la presencia de las autoras, italianas mujeres, y hay una gran atención por temas como el feminismo italiano [...], y hay una ausencia de temas de los que clásicamente se ocupan los hombres, todo lo que es por ejemplo el automovilismo, el fútbol, los deportes.  
(ITA III.5-12)

De hecho, en los departamentos donde se usa un manual, se lo complementa con un abánico de recursos adicionales. Además, parece que el método escogido para lograr los objetivos depende mucho de las preferencias personales de los profesores, y en algunos casos está basado en un análisis de intereses y necesidades, como nos señalaron en el departamento de portugués y sueco. Este estudio mostró que la música de Brasil o Portugal es uno de los temas que más lleva a los estudiantes universitarios a optar por el portugués. En el caso de francés, por otro lado, muchos profesores usan ejercicios de simulación para promover la dimensión intercultural, mientras que su representante prefiere trabajarla al nivel de la recepción, a través de videos. Los jefes de los departamentos de inglés e italiano indican que trabajan el nivel intercultural a través de la literatura. En el caso del inglés, tal vez constituye un primer acercamiento no demasiado abrupto a la cultura anglosajona, dado que supuestamente los estudiantes de inglés demuestran las actitudes más negativas hacia aspectos culturales de la lengua que estudian:

[...] algunos alumnos tienen la idea de que los maestros de inglés somos como promotores de la cultura yanqui, por decirlo así, entonces algunos de ellos son muy reticentes, para hablar sobre temas culturales porque en algunos casos sienten que se les está tratando de imponer [...]. (ING IV.26-30)

La literatura, además puede estimular la reflexión intercultural, como nos indica el representante del departamento de italiano:

Mi trabajo, siento que se puede volver inútil, si no busco un mecanismo de contacto con la cultura italiana, ese contacto que yo encuentro es la literatura, [...] Yo lo que hago es sugerirles títulos que según sus intereses, pueden estimular este acercamiento.  
(ITA VII.15-19)

En la extensión de estas metodologías, los distintos departamentos organizan una serie de actividades extracurriculares para fomentar la dimensión intercultural, y la índole de estas actividades corresponde con las preferencias anteriormente descritas.

De tal modo, el jefe del departamento de italiano organizó varios encuentros literarios dentro del CELE, y la encargada del departamento de griego y lenguas asiáticas organizó un taller de simulación global para los maestros del mismo.

Creemos poder detectar dos tendencias a nivel institucional en las demás actividades mencionadas. Primero, los departamentos de francés, italiano e inglés disponen de un cine club, y segundo, todos los departamentos, menos el de griego y lenguas asiáticas, organizan una especie de semana cultural. Este último fenómeno constituye indudablemente una oportunidad de acercamiento a la cultura para los alumnos, pero debería ampliarse en alcance. A nuestro juicio, el propio concepto de semanas culturales ilustra el trato hermético que tradicionalmente se da a la cultura en el salón de clase, limitándose a cápsulas de información cultural, reduciendo su realidad omnipresente e inseparable de la competencia lingüística.

Otros proyectos que se nos mencionaron en el departamento de portugués y sueco y el de inglés tienen que ver con la elaboración de materiales. En el departamento de inglés, que tradicionalmente cuenta con pocas iniciativas de índole intercultural, se inició uno de los primeros proyectos de materiales específicamente para tratar aspectos culturales de Canadá. Por último cabe mencionar el gran número de actividades que produce el departamento de alemán, entre las cuales hay conferencias de escritores o narradores extranjeros, y un concurso de literatura en alemán con un premio de un curso de dos meses en Alemania.

El último aspecto de las políticas internas de los departamentos bajo consideración aquí, es su percepción de los obstáculos y el apoyo a nivel institucional para la promoción de la dimensión intercultural en las clases. En la mitad de los departamentos, se percibe una limitación en las políticas de recursos humanos del CELE, o por ende, las de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este sentido, se señaló la falta de personal de tiempo completo para la elaboración de materiales interculturales, la baja remuneración de los profesores de asignatura y las dificultades para contratar a maestros extranjeros:

[...] uno de los obstáculos puede ser que contamos con pocos profesores de tiempo completo, esto significa que todos tienen muchas cosas que hacer, ¿a quién le vas a pedir que haga una clase que tenga un análisis intercultural?, cuando para hacer esto, va a necesitar trabajar cinco horas y le pagan cincuenta pesos [...]  
(GLA IX.21-24)

A nivel de la institución, por otro lado, parece que el apoyo consiste básicamente en el financiamiento de materiales interculturales, un elemento recurrente en todas las entrevistas. Se podría decir que los jefes de departamentos por lo general se sienten apoyados en sus iniciativas interculturales por la dirección del CELE, refiriéndose principalmente a proyectos de elaboración de materiales, y apoyo logístico para la organización de eventos. No obstante, se escucharon algunos tonos discordantes también, como el hecho de que el departamento de griego y lenguas asiáticas, como único departamento, no dispone de canales de televisión, y que el departamento de italiano no tiene presencia en la mediateca por falta de personal que se dedique a la elaboración de materiales.

Aparte del apoyo por parte del CELE, los distintos departamentos buscan convenios con otras instituciones. En este sentido, destaca el departamento de alemán. Gracias a las políticas lingüísticas internacionales del gobierno alemán a través del DAAD, el servicio de intercambio académico alemán, este departamento dispone de un lectorado permanente, profesores alemanes practicantes, y un gama de becas en Alemania para estudiantes y profesores mexicanos. Parece que este tipo de apoyo gubernamental estimula mucho el acercamiento intercultural, pero desafortunadamente no está disponible de igual manera para todos los departamentos, como por ejemplo en el de inglés:

[...] estamos viendo las posibilidades de mandar algunos profesores fuera, no es fácil, normalmente los países de habla inglesa no son muy generosos para los intercambios, no es tan sencillo como en otras lenguas [...], este semestre se fueron dos profesores, y fue muy enriquecedor [...] entonces estamos tratando de que esto suceda más [...]  
(ING IX.12-19)

Para concluir esta sección, repitimos algunos de los puntos neurálgicos más llamativos para el progreso de la enseñanza intercultural en general en el CELE. Primero, hace falta una definición uniforme de la enseñanza intercultural en los departamentos. Segundo, existen visiones muy divergentes acerca del papel de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, las cuales tal vez se deben a la falta de intercambio de información entre los distintos agentes educativos: coordinadores, profesores y estudiantes. A lo mejor conviene crear un foro de discusión entre los maestros de cada departamento acerca de la interculturalidad, organizar juntas entre los distintos jefes para intercambiar experiencias acerca de diseño de materiales, la selección de manuales, y realizar estudios de intereses y necesidades entre los estudiantes de cada lengua.

### **2.5.2 Viabilidad de la enseñanza intercultural.**

Aparte de las iniciativas particulares antes mencionadas, la jefa del departamento de griego y lenguas asiáticas, y el jefe de portugués y sueco, indicaron que la sensibilización tanto de sus alumnos como profesores es el objetivo más importante que han realizado. En el caso de griego, se refiere al interés por temas culturales de los alumnos que lleva a que los profesores mismos pidan talleres y cursos relevantes. Para el portugués, se reconoce la sensibilidad intercultural en la selección de materiales.

En el departamento de italiano, el de griego y lenguas asiáticas, y el de portugués y sueco, se señaló la reacción recalcitrante de los alumnos ante el proyecto pedagógico intercultural, que se basa en el aprendizaje cooperativo, y cuyas bases se expondrán en la siguiente sección. Este tipo de aprendizaje constituye efectivamente una ruptura con la tradición educativa vigente de México, como refleja la afirmación del representante de italiano:

[...] a los mexicanos se nos educa a que no somos los que hacemos las preguntas desde niños, se nos censura cuando interrumpimos una conversación de los adultos, se nos educa a que nosotros nos limitemos a responder las preguntas que nos formulan otros.  
(ITA II.69-73)

Otra limitación recurrente en todos los departamentos, menos el de alemán y el de portugués y sueco, parece ser la falta de formación de profesores. En el departamento de francés, por ejemplo, se indicó la movilidad limitada de algunos profesores:

[...] algunos profesores no han tenido la oportunidad de estar en algún país francófono, de hecho que nunca han salido, entonces realmente lo que pueden ellos transmitir como experiencia es algo que les contaron o que vivieron en clase, sin ir más lejos, o que hayan leído en un libro.  
(FRA IX.3-7)

El jefe del departamento de italiano, sin embargo, subraya el peligro de fijarse exclusivamente en estancias en el extranjero para el desarrollo intercultural de los profesores:

[...] lo siento peligroso, porque a veces uno como profesor tiene ciertos prejuicios, o habla de, como se dice en México, de cómo le fue en la feria. Una estancia en Italia no te da visión sobre muchas cosas, ni siquiera para echar abajo tus propios lugares comunes, tus estereotipos.  
(ITA IV.17-21)

Enfatiza la importancia de actualizaciones, tanto para profesores no nativos como profesores nativos:

Los profesores que son italianos, que tienen unos 40 años aquí, y han vuelto unas 4 veces, tienen una idea de Italia bastante alejada de la realidad. Hay esta idea, hay este peligro, creo yo, de que estos mismos extranjeros, italianos, ya no respondan a una realidad actual.  
(ITA IX.9-14)

Es interesante observar la diversidad en los perfiles de la planta docente en los distintos departamentos. Mientras que en algunos departamentos existe una preocupación por la baja movilidad de los maestros, el representante de portugués y sueco indica que entre el ochenta y ochenta y cinco por ciento de los maestros han vivido o estudiado en Brasil o Portugal.

Todos manifiestan el deseo de añadir un módulo de enseñanza intercultural al curso de formación de profesores existente en el CELE, no obstante, sólo el curso de alemán lo tiene. Cabe mencionar, sin embargo, que la mera adición de un módulo intercultural no garantiza que la dimensión intercultural permee la práctica docente de los futuros profesores de lengua, debido al peligro que lo perciben como un tema aparte, desvinculado de lo lingüístico y de lo educativo.

Esto sería incompatible con el propio significado del término *dimensión* intercultural, que implica un valor de la práctica docente omnipresente, y que se refiere al concepto de lengua, el concepto de enseñanza, el diseño de materiales, la evaluación, y la relación entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras cosas. Parece que existen, básicamente, dos alternativas para integrar la dimensión intercultural al curso de formación de profesores. Primero, mediante la adición de un módulo que se dedica a métodos educativos interculturalmente sanos, y que se concentra en cómo el profesor de lenguas puede incluir la competencia intercultural como dimensión integral en su práctica docente. Segundo, mediante la aportación intercultural de los profesores de cada asignatura, la cual se debería determinar al nivel del departamento para que los contenidos interculturales de las distintas asignaturas concuerden.

### 2.5.3 Actitudes hacia la dimensión intercultural de la enseñanza.

En esta sección intentaremos describir las actitudes de los estudiantes y maestros desde el punto de vista de los distintos jefes de departamento. Durante nuestro análisis surgió una paradoja recurrente en las respuestas de tres de los sujetos, es decir, la relación asimétrica entre el interés manifestado en temas culturales de los alumnos, y su recepción de algunas actividades interculturales. Estos tres departamentos son los de italiano, griego y lenguas asiáticas, y portugués. El último parafrasea esta paradoja de la siguiente manera:

[...] tú los sientas en el auditorio, vamos a ver un video, vamos a cantar, o viene un conferencista, y la pregunta es: ¿y que hoy no va a haber clase? Eso me lleva a la imagen, ¿qué dimensión tienen los alumnos de qué es la clase? O sea, un espacio formal, lo demás no forma parte de la clase, y es una paradoja, porque ellos han manifestado su interés.  
(PyS XII.28-31)

La pregunta sobre la dimensión que los alumnos tienen de la clase, se retoma por el representante de italiano:

[...] en el fondo no dejan de sentir que este espacio, que es el salón de clases, no deja de ser de algún modo una ficción, sienten que un verdadero encuentro no se da en el salón de clase.  
(ITA XI.12-14)

No es de extrañar, entonces, que al rebasar este límite de la interacción tradicionalmente requerida en el salón de clase, surgen reacciones violentas por parte de los alumnos, como experimentadas en el caso de la jefa del departamento de griego y lenguas asiáticas:

Si el profesor llega y les dice, hoy vamos a ver cómo es una discusión entre griegos, los alumnos se miran como, ¿de qué está hablando?, no saben ni qué hacer con esto, y se necesita tiempo para que se adapten, tanto los alumnos como los profesores, a un ritmo diferente de clase. [...] cuando hice el curso de simulación, sentí que muchos de ellos reaccionaban hasta con agresión [...], muchos alumnos no querían hacerlo.  
(GLA XI.7-14)

Parece esencial ganar la confianza de los alumnos, y romper el supuesto hermetismo mexicano. Una vez logrado esto, los alumnos se muestran dispuestos a participar en el proyecto intercultural. Tal vez se necesita de una dosis suficiente de determinación para lograr esta tarea, como se nota en la experiencia de la jefa del departamento de griego y lenguas asiáticas, hablando sobre sus experiencias con la simulación global:

Hubo alumnos que me dijeron, no veo ningún sentido en hacer esto, no quiero hacerlo, y hubo también otro que al final del curso me dijo: cuando empezó el curso, yo creí que me tenía que ir de las clases de griego [...], y poco a poco me di cuenta de cómo dabas la clase, qué querías de nosotros [...], y me lo dijeron, pero yo estaba decidida a que muchas de estas cosas las íbamos a incorporar y que las íbamos a trabajar.  
(GLA XI.18-28)

La cuestión de las actitudes, además, puede estar vinculada a la motivación de los estudiantes para estudiar una lengua. En el departamento de inglés, se mencionó de manera espontánea que la motivación de muchos alumnos es instrumental, y eso indudablemente también influye en la actitud que manifiestan. En el departamento de inglés, esta instrumentalidad a veces llega a tal dimensión que incluso el alumno expresa un rechazo hacia la propia lengua que estudia. La jefa del departamento de inglés describe la motivación así:

[...] me parece que la mayoría lo estudia como una herramienta de trabajo, no está implícita la intención ni de viajar ni de vivir en un país de habla inglesa, ni de pertenecer a una sociedad de habla inglesa [...]  
(ING V.12-15)

Del mismo modo, se nos comentó que en el caso de portugués, la música de Portugal o de Brasil constituye una motivación importante para los alumnos mexicanos. En el caso de italiano, parece que la afinidad que el alumno percibe, y la facilidad con la que piensa aprender la lengua, constituyen un factor motivador. Sólo en el departamento de griego y lenguas asiáticas se afirmó explícitamente que el alumno estudia la lengua porque le gusta y porque quiere conocer la cultura. No podemos, sin embargo, caer en la trampa de pensar de manera demasiado categórica. Existen, por ejemplo, los alumnos de inglés que se interesan por cuestiones interculturales, y en nuestra experiencia, no son pocos. A nuestro juicio no se puede presuponer la falta de interés por cuestiones culturales en ninguna lengua, porque al hacerlo se niega al alumno una reflexión sobre el propio concepto de cultura en su visión del mundo, se refuerza su hermetismo. Este peligro se refleja un poco en la afirmación del coordinador de italiano:

[...] Entonces nuestros alumnos que llegan con una serie de prejuicios acerca de lo que es la cultura, ya sea porque el profesor que tuvieron en su experiencia previa no sabía como tratar este asunto, entonces el alumno mexicano acepta la lengua pero no la cultura, en el caso del inglés.  
(ITA, IV.43-47)

Las actitudes de los profesores, por otro lado, resultan bastante positivas en las visiones de los jefes de departamento. En los departamentos de portugués y sueco, y de griego y lenguas asiáticas, los maestros manifiestan una inquietud constante por actualizarse en el sentido intercultural, y de invitar a conferencistas, narradores, autores u otras personas que puedan fomentar el intercambio entre las culturas. No se mencionaron actitudes abiertamente reacias hacia actividades interculturales por parte de los maestros, sin embargo, es lógico que tienen distintas preferencias personales y que, por lo tanto, adoptan distintas actividades, como se ilustra en el departamento de portugués y sueco:

[...] Hay gente que tiene sus reservas. [...] siento que es también la percepción del sujeto [...] yo hago alusión a que frente a un fenómeno todos los compañeros vamos a reaccionar de manera diferente, algunos más a favor, algunos menos a favor.  
(PyS XII.3-19)

En las actitudes de los maestros, el caso del inglés parece constituir un caso especial, que evidencia la asimetría anteriormente señalada del interés por parte de los alumnos y el afán intercultural de los profesores. En este sentido, la coordinadora de inglés nos recuerda una ocasión cuando hubo un profesor visitante estadounidense disponible para dar pláticas en las clases, y cuando de sesenta y pico maestros, sólo tres profesoras contestaron. Ella la describe de la siguiente forma: “[...] pero sí sentí un desinterés completo, la actitud de los alumnos fue muy positiva en los cuatro grupos en los que participó.” (ING XII.24-26)

A nuestro juicio, parece que en algunos casos, los maestros demuestran una actitud de indiferencia hacia lo intercultural más fuerte que los propios alumnos de inglés. Ante esta situación, considerando la libre cátedra dentro de la institución, y la tradición educativa, la imposición de una política intercultural no es una alternativa viable. La percepción de la utilidad por parte del profesor, por ende, es un elemento clave para la introducción de una dimensión intercultural en las clases de inglés:

[...] me parece que si no hay una actitud positiva del profesor, la actividad no va a progresar, porque el profesor juega un papel muy importante, su autoridad en el salón de clase es tan grande que puede no resultar, si el profesor no cree que puede obtener alguna ventaja de hacerlo, no creo que algo bueno pueda salir de allí.  
(ING XII.30-33)

#### **2.5.4 Conclusiones y recomendaciones.**

Para concluir este esbozo panorámico de la realidad intercultural dibujado por los seis jefes de departamento, queremos rescatar algunas de las recomendaciones manifestadas. En todos los departamentos, tal vez con la excepción de inglés, se afirmó que los estudiantes manifiestan suficiente interés hacia la cultura extranjera, lo cual se parafraseó por el representante de italiano así: “En general la actitud es positiva, de los alumnos, puedo decir. La tendencia es de apertura pero no para tomar iniciativa, de escuchar lo que el otro dice.”(ITA IX.9-11)

No es de extrañar, entonces, que a partir de esta apertura, en muchos departamentos se ha logrado sensibilizar a los alumnos en cuanto a la existencia de estereotipos, porque efectivamente está presente. En este sentido, el mismo jefe de italiano percibe una ventaja en el contexto particular del CELE:

[...] los objetivos serían mucho más fácil de conseguir, es decir todos nuestros alumnos son alumnos que están entre los 19 y 24 años digamos. Por otro lado, generalmente tenemos alumnos mexicanos. Creo poder decir que las ideas, los lugares comunes, los estereotipos, pueden coincidir en cuales son esos elementos que constituyen el imaginario del mexicano respecto de la cultura italiana.  
(ITA IV.23-29)

Esta supuesta uniformidad se podría explotar en los demás departamentos a la hora de trabajar los estereotipos. A nuestro parecer, sin embargo, este imaginario se debería identificar explícitamente a través de un estudio de intereses y necesidades en todos los departamentos entre los estudiantes

Las reacciones negativas de los alumnos hacia ciertas actividades interculturales, se sitúan tanto en el nivel didáctico como al nivel actitudinal. El causante de las explosiones violentas hacia algunas iniciativas interculturales anteriormente citadas por el representante de portugués y sueco, y la jefa de griego y lenguas asiáticas, no es tanto un desinterés por culturas ajenas, sino la revolución didáctica que implica el proyecto intercultural. De repente se ponen en tela de juicio los papeles tradicionales de alumno y profesor, las relaciones entre ellos y el concepto del conocimiento. Como se afirmó en el departamento de griego y lenguas asiáticas, se necesitará tiempo de tanto los alumnos como los profesores para acostumbrarse a este nuevo ritmo de la clase. Intentaremos exponer las bases didácticas del proyecto intercultural en la sección de metodología de la presente tesis.

En la realización de tal objetivo, se reserva un gran papel a la formación de profesores. Sólo a través de la actualización de los profesores acerca de esta nueva realidad didáctica, se podrá romper la paradoja entre el interés de los estudiantes y la actitud reservada de un grupo de maestros hacia actividades interculturales. Sólo así se podrá explotar la apertura manifestada por los estudiantes, e integrar la cultura como dimensión real en la clase de lenguas extranjeras.

### **3. METODOLOGÍA.**

#### **3.1 La simulación global.**

##### **3.1.1 Definición, origen y objetivos.**

Usamos la simulación global como hilo conductor de nuestro estudio, a través del cual queremos observar el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes. Francis Debyscr (1996), uno de los pioneros de la simulación, la define como “un protocolo o escenario que permite a un grupo de hasta treinta estudiantes, crear un universo de referencia – un inmueble, un pueblo, una isla, un circo, un hotel – y dar vida a los personajes a través de la interacción, y de simular todas las funciones lingüísticas que se pueden requerir en este marco, que a la vez es un lugar-tema y un universo de discurso.”

El origen de la simulación global se ubica en la Francia de los años setenta. Francis Debyscr, de la Oficina francesa de Enseñanza para el Idioma y la Civilización, se propone a resolver el problema de la ilusión de lo real en las clases de lenguas, y quiere fomentar que los alumnos tomen la palabra. La publicación ‘La vie, mode d’emploi’ de Georges Perec (1974), que cuenta la vida en un inmueble y de un inmueble, constituye el detonador para la creación de la simulación global: se tiene que presentar a los alumnos la totalidad de un mundo cerrado ficticio y dejarlos vivir en esta realidad. Primero, desarrolló con algunos compañeros (Yaiche, Caré) las simulaciones globales generalistas en lugares cerrados como la isla, la aldea. El objetivo principal de esta metodología consiste en simular la realidad a partir de la experiencia en el mundo y la imaginación de los estudiantes. Después se añadieron las variantes ambulantes: el safari y la expedición, y las formas mixtas: el circo y el crucero. A partir de los años noventa, se elaboraron las simulaciones para objetivos especiales, o sea, profesionales, como el hotel, el hospital, la empresa, el autobús, la conferencia, etc. En estas simulaciones, se busca un equilibrio entre lo real y lo utilitario, por una parte, y la invención y lo imaginario, por otra parte.

Parece que predominan los objetivos comunicativos en las versiones originales de la simulación global. Este tipo de ejercicio, además, es muy apto para la enseñanza intercultural en varios aspectos. El mundo ficticio que construyen los alumnos, será un mundo que refleja la diversidad en su mundo real. El instructor, entonces, aprovechará esta diversidad natural para escribir un manuscrito en el cual estas diferencias se opondrán, despertando y haciendo evidentes las actitudes de los alumnos. Visto desde esta óptica, las simulaciones son juegos de rol enfocados hacia la solución de problemas en los cuales los estudiantes tienen que comunicarse para negociar, con base en un guión ficticio pero verosímil.

### 3.1.2 Procedimientos y principios de la simulación global.

En todas las simulaciones, se pueden distinguir cuatro etapas: la selección del lugar, la creación de identidades, la interacción diaria entre ellas, y un evento que representa el fin de la convivencia en el mundo ficticio.

En la primera fase del estudio los alumnos escogen un pueblo e intentan de describirlo. En el salón de clase contrastan su información y piensan en cómo las características físicas del pueblo influyen sobre la vida diaria de los habitantes. Encontramos algunos ejemplos de esta fase en Magnin (1997):

- Comparar los mapas del pueblo meta con los del lugar de origen puede mostrar mucho sobre la organización del pueblo.
- Las calles ofrecen una rica información cultural: la anchura de las calles y las banquetas, el número de peatones, la presencia de vendedores ambulantes, etc.
- La arquitectura de los edificios también constituyen buenos indicadores: ¿hay tiendas en la planta baja?, ¿tienen ventanas que se abren?, ¿tienen balcones?, ...
- El interior de las casas o edificios ilustra estilos de vida. En México, por ejemplo, hay televisores en muchos lugares públicos: bancos, cantinas, tiendas ..., y el televisor ocupa un lugar central en la sala.

En la segunda fase los estudiantes tienen que elegir una identidad y dar forma a ella. Los alumnos formulan los resultados de sus indagaciones en una tarea de redacción. Abajo mencionamos algunos puntos de atención, señalados por el mismo autor:

- El segundo paso consiste en que todos escogen un género, un nombre, una profesión, pasatiempos, familiares y amigos.
- La red social del pueblo ofrece un entendimiento de la vida social en el pueblo. ¿Viven cerca los familiares? ¿Mantienen relaciones estrechas con sus familiares, vecinos o amigos?...
- Las familias pueden ser grandes o pequeñas, el habitante puede tener muchos amigos o estar solo.
- Los distintos pasatiempos y profesiones proveen oportunidades para describir los diferentes lugares y la gente que practica tales actividades, cómo se visten y cómo interactúan.

En la tercera fase los alumnos representan ciertos aspectos de la vida diaria en un role play con base en la información que obtienen mediante sus indagaciones en el internet y sus contactos cibernáuticos. Después se fomenta una discusión entre los alumnos sobre la validez de las representaciones vistas. En esta fase, los alumnos se pueden enfocar en las costumbres, que pueden proveer oportunidades para una interacción o comunicación intercultural significativa, y oportunidades para hacer preguntas, o por lo menos despertar la curiosidad. Por ejemplo (Magnin, 1997):

- Instalarse en el pueblo y conocer a los vecinos, compañeros de trabajo.
- Encontrarse con gente en la calle, hacer invitaciones formales, saludar, usar frases formales, despedirse.
- Ir al mercado, ir a comer.
- Días festivos.
- Manera de usar los medios de comunicación (teléfono, chat, e-mail).
- Irse de vacaciones (¿a dónde?, ¿con quién?)
- Un día en la vida de ...

En la tercera fase queremos estimular el intercambio de perspectivas entre las dos culturas. A los estudiantes se les presenta una serie de problemas y se les pide investigar las actitudes y las perspectivas en la cultura ajena. Aparte de poder ponerse en los zapatos de una persona de otra cultura, los estudiantes también tienen que comparar las perspectivas de sus distintos informantes. En esta etapa esperamos desarrollar la habilidad de mediador intercultural de los estudiantes. Proponemos dos tipos de role plays para cumplir este objetivo:

(1) Role plays entre alumnos que representan un aspecto de la interacción diaria en capacidad de habitantes del pueblo meta. Después los demás alumnos comentan y critican la actuación, comparándola con la información que ellos han obtenido. Esta discusión posterior muestra la diversidad de representaciones tanto dentro de la cultura ajena como la propia cultura.

(2) Role plays entre un alumno que representa un habitante del pueblo meta, y otro que representa a sí mismo. Este tipo de actuación demuestra la habilidad de hacer las preguntas adecuadas de parte del alumno mexicano, y le ayuda a percibir el otro como una persona real sin esconderse tras estereotipos.

Para cada etapa los alumnos tienen la tarea de buscar la información necesaria y disponen de los medios del internet, la televisión, libros, y el chat, entre otros. En la clase intercambian y contrastan su información mediante role plays y la observación, análisis y discusión de los mismos. Se fomenta, además, una conciencia crítica acerca de la calidad de la información que los estudiantes encuentran, siempre poniendo énfasis en la diversidad de perspectivas, los estereotipos y la parcialidad presentes en ciertos medios.

### **3.1.3 Actividades en la aldea.**

Con el objetivo de describir el cambio en las actitudes o habilidades en los estudiantes a través de una actividad intercultural durativa, trabajamos dos horas semanales, desde el 1-9-2004 hasta el 3-12-2004 alrededor de las siguientes actividades:

- 1.a. Selección de un lugar en el mundo anglófono.
- 1.b. Reconstrucción interactiva del pueblo seleccionado.

- II.a. Creación de identidades ficticias. Elaboración de carnets de identidad.
- II.b. Establecer relaciones entre los distintos miembros de la aldea.
- II.c. Elaborar profundamente dos aspectos de la identidad fictiva via contactos virtuales con locales.
- II.d. Establecimiento de comunidades sociales dentro de la aldea.
  
- III.a. Rutina diaria de los personajes ficticios y reales.
- III.b. Juegos de rol: llegar tarde, hablar sobre mujeres y hombres, hacer una cita.
  
- IV.a. Las relaciones entre México-Canadá-Estados Unidos.  
Discusión grupal sobre las representaciones, y las representaciones proyectadas.
- IV.b. Simulación de un debate político sobre las políticas migratorias en el país meta y fuente.
- IV.c. Actividad para aumentar la conciencia intercultural.  
Sensibilización acerca del concepto de cultura.  
Dibujar sociogramas para todos los personajes ficticios y reales.
- IV.d. Simulación de un debate público sobre la instalación de una planta tóxica en la aldea.
- IV.e. Actividad de conexiones internacionales.  
Concientización acerca de temas globales como la contaminación, los derechos humanos, la economía mundial, la desigualdad entre 'sur' y 'norte'
- IV.f. La campaña de protesta contra la instalación de una planta tóxica en la aldea.
  
- V. Instalación de la planta tóxica. Muchos habitantes deciden abandonar la aldea.

## **3.2 El aprendizaje cooperativo.**

### **3.2.1 Principios didácticos y definición.**

Uno de los pilares del proyecto educativo intercultural, es el aprendizaje cooperativo. Este método, sin embargo, no solamente se puede usar para fomentar una conciencia intercultural en los estudiantes. El aprendizaje cooperativo, además, se requiere para desarrollar habilidades tales como la comunicación interpersonal, dinámica de grupos y liderazgo, que hoy en día son muy solicitadas en el campo laboral. Los empleadores de hoy otorgan cada vez más valor a estas habilidades cualitativas, encima de las habilidades cuantitativas ya conocidas. En su lista, las habilidades de aprender, de comunicarse, de trabajar en equipo y de adaptarse al cambio, ocupan los primeros lugares. En otras palabras, constituye una didáctica que se debería integrar en cualquier clase, tanto en una clase de ingeniería, como en una clase de lenguas. Johnson, et al. (1991a) definen el aprendizaje cooperativo como "... el uso de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás."

Aparte de la necesidad en el campo laboral, existen varios estudios científicos en los salones de clase que justifican la introducción del modelo del aprendizaje cooperativo. Astin (1993), por ejemplo, cree que el aprendizaje cooperativo puede ser más potente que los métodos tradicionales competitivos de pedagogía porque motiva a los estudiantes a ser participantes más activos y más involucrados en el proceso de aprendizaje. Según él, esta mayor motivación se puede producir de dos maneras. Primero, los estudiantes pueden ser motivados a poner más esfuerzo si saben que su trabajo será revisado exhaustivamente por sus compañeros; y segundo, los estudiantes pueden aprender el contenido de las materias en mayor profundidad si están involucrados en enseñarlo a sus compañeros estudiantes. De tal modo, el aprendizaje cooperativo aumentaría los resultados y la retención de los estudiantes, establecería mejores relaciones entre ellos, y promovería su salud psicológica y autoestima.

El aprendizaje cooperativo sigue las premisas del nuevo paradigma de enseñanza en que tiene un enfoque más cognitivo, y ofrece una perspectiva contextualizada y basada en el significado de la lengua. En la tabla de Johnson, Johnson y Smith (1991), se ilustra cómo el modelo de aprendizaje cooperativo se opone al viejo paradigma de enseñanza:

	<i>Viejo Paradigma</i>	<i>Nuevo Paradigma</i>
CONOCIMIENTO	transferido de los académicos a los estudiantes	construido conjuntamente por académicos y estudiantes
ESTUDIANTES	“vasijas” pasivas que son llenadas del conocimiento de los académicos	constructor, descubridor y transformador activo de su propio conocimiento
OBJETIVO DE LOS ACADÉMICOS	clasificar y ordenar a los estudiantes	desarrollo de las capacidades y talentos de los estudiantes
RELACIONES	relaciones impersonales entre los estudiantes y entre los estudiantes y los académicos	relaciones personales entre estudiantes y académicos
CONTEXTO	competitivo/individualista	aprendizaje cooperativo en el salón de clases y equipos cooperativos con académicos
SUPOSICIÓN	cualquier experto puede enseñar	la enseñanza es compleja y requiere de una capacitación considerable

El aprendizaje cooperativo, contrario a su concepción desinformada, no se limita a poner estudiantes en grupos y darles tarea. Johnson, Johnson y Smith (1991b) describen cinco elementos esenciales para el éxito de su modelo de aprendizaje cooperativo<sup>8</sup>:

- **Interdependencia positiva.**

Los miembros del grupo tienen que estar convencidos de que necesitan el uno al otro para completar exitosamente una tarea. El estudiante sólo puede triunfar si todos los miembros del equipo triunfan también. Los profesores pueden fomentar tal interdependencia dando recompensas comunes (cuando todos los miembros logran cierto criterio, todos reciben puntos adicionales). Es preciso que los mismos balanceen cuidadosamente la composición del equipo para obtener la diversidad que permita a los miembros trabajar juntos y aprender unos de otros. Esta sinergia de recursos intelectuales y habilidades constituye el éxito del equipo.

<sup>8</sup> La traducción del inglés es nuestra.

- **Responsabilidad individual.**

Todos los miembros deben tomar responsabilidad de su propio aprendizaje y por el aprendizaje de los otros miembros. Se necesita evaluar la calidad y la cantidad de las contribuciones de cada miembro, y dar los resultados al grupo y al individuo.

- **Interacción cara a cara promovedora.**

Los miembros del equipo necesitan estar involucrados en una tarea auténtica en la cual promueven el éxito de todos, compartiendo recursos, apoyando, estimulando y reconociendo los esfuerzos de los demás.

- **Habilidades interpersonales y grupales.**

Los grupos no pueden funcionar eficazmente si los miembros no disponen de las habilidades sociales necesarias. Estas habilidades cooperativas incluyen: manejar liderazgo, negociar, tomar decisiones, establecer confianza, comunicarse adecuadamente, y manejar conflictos.

- **Mantenimiento del grupo.**

Los estudiantes deben recibir retroalimentación, tanto por parte de los profesores como de los demás miembros del equipo. Esta retroalimentación debe tomar en cuenta tanto el contenido de la tarea, como las habilidades y las relaciones internas manifestadas en el trabajo de equipo.

### 3.2.2 Aplicabilidad a la simulación global.

A nuestro juicio, la teoría de Johnson difícilmente es aplicable en su integridad al contexto educativo mexicano, por las limitaciones prácticas señaladas anteriormente. Creemos, sin embargo, que varias de sus premisas facilitarían el desarrollo de la competencia intercultural en las clases de lenguas, como el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en la interacción y la experiencia.

Nos parece útil, entonces, contrastar la metodología de la simulación global con las cinco premisas del modelo de aprendizaje cooperativo. La interdependencia positiva se refleja claramente en el ejercicio de simulación llamado 'la aldea'. En este lugar ficticio, todos los alumnos inventan y asoman una identidad bien definida, y después tienen que interrelacionarse para formar una verdadera comunidad.

Los alumnos dependen el uno del otro para el éxito de esta simulación, la aldea ficticia sólo se podrá construir cuando cada uno de los miembros se desempeñe de igual manera en la creación de su identidad. La responsabilidad individual en nuestro estudio se limita a la evaluación de las redacciones individuales de los estudiantes, y a la autoevaluación que cada uno llenaba al final de la clase.

El tercer pilar del modelo de aprendizaje cooperativo, la interacción promovedora cara a cara, constituye la dinámica de la simulación global. En nuestro estudio, la aldea, como comunidad llena de diversidad, tuvo que enfrentar varias cuestiones éticas y sociales. Ante tales cuestiones, los distintos miembros tuvieron que encontrar un compromiso, una solución a través de la discusión, basada en sus identidades e intereses ficticios, que, aunque sean imaginarios, reflejan una diversidad natural. En nuestra experiencia, los alumnos en un mismo salón, en su identidad real, tienen una serie de creencias, prejuicios, actitudes y experiencias personales muy diversos acerca de su identidad cultural. La diversidad real, y la diversidad ficticia, entonces, sirve de base para la interacción en el salón de clase. A través de juegos de rol y discusiones, los puntos de vista de los distintos miembros se retan, y en muchas ocasiones tienen que reconsiderar sus opiniones, aprendiendo el uno del otro. Visto desde esta óptica, el papel del maestro consiste en proveer los suficientes retos que causan una interacción directa y una reflexión por parte del alumno sobre su identidad individual y grupal, tanto en la simulación como en la realidad.

Esta interacción promovedora no se establecerá si los estudiantes no disponen de las habilidades sociales relevantes. En este sentido, los sujetos de nuestro estudio tienen una base común: todos estudian una carrera académica, aunque algunos apenas la inician y otros están por terminarla. No creemos que sea la tarea del profesor de lenguas de enseñar estas habilidades sociales de manera explícita. En nuestra opinión, la mejor manera de enseñarlas es practicarlas con los estudiantes. En nuestro ejercicio de simulación, por ejemplo, los alumnos debían expresar puntos de vista que no eran suyos.

En varias ocasiones, se les asignaba un papel, pro o en contra de un tema, o una función (director, estudiante, extranjero, obrero...), y tenían que simular la discusión con base en su papel asignado. Aparte de aumentar la empatía positiva entre los distintos actores sociales así, los alumnos aprendieron a argumentar, cuestionar, negociar, criticar y buscar un compromiso.

Consideremos que el quinto elemento esencial del modelo de Johnson no es relevante para los objetivos de nuestra investigación. La evaluación del esfuerzo cooperativo es indudablemente imperativo para el éxito del modelo. No obstante, los estudiosos de la enseñanza intercultural no están en acuerdo sobre la necesidad y viabilidad de evaluar la competencia intercultural en los estudiantes, que constituye el objeto de nuestra investigación. Para nuestros objetivos de observación y análisis, hemos desarrollado una metodología que se describirá más adelante en esta sección.

Por fin cabe mencionar que Johnson, et al. (1998) distinguen entre tres tipos de grupos cooperativos: el grupo de aprendizaje cooperativo formal, ideal para un trabajo de grupo de algunas semanas; el grupo cooperativo de base, que dura por lo menos un año y que se caracteriza por su heterogeneidad; y el grupo cooperativo informal.

Los grupos que usamos en la simulación global eran todos grupos informales. Johnson, et al. (1998) los definen así:

[...] son grupos ad-hoc que pueden durar varios minutos hasta una clase entera. El profesor los usa durante la enseñanza activa (exposiciones, demostraciones) para concentrar la atención de los estudiantes en el material, establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, establecer expectativas acerca del material, introducir el tema, asegurar que los alumnos procesen cognitivamente la materia, y concluir una clase.

Establecer grupos nuevos en cada sesión, nos garantiza mantener la diversidad en las interacciones en cada clase, y alrededor de cada tarea.

### **3.3 Colecta de datos**

Evaluamos el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, primero a través del estudio de seis casos, y, segundo, a través de una serie de evaluaciones y observaciones de los alumnos y el facilitador. El énfasis del estudio reside en el estudio de casos. Integramos tres métodos de observación a nivel grupal para dibujar el contexto general de los casos, para contrastar los hallazgos de los casos con las tendencias en el grupo, y para describir el proceso de la simulación global, con las actitudes y las percepciones observadas a nivel grupal.

Disponemos de métodos cualitativos distintos para la colecta de datos al nivel de los seis casos específicos, y de manera más general, a nivel del grupo. Todos los datos fueron recopilados entre agosto y diciembre del año 2004, simultáneamente con la simulación global, en un curso de inglés general del nivel siete.

#### **3.3.1 A nivel del grupo**

##### **3.3.1.1 Autoevaluaciones**

Al final de ocho de las doce sesiones, los doce estudiantes regulares de nuestro grupo llenaron un formato de autoevaluación desarrollado por Michael Byram (2002), y adaptado para nuestros objetivos. Byram desarrolló esta autoevaluación de la competencia intercultural como parte integral del Portfolio Lingüístico Europeo (Alario, 2002), más específicamente de la Biografía Lingüística. Este modelo de autoevaluación está basado en las habilidades interculturales de Byram que expusimos anteriormente. Consideramos extraño, sin embargo, que Byram no incluye la conciencia crítica en la autoevaluación. Nosotros sí lo añadimos, porque creemos que la reflexión crítica constructiva de documentos culturales propios o ajenos, es el principio de cualquier aprendizaje intercultural. Referimos al lector a los anexos de esta tesis para el formato de autoevaluación completo.

### 3.3.1.2 Diario del maestro

Un diario de investigación es el registro de la involucración personal del investigador, contiene información sobre el investigador, lo que hace, y el proceso de la investigación. Según Ian Hughes (1996), las razones principales para elaborar tal diario son:

- generar un historial del proyecto, las reflexiones del investigador, y del proceso de investigación,
- proveer material para reflexionar,
- proveer datos sobre el progreso de la investigación, y
- registrar el desarrollo de las habilidades de investigación.

Estimula, además, la reflexión (auto)crítica del investigador, invitándole a:

- reflexionar sobre sus prácticas y discursos,
- formular planes de acción basados en sus reflexiones y conocimiento
- implementar las acciones que han planeado, y
- llevar registros que registran los efectos de sus acciones.

Ian Hughes concluye resumiendo la utilidad del diario de investigador, afirma que el diario es útil para:

- explorar las prácticas del investigador
- proveer un espejo en el cual el investigador se ve reflejado
- adquirir experiencia y ganar confianza en la redacción de una investigación
- fortalecerse como investigador compartiendo las experiencias con otros investigadores, y
- establecer una interacción constructiva crítica entre colegas y participantes.

Con tales objetivos, y de tal modo, llenamos cada semana el diario del investigador-maestro. Incluimos, además, preguntas, preocupaciones manifestadas de los estudiantes, o de la maestra titular, que fomentaron mucho la reflexión acerca de los pasos necesarios en la simulación global. Este diario guió la sección de tendencias y visiones prevaletentes en los resultados del siguiente capítulo.

### 3.3.1.3 Cuestionarios finales comparativos

Con el fin de comparar de manera general el nivel de competencia intercultural observado en nuestro grupo, que fue expuesto a una serie de doce clases interculturales, con el de un grupo de referencia, aplicamos un cuestionario comparativo. Ambos grupos eran cursos generales del nivel siete.

Para cada lengua, el CELE organiza nueve niveles. El nivel uno es el nivel de principiantes, y el nivel nueve es el de perfección. Para la elaboración de las preguntas, nos basamos en el modelo de YOGA (Your Objectives, Guidelines and Assessment) de Fantini (1986). Este modelo es basado en la conciencia, las actitudes, el conocimiento y las habilidades interculturales. Fantini, además, enumera distintos objetivos y criterios para cuatro niveles de competencia intercultural: el viajero educativo, el residente, el profesional y el especialista intercultural. Consideramos que nuestro grupo sujeto corresponde al nivel de viajero educativo<sup>9</sup>, y de residente<sup>10</sup>, aunque sea ficticio. Escogimos las siguientes habilidades de su modelo:

- Conciencia
  - de diferencias a través de lenguas y culturas,
  - de mis reacciones negativas hacia estas diferencias,
  - de cómo me ven los miembros de la cultura meta
  - de mí mismo como un ser culturalmente condicionado, y un individuo con preferencias y costumbres personales.
  
- Actitud – Estoy dispuesto a:
  - interactuar con miembros de la cultura meta (no los evito, o no busco refugio con los compatriotas),
  - intentar manejar las emociones y frustraciones causadas por mi participación en la cultura meta,
  - modificar mi comportamiento de acuerdo con lo que he aprendido sobre la comunicación en la cultura meta.
  
- Habilidades
  - Uso modelos adecuados para la cultura meta, y procura no ofender a nadie con mi ropa, comportamiento, etc.
  - Uso estrategias que fomentan mi adaptación en la cultura meta y que reducen la tensión cultural.
  - Uso una variedad de estrategias eficaces cuando interactuo con gente culturalmente diferente.
  - Puedo citar los distintos factores sociohistóricos que han dado forma a mi cultura, y a la cultura meta.

---

<sup>9</sup> Nivel I: viajero educativo, por ejemplo: participantes en cursos de verano de inglés y otros programas de intercambio cortos (4-6 semanas).

<sup>10</sup> Nivel II: residente, inmersión cultural más larga: los alumnos internos y participantes en programas de intercambio académico en el extranjero, o prácticas profesionales (4-8 meses).

- Conocimiento
  - Puedo contrastar aspectos de la cultura y lengua meta con los de mi propia cultura.
  - Conozco algunas técnicas para maximizar mi aprendizaje de la lengua y cultura meta.
  - Puedo describir y explicar mi propio comportamiento con el de la cultura meta en varios dominios (e.g. interacción social, concepto del tiempo, orientación espiritual)
  - Puedo articular la historia general y algunos factores sociopolíticos que han dado forma a mi cultura y a la cultura meta.

Los componentes de este modelo cubren casi todos los *savoirs* de Byram, aunque no integre de manera explícita la conciencia crítica, la cual se incluye de cierta manera en los componentes de actitud y conciencia en el modelo de Fantini. Optamos por este modelo porque es modular, distingue entre cuatro etapas en el desarrollo del hablante intercultural, lo cual nos permite hacer preguntas más orientadas al nivel que se puede esperar en nuestro grupo sujeto.

El tipo de preguntas en este cuestionario, es muy semejante a las situaciones hipotéticas presentadas en las entrevistas anteriores y posteriores a los estudios de caso. El cuestionario fue aplicado a doce alumnos del grupo con el cual realizamos la simulación global, y un grupo de referencia del mismo nivel de inglés. Tomando en cuenta el número más alto de sujetos, nos resultó imposible de analizar estos datos de manera cualitativa. Este pequeño estudio comparativo, cuyo objetivo es falsificar los hallazgos de los estudios de casos con un grupo de referencia, constituye una mezcla de métodos cuantitativos y cualitativos. En este sentido, las reacciones de los estudiantes ante las situaciones hipotéticas fueron comparadas con los objetivos de cada pregunta, mencionados arriba, y evaluadas cuantitativamente usando el siguiente criterio:

- 0: conciencia, actitud, habilidad o conocimiento buscado no presente
- 1: conciencia, actitud, habilidad o conocimiento buscado parcialmente presente
- 2: conciencia, actitud, habilidad o conocimiento buscado suficientemente presente

Nos damos cuenta de que con este método creamos la impresión que la competencia intercultural sea algo objetivamente cuantificable, y que uno podría obtener un resultado de 100 %, o sea la competencia intercultural perfecta. Como es bien sabido, un cambio didáctico importante del proyecto pedagógico intercultural, es que ya no se refiere al nativo-hablante como modelo perfecto para el desarrollo de la competencia lingüística o intercultural del alumno.

Cabe subrayar, entonces, que nuestro único objetivo es explicitar las diferencias en ciertas actitudes, habilidades, determinado conocimiento y ciertas manifestaciones de conciencia intercultural, entre los dos grupos, sin interpretar los números de manera absoluta. En otras palabras, este método numérico nos parece útil para observar de manera general los efectos de nuestra actividad intercultural para cada uno de los *savoirs* de Byram.

### 3.3.2 Estudios de caso

#### 3.3.2.1 Metodología de los estudios de caso.

Existe cierta confusión acerca de la definición del estudio de caso. Hasta la fecha, en los estudios se ha definido en términos del proceso de llevar a cabo la encuesta (o sea, como método de investigación); del sistema cerrado o la unidad seleccionada para la investigación (o sea, el caso); y como el producto, el reporte final de una investigación de un caso. Estos tres elementos son indispensables a la hora de definir el estudio de casos. sin embargo, el aspecto más característico parece consistir en la delimitación del objeto del estudio. Si el fenómeno bajo consideración no es intrínsecamente delimitable, no es un caso.

Generalmente el concepto de estudio de caso se define a través de tres atributos recurrentes, es particular, descriptivo, y heurístico.

Particular, porque el estudio de caso se concentra en una situación, un evento, o fenómeno particular. El caso en sí es importante por lo que revela sobre el fenómeno y lo que esto puede representar. En este sentido, es un diseño útil para problemas prácticos, o sea, preguntas, situaciones confusas que surgen en la vida diaria. La reticencia de integrar aspectos interculturales en la enseñanza y aprendizaje del inglés, que constituye el punto de partida de nuestro estudio, es un buen ejemplo de tal situación. O, en las palabras de Shaw (Merriam, 1998), "case studies concentrate attention on the way particular groups of people confront specific problems, taking a holistic view of the situation. They are problem centered, small scale, entrepreneurial endeavors."

Descriptivo, porque el producto final es una rica, extensa descripción del fenómeno, o una 'thick description', en inglés. Este término proviene de la antropología y etnografía, e implica la descripción completa, literal de la entidad bajo estudio. Clifford Geertz (1973) ilustra el concepto a través de la acción de parpadear. Según él, para distinguir el parpadear de un gesto social, o de una contracción arbitraria de los músculos faciales, etc., debemos trascender la mera acción para llegar al entendimiento social particular del parpadear como gesto, del *mens rea* del parpadeador, de su público, y cómo construyen todos ellos el significado del parpadear. 'Thin description', afirma, sería el parpadear, mientras que 'thick description' sería el significado detrás de la acción, y su importancia simbólica en la sociedad, o entre los interactores. Esta descripción es, por lo general, cualitativa. Usa, por lo tanto, medios de descripción más prosaicas, o en las palabras de Wilson (Merriam, 1998), "case studies use prose and literary techniques to describe, elicit images, and analyze situations [...] They present documentation of events, quotes, samples and artifacts."

El estudio de caso es heurístico, porque aumenta el entendimiento del lector del fenómeno bajo estudio. Los estudios pueden causar el descubrimiento de significados, ampliar la experiencia del lector, o afirmar lo que ya se sabe. A través del estudio de caso, pueden surgir relaciones nuevas entre los distintos factores del fenómeno, que imponen una reconsideración del fenómeno bajo estudio.

En nuestro estudio, por ejemplo, pueden descubrirse tendencias e interrelaciones específicas de nuestro contexto, entre los distintos componentes del modelo de la competencia intercultural, o entre rasgos personales de los casos y el desarrollo de esta competencia.

Durante la realización de la simulación global, una compañera maestra nos preguntó por qué no usamos un experimento, o una encuesta escrita, en lugar de entrevistas. Nuestra respuesta fue, “porque quiero entrar en sus cabezas.”

El estudio de caso permite al investigador acercarse al sujeto lo más posible, tanto a través de la observación directa en el contexto natural, como el acceso a los factores subjetivos (emociones, pensamientos), mientras que los experimentos y encuestas usan datos derivados prefabricados. Los estudios de caso, además, tienden a tener una evidencia más amplia, mientras que los experimentos tienen un foco más estrecho.

Cabe mencionar que el estudio de caso también se puede definir por su objetivo. Merriam (1998) distingue entre estudios descriptivos, interpretativos y evaluativos. Consideramos que nuestro estudio de caso es interpretativo-descriptivo: queremos juntar tanta información como posible acerca de nuestro tema, con el objetivo de analizar, interpretar o teorizar sobre el fenómeno bajo estudio, o sea, el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de inglés.

Por último, queremos señalar que nuestra investigación es un estudio de caso múltiple. Juntamos y analizamos los datos de seis casos, primero discutiremos los casos, y luego, basaremos nuestra sección de tendencias y visiones prevalentes en una comparación de los distintos casos. Entre más casos se incluyen en un estudio, y entre más variación ofrecen los distintos casos, más convincente será su interpretación. La inclusión de diversos casos, nos parece, entonces, un medio excelente para aumentar la validez y generalizabilidad de los resultados.

### 3.3.2.2 Selección de los casos

Para el establecimiento de nuestros criterios de selección, tuvimos que basarnos en unas breves observaciones de los estudiantes, y en comentarios de la maestra titular del grupo. El primer obstáculo con este tipo de investigaciones, parece ser la disponibilidad de estudiantes. Nuestro grupo sujeto oficialmente tenía 22 alumnos, aunque después de unas pocas sesiones, constatamos que sólo unos 12 asistieron a la clase regularmente. Es obvio, entonces, que un primer criterio de selección es que los seis casos estén presentes hasta el final del semestre.

Nos fijamos, además, en una serie de características para las cuales tomamos en cuenta la suficiente variación, para aumentar así la validez externa. Como ya dijimos, sólo pudimos observar dos veces al grupo antes de hacer la selección. Detectamos, no obstante, las siguientes características que guiaron este proceso: el sexo, las actitudes demostradas hacia tener que trabajar con una cultura extranjera, el interés manifestado en la simulación global, estancias en el extranjero, la carrera académica, el comportamiento del estudiante (hablador, callado, introvertido, extrovertido, etc.). En la discusión de los resultados, se hará una breve descripción personal de cada caso. Para proteger la privacidad de todos nuestros informantes, siempre nos referimos a ellos con pseudónimos.

### 3.3.2.3 **La entrevista etnográfica**

El objetivo de nuestro estudio, observar el desarrollo de la competencia intercultural, requiere que entremos en la mente de nuestros alumnos. Necesitamos observar qué sienten, piensan y harían en distintas situaciones que se caracterizan por su diversidad cultural y su interactividad. No podemos observar cómo la gente ha organizado su mundo, ni cómo los significados que otorgan a los distintos documentos culturales influyen en su visión del mundo. Nos vemos, por lo tanto, en la necesidad de hacer preguntas a nuestros sujetos acerca de estos temas. El objetivo de entrevistar es, entonces, entrar a la perspectiva de otra persona.

Según Byram (1996), la entrevista, un método etnográfico, resulta de gran utilidad para los lingüistas también. Aparte de que la entrevista es un evento lingüístico, afirma, su relevancia para el lingüista es claro: cuando un observador-participante empieza a analizar y reportar los datos recolectados, los traduce en un lenguaje accesible para el lector, tanto en una lengua extranjera, como en la misma lengua. O, en las palabras de Spradley (Byram, 2002): “every ethnographic description is a translation. As such, it must use both native terms and their meanings as well as those of the ethnographer.”

Byram, concluye que la entrevista es una manera especial de descubrir los términos y significados nativos. Requiere de un alto nivel lingüístico del entrevistador, y este es el punto de encuentro entre las habilidades e intereses del lingüista profesional y los del etnógrafo.

La entrevista que desarrollamos es estructurada y extendible. Las preguntas están organizadas alrededor de los componentes del modelo de Byram, y el orden es fijo, lo cual la distingue de la entrevista semi-estructurada. Las preguntas fijas constituyen el estímulo inicial para hacer evidentes ciertas actitudes, modos de reflexión y habilidades. sin embargo, usamos también preguntas adicionales para guiar la conversación hacia nuestros focos de interés.

La mayoría de las preguntas en el guión son hipotéticas, únicamente para el último componente de la entrevista, en el cual evaluamos las actitudes hacia la enseñanza intercultural, usamos preguntas de tipo ‘representación ideal’. Con las preguntas hipotéticas, los sujetos tienen que especular acerca de qué harían en una situación particular. Por lo general empiezan con ‘Supongamos que...’ o ‘Imagínate que ....’ Las respuestas a tales preguntas tienden a reflejar las experiencias personales de los sujetos. Las preguntas de tipo ‘representación ideal’ ofrecen tanto información como opinión.

A través de nuestras preguntas acerca de las actitudes hacia la enseñanza intercultural, los sujetos nos contaron tanto sus experiencias anteriores interculturales en el CELE, como sus opiniones acerca de la necesidad y viabilidad de una dimensión intercultural. Este tipo de pregunta, por lo tanto, es muy útil para estudios de evaluación, porque revela tanto los defectos y los logros de un programa.

En la elaboración de las preguntas hipotéticas, nuestra preocupación constante era adaptar las situaciones imaginarias al mundo de referencia de los estudiantes. En otras palabras, las situaciones evocadas en las preguntas tenían que ser hipotéticas y realistas. Con tal objetivo, pilotamos las entrevistas con un sujeto externo representativo. Antes de aplicarlas, probamos y grabamos las entrevistas con Fernando, estudiante de ingeniería del IPN de veintidos años. Gracias a su cooperación, enfocamos algunas situaciones hipotéticas más al mundo de referencia de nuestros casos.

En las preguntas adicionales presentamos perspectivas del abogado del diablo. Este tipo de preguntas es adecuado cuando el tema es controvertido, y cuando el investigador necesita las opiniones y emociones de los sujetos. Las preguntas del abogado del diablo, además, evitan reacciones de vergüenza o hostilidad cuando el tema es muy sensible para los sujetos. La pregunta empieza con 'Alguna gente diría que...', y al depersonalizar la polémica, suele romper la inhibición de hablar francamente de los sujetos. Las respuestas, entonces, casi siempre son las opiniones o actitudes personales de los alumnos. Otro tipo de pregunta adicional que usamos, es la pregunta interpretativa. Esta pregunta, que muchas veces consiste en una reformulación de la respuesta del sujeto, permite al investigador afirmar su buen entendimiento de la respuesta, o provee la oportunidad para elicitación de más información, opiniones o actitudes.

En nuestra experiencia práctica, notamos que no todos estudiantes están igualmente acostumbrados a este tipo de preguntas. En cuanto a las preguntas hipotéticas, algunos estudiantes afirmaron que difícilmente pueden hablar acerca de algo que no han vivido en la realidad. Parece, además, que un pequeño grupo de estudiantes se sentía incómodo o avergonzado de hablar acerca de sus emociones. Especialmente con las preguntas del abogado del diablo, concebidos como reto explícito para romper las reservas, sintieron que queríamos poner las palabras en sus bocas.

Para observar el efecto cognitivo de una serie de actividades interculturales en los seis casos, hicimos una entrevista anterior de la simulación, y otra después. La primera serie de entrevistas tomó lugar en la primera mitad de septiembre, y la segunda serie en la última mitad de noviembre del 2004, todas en la salita de reuniones del CELE, durante el horario normal de la clase.

Condujimos las entrevistas en español, primero porque no todos los alumnos del grupo disponían de un nivel suficientemente alto del inglés, y segundo, porque creemos la información, las opiniones, los sentimientos se manifestarán de forma más natural en la lengua materna. Esta decisión nos pareció la más adecuada tomando el carácter etnográfico de nuestro estudio. Queríamos evitar que los sujetos no expresaran ciertas ideas suyas por falta de conocimiento lingüístico. Visto desde la misma óptica etnográfica, grabamos y transcribimos todas las entrevistas íntegramente con un 'Sony Digital Voice Recorder'.

## **4. ANÁLISIS DE DATOS**

### **4.1 Modelo de análisis**

El análisis de los distintos casos nos permitirá una multiperspectiva, observaremos:

- los cambios en los sujetos a lo largo de un semestre, o sea, determinar cuáles componentes del modelo de competencia intercultural de Byram son más susceptibles al cambio,
- las interrelaciones entre los distintos *savoirs* para cada sujeto, y entre las distintas características que los componen, y si existe un orden cronológico en el desarrollo de la competencia intercultural,
- las semejanzas y diferencias en el desarrollo de la competencia intercultural de los distintos sujetos, y,
- la influencia de rasgos y actitudes personales sobre el desarrollo de la competencia intercultural.

Para dar forma concreta a las distintas actitudes, opiniones y habilidades que buscan elicitar a través de las preguntas individuales, elaboramos una lista de las características que aparecen en cada pregunta, las cuales encontramos en Fantini (1986) y Byram, et al. (2002). Nos damos cuenta que los distintos atributos a veces traslapan, y que pueden surgir atributos no incluidos en nuestra lista. Mantenemos, por lo tanto, la mirada abierta, y usamos la siguiente lista únicamente como un inventario de lo que esperábamos encontrar, y no como lentes a través de los cuales vemos a los sujetos.

#### **4.1.1 Atributos incluidos en la entrevista anterior**

##### *Savoir être*

- I.a no sentenciosidad / conciencia de reacciones negativas propias hacia una cultura ajena / voluntad de aprender acerca de nuevas perspectivas
- I.b voluntad de interactuar con los miembros de la cultura meta / conciencia de reacciones negativas hacia la cultura meta
- I.c empatía / relajación social / no sentenciosidad / habilidad de entender la perspectiva ajena sobre la cultura propia / habilidad de resolver problemas
- I.d mente abierta / mantenimiento de cara / muestra adecuada de respeto

Savoir comprendre

- II.a mantenimiento de cara / empatía / habilidad de resolver problemas
- II.b conciencia de la propia identidad nacional / mantenimiento de identidad / conciencia de reacciones negativas hacia otras culturas
- II.c voluntad de buscar la perspectiva de un miembro de la cultura meta / uso de suposición informada / muestra adecuada de respeto / no sentenciosidad

Savoir apprendre / faire

- III.a diligencia / involucración en la interacción / voluntad de interactuar con miembros de la cultura meta / estrategias para la reducción de ambigüedad / habilidad de establecer relaciones interpersonales
- III.b sensibilidad intercultural / diligencia / suposición informada
- III.c suposición informada / conciencia de reacciones negativas hacia la cultura meta / muestra adecuada de respeto

Savoir s'engager

- IV.a autorrevelación adecuada / conocimiento de factores sociopolíticos que han dado forma a la propia cultura / conciencia de la diversidad sociocultural en la propia cultura / conciencia crítica
- IV.b suposición informada / conocimiento de factores sociopolíticos que han dado forma a la propia cultura / conciencia de la diversidad sociocultural en la propia cultura / conciencia crítica
- IV.c voluntad de buscar la perspectiva de un miembro de la cultura meta / habilidad de resolver problemas / conciencia crítica
- IV.d conocimiento de factores sociopolíticos que han dado forma a la propia cultura / conciencia de la diversidad sociocultural en la propia cultura / conciencia crítica / suposición informada

**4.1.2 Atributos incluidos en la entrevista posterior**Savoir être

- I.a reconocimiento de propias actitudes negativas / mantenimiento de identidad / autorrevelación adecuada
- I.b reconocimiento de propias actitudes negativas y estereotipos / sensibilidad intercultural
- I.c afecto positivo hacia la cultura meta / empatía / no sentenciar de las variaciones no preferidas
- I.d reconocimiento de propias actitudes negativas y estereotipos

Savoir comprendre

- II.a reconocimiento de propias actitudes negativas / evaluación crítica de la propia cultura / autorrevelación adecuada
- II.b sensibilidad intercultural / diligencia / habilidad de automonitorearse
- II.c suposición informada / reconocimiento de actitudes negativas proyectadas hacia la cultura meta
- II.d reconocimiento de significados similares en los documentos de cultura meta y propia / reconocimiento de actitudes negativas / mantenimiento de identidad

Savoir apprendre / faire

- III.a habilidad de automonitorearse / habilidad de establecer relaciones interpersonales / sensibilidad intercultural
- III.b sensibilidad intercultural / reconocimiento de 'core values' en la propia cultura que pueden ser diferentes de los de la cultura meta / reconocimiento de semejanzas
- III.c autorrevelación adecuada / flexibilidad conductual / control de interacción

Savoir s'engager

- IV.a evaluación crítica de un conflicto intercultural a base de criterios objetivos
- IV.b evaluación crítica de documentos de la cultura propia y meta / no sentenciosidad
- IV.c no sentenciosidad / conciencia de los factores sociopolíticos semejantes y diferentes que han dado forma a la propia cultura y a la cultura meta / mente abierta

Organizaremos nuestro análisis alrededor de los cuatro bloques de habilidades de Byram, las actitudes hacia la dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas, y su evaluación, a través de la simulación, para cada caso. Justificamos el orden cronológico de las distintas habilidades en las entrevistas con la taxonomía didáctica de los objetivos educativos de Romiszowski (1984). Esta taxonomía es cumulativa, o sea, entre más alto el nivel alcanzado en ella, más alto será el procesamiento de los contenidos por parte de los alumnos. Al nivel cognitivo, esta taxonomía distingue entre los siguientes componentes:

- (C1) Saber
- (C2) Entender o comprender
- (C3) Aplicar
  - de manera reproductiva
  - de manera productiva
    - aplicar por medio del análisis
    - aplicar de manera creativa
    - aplicar de manera crítica, evaluativa

Aparte del componente cognitivo, influyen el componente psicomotórico (que no aplica aquí) y el componente afectivo. Este último se podría considerar como el motor de cualquier aprendizaje. No es de extrañar, entonces, que lo ponemos en el primer lugar. El *savoir être*, además, invita al estudiante construir un marco actitudinal que guiará sus reacciones hipotéticas en las situaciones simuladas. Dentro de este componente, consideramos primero la actitud del sujeto hacia culturas ajenas, y luego hacia su propia cultura. Nuestra experiencia nos indica que una actitud agresiva hacia culturas ajenas puede esconder una actitud de inseguridad hacia la propia cultura.

El *savoir comprendre* cabe indudablemente en la categoría C2 de Romiszowski, y es el paso siguiente lógico después de adquirir los contenidos (el conocimiento, las actitudes o habilidades) interculturales.

El *savoir faire/apprendre* corresponde al nivel C3, e implica una aplicación productiva por medio del análisis, o sea, cómo maneja el sujeto los contenidos interculturales bajo la presión del tiempo y la situación real.

El *savoir s'engager* se puede definir como el nivel más alto de la taxonomía cognitiva, o sea, la aplicación productiva crítica de los contenidos.

A través de la comparación de las respuestas de los sujetos en la entrevista anterior y posterior, entonces, podremos observar si han alcanzado un mayor nivel de procesamiento de los contenidos interculturales.

## **4.2 Análisis de los casos**

### **4.2.1 Jean-Charles**

Jean-Charles Salazar es un estudiante de química de veintiún años. Su padre es trabajador y su madre ama de casa. Realizó su formación secundaria y preparatoria dentro de los sistemas de educación pública, respectivamente la escuela secundaria técnica, y la escuela nacional preparatoria de la UNAM.

Jean-Charles ha vivido pocas experiencias directas con o en el extranjero, nunca salió de México, no tiene familiares o amigos personales internacionales en el extranjero ni en México. Tiene un gran interés, sin embargo, en conocer otros países y culturas, y una de sus ambiciones es realizar una maestría en el extranjero.

En cuanto al componente afectivo, el *savoir être*, percibimos los siguientes factores constantes en las dos entrevistas. Jean-Charles tiene la mente abierta, no usa prejuicios para responder en las distintas situaciones, y demuestra la voluntad de interactuar con personas de la otra cultura. Intenta encontrar un equilibrio entre la cultura propia y ajena, y sus respuestas reflejan una actitud neutra y equilibrada: “[...] haría una comparación, y me pusiera en la mitad, en el punto medio, no ni tanto daría, no daría una información como buena o como mala hasta no estar seguro completamente.” (Jean-Charles I.A.16-19).

Parece que Jean-Charles no tiene miedo al encuentro intercultural, y que podría demostrar la suficiente empatía para garantizar el éxito de tal intercambio. Esta autoconfianza, sin embargo, parece esconder un sentimiento de inseguridad, y tal vez inferioridad hacia otras culturas, lo cual se ve reflejado en el uso de palabras como ‘nivel cultural’, y ‘país subdesarrollado’ (refiriéndose a México), y ‘país desarrollado’: “[...] tal vez le diría que tuviera un poco de paciencia, y que tratara de comprender que el nivel, tal vez el nivel de cultura que existe en México, es muy diferente al nivel de cultura de donde ella viene.” (Jean-Charles I.A.50-53).

Esta subvaloración de lo propio también se vuelve evidente en su concepto de la lengua, aunque tal vez esto se debe al papel predominante de la variante prestigiosa en la enseñanza de lenguas extranjeras:

[...] simplemente me gusta más [el inglés británico], porque siento que es más completo, es como el español de España, es un poquito más elegante que el español mexicano, entonces, digamos que por ser lengua oficial, no se ha degenerado tanto como el español de aquí.  
(Jean-Charles II.A.62-65)

En las dos entrevistas, Jean-Charles manifestó una actitud positiva, y al pedirle de mencionar o describir características tanto de su propia cultura como la otra, no usó adjetivos calificativos negativos. Al preguntarle, por ejemplo, acerca de su idea de los estereotipos existentes sobre México, afirmó que el pueblo mexicano se conoce en el extranjero por su amabilidad y hospitalidad. Incluso describió de manera positiva a los habitantes de los Estados Unidos, al contrario de todos sus compañeros.

La única evolución que constatamos en el componente actitudinal, es que Jean-Charles diversificó más sus descripciones de los pueblos en la segunda entrevista. Parece que en la primera entrevista, representa los distintos pueblos como entidades más homogéneas:

[...] le trataría de explicar un poco como funcionan las cosas en México, como es nuestro comportamiento, qué queremos decir con cada cosa, cómo nos expresamos, y que realmente no somos, tal vez no somos flojos en un sentido.  
(Jean-Charles I.A.64-66)

Ante la pregunta de proporcionar cinco adjetivos con los cuales describiría a la gente norteamericana, en la segunda entrevista, Jean-Charles expresa su inquietud: “¿Cinco adjetivos? Pero es que están divididos, yo no podría generalizar. Podría decirte dos positivos y dos negativos de lo que ellos tienen.” (Jean-Charles II.A.29-31).

En cuanto al *savoir comprendre*, no percibimos evoluciones significativas a través de las dos entrevistas. Jean-Charles, que por lo menos a la superficie demostró una actitud de apertura, tolerancia e igualdad, manifestó también un alto nivel de comprensión de documentos culturales ajenos. Cabe mencionar, no obstante, algunas tendencias menores y elementos contrastantes en este sentido.

En la primera entrevista, se mostró comprensivo ante los reactivos en los cuales un documento cultural ajeno afectó la realidad propia. En la segunda entrevista, mantuvo esta comprensión, pero bajó un poco su sensibilidad intercultural. Parece que al percibir una serie de semejanzas con Canadá en cuanto a sentimientos hacia los Estados Unidos, en la simulación, Jean-Charles empezó a suponer otras semejanzas, a costo de la habilidad intercultural comprensiva, por ejemplo, reflexionando sobre las diferencias de comunicación en Canadá y México:

[...] yo sentí por lo que hacemos en clase, nosotros podemos ser canadienses, no veía gran diferencia entre nosotros, tal vez una u otra cosa en su forma de pensar, en sus arquetipos que ellos tienen, pues son muy similares a las que nosotros tenemos. Yo no siento que se daría un gran problema para la comunicación.

(Jean-Charles IIB.118-120)

El único momento en el cual su actitud comprensiva le causó conflicto, fue cuando habló de Halloween. Parece que la mayoría de nuestros sujetos, en lugar de buscar los significados culturales comunes del Día de muertos y Halloween, prefieren mantenerlos separados:

[...] que no se pierdan, y que no se vayan a influenciar unas con otras, no que en un momento determinado se llegaran a confundir. Yo no siento que hay algo de malo en celebrar Halloween, o día de muertos, siempre que tengas en cuenta que son dos cosas diferentes, y de dos culturas diferentes.

(Jean-Charles IIB.118-120)

La habilidad de saber hacer las cosas, o *savoir faire*, experimentó cierto cambio durante el proceso de la simulación. Parece que la serie de actividades interculturales aumentó la conciencia intercultural a la hora de interactuar con alguien de una cultura ajena. En la primera entrevista, Jean-Charles desarrolló exitosamente una serie de estrategias para entrar en contacto con alguien, o plantear un tema ante una persona de otra cultura. En la segunda entrevista, sin embargo, ante la tarea de integrarse en Toronto, se preocupó más por la viabilidad de sus estrategias:

[...] sería difícil entablar una conversación, porque no sabes como reaccionan, no sé si para ellos sea muy fácil hablar, o establecer una conversación como puedes establecerla en el metro aquí en la ciudad.

(Jean-Charles II.C.12-15)

Parece que, además, aprendió acerca de las formas pragmáticas dentro de su propia cultura anticipando los problemas que un extranjero puede experimentar al integrarse a la sociedad mexicana:

[...] A lo mejor es muy directo y los mexicanos no son muy directos, digamos que a lo mejor dice las cosas de una manera que para él es normal, muy abiertamente, y a veces eso se considera aquí en México como una ofensa.  
(Jean-Charles II.C.21-25)

En la segunda entrevista, Jean-Charles se preocupó más por si las cosas están ‘bien o mal vistas’, o sea, parece que se da más cuenta de la percepción de la alteridad y los distintos significados culturales en un encuentro intercultural. Por fin cabe señalar que tiene un modo de solucionar los conflictos interculturales, o de guiar los encuentros interculturales, basado en el trueque. Parece que cuando él hace algo para acercarse a la otra cultura, espera de manera automática y directa lo mismo del otro, por ejemplo hablando de Halloween:

A lo mejor a él le gusta celebrar Halloween, pues yo celebraría Halloween con él si me invita [...], y yo le invitaría a una fiesta de día de muertos, para que él viera que tan diferentes son [...]. Lo importante aquí sería enriquecerse el uno con el otro.  
(Jean-Charles II.C.60-64)

El *savoir s'engager* está muy presente en las dos entrevistas con Jean-Charles. Destacan su manera objetiva de describir los documentos culturales propios, y los principios éticos y morales con los cuales evalúa los distintos dilemas éticos presentados. La evolución general que creemos detectar a través de la simulación global, es una mayor conciencia de los valores de la propia cultura, y una crítica más constructiva y fundada. Encontramos el primer ejemplo de tal tendencia en su presentación del machismo mexicano: “[...] Siento que en parte se debe a que las mujeres en Europa han sabido manejar mejor la situación. Tienen un buen nivel, llevan algunos años por delante en cuanto a educación [...]”. (Jean-Charles I.D.44-46).

Parece que en la primera entrevista, representa las distintas realidades sociales de la propia cultura tales como son, sin formular críticas o recomendaciones explícitas. Esta afirmación, tal vez, remonta al mismo sentimiento de inseguridad o inferioridad mencionado anteriormente. Llama la atención que en la segunda entrevista, Jean-Charles habla de la necesidad de cambios en la propia cultura, por ejemplo en cuanto al papel de la iglesia católica:

Siento que [la iglesia] sigue teniendo el mismo poder [...] pero tarde o temprano tendrá que recapacitar, sino, la iglesia tendrá que cambiar, bueno, no la iglesia, digamos los padres, la forma de pensar de los sacerdotes. No pueden seguir predicando, no pueden seguir poniendo límites al avance de la tecnología.  
(Jean-Charles II.D.108-113)

Esta competencia crítica, no obstante, no conduce necesariamente a una evaluación negativa de los propios valores y normas, como ilustra Jean-Charles en su descripción de la familia mexicana en la primera entrevista:

[...] En cambio, en México ellos lo ven como un ambiente familiar, están muy unidas [las familias], pues, no lo veo como, yo no lo veo como inmadurez en quedarme con mis padres, sino como un apoyo.  
(Jean-Charles I.D.122-124)

Concluyendo la discusión de Jean-Charles, nos enfocaremos en su actitud hacia la dimensión intercultural en el salón de clase. No es de extrañar, creemos, que estas actitudes corresponden con las visiones y actitudes interculturales anteriormente expuestas. Al contrario de algunos otros sujetos, Jean-Charles tiene en mente la necesidad de hablar con personas anglófonas. Podríamos decir que su motivación para el aprendizaje intercultural es tanto instrumental como intrínseca:

[...] La mayoría de los empleos que yo puedo tener, o de los que puedo tener oportunidad, provienen de empresas internacionales y, sobre todo, se requiere que tengas una comunicación con esas personas. [...] Sobre todo el que puedas comunicarte con ellos, el que tengas de que platicarles, es de gran importancia para lograr una mejor comunicación y no simplemente hablar en inglés.  
(Jean-Charles I.E.34-42)

Notamos que tiene una curiosidad intrínseca de conocer otras culturas en la selección ficticia de una escuela para sus hijos:

[...] Tendrían una mayor visión y sobre todo la enseñanza de las lenguas yo siento que te abre un horizonte en cuanto a la cultura, tienes una manera diferente de percibir las cosas que las personas que simplemente se dedican a enfocarse en una sola lengua. [...]  
(Jean-Charles I.E.58-61)

La relevancia de un enfoque intercultural en el contexto educativo mexicano, en el cual los alumnos tienen oportunidades limitadas para ir al extranjero, es evidente para Jean-Charles. Parece, sin embargo, que en la primera entrevista, todavía percibe al maestro como la fuente más importante de información:

[...] Te imaginas como puede ser vivir ahí y sobre todo lo veo como un libro. Un libro que describe bien las cosas es aquel que te hace imaginar que estás ahí, igual un profesor que te describe bien como es un lugar, que te dice como son las personas [...]  
(Jean-Charles I.E.19-23)

En cuanto a la autoevaluación después de la simulación global, Jean-Charles señaló cambios en el *savoir faire*, el *savoir être*, y el *savoir s'engager*. En cuanto al componente actitudinal, destaca su atención por la diversidad:

[...] sí cambió totalmente mi forma de ver a los canadienses, a los americanos, su forma de pensar, sus estereotipos, que no todos son iguales, sino que son formas muy específicas, también la fuente de diversas opiniones que en la clase nos expusiste, eso cambió mi forma de pensar hacia algunas cosas.  
(Jean-Charles II.E29-33)

Como ya indicamos, Jean-Charles manifestó una mayor conciencia de la diversidad en las formas pragmáticas de distintas culturas, anticipando sobre cómo entablar una conversación. La habilidad de decentrarse, y de criticar, aumentó significativamente durante la simulación, como lo afirma Jean-Charles mismo:

[...] me costó mucho trabajo en la primera entrevista, como, ¿qué era nacionalismo?, ¿qué significó para mí? ¿cómo veía yo el nacionalismo?, ¿qué funciones cubría la religión?, y por ejemplo no sabía qué papeles juegan en otros países [...]  
(Jean-Charles II.E35-37)

En el caso de Jean-Charles, podríamos afirmar que la serie de actividades interculturales explicitó los valores y normas de la propia cultura, y los factores sociohistóricos que han dado forma a ella, sin atentar contra la identidad del individuo.

Concluimos el análisis del caso Jean-Charles con una breve respuesta a nuestras preguntas de investigación (véase 1.2.1). La percepción de la alteridad de Jean-Charles evolucionó en el sentido de que se da más cuenta de la diversidad y complejidad en las costumbres, actitudes, creencias y documentos de otras culturas. Además, parece que en cierta medida se volvió más consciente de la particularidad de su cultura, lo cual le ayudó a ponerse en los zapatos de un representante de una cultura ajena. Esta habilidad de decentrarse, aumentó su habilidad de criticar tanto documentos culturales propios y ajenos. Esta evolución se facilitó en gran medida gracias a su actitud inicial. Su actitud hacia la integración de habilidades interculturales e información cultural en las clases de inglés, resultó positiva en la primera entrevista, inclusive, parece que tenía expectativas altas de la simulación. Mantuvo esta actitud en la segunda entrevista, incluso expresó recomendaciones para futuros proyectos educativos interculturales. Jean-Charles, y muchos otros estudiantes de su grupo pidieron una mayor interacción directa con nativo hablantes, y sugirió la creación de un club de conversación, como es el caso para japonés.

#### **4.2.2 Madeline**

Madeline es una estudiante de ingeniería de veintiún años. Su padre es militar y su madre es ama de casa. Realizó su formación secundaria y preparatoria en los sistemas de educación pública. Tiene algunos tíos y primos en California, y conoce algunos estudiantes japoneses de intercambio en México. Además, afirma tener otros amigos internacionales a través del chat.

Las preguntas enfocadas hacia el *savoir être*, tanto de la primera como la segunda entrevista, nos revelaron una actitud un poco insegura. Esto se nota, por ejemplo, en su voluntad de establecer relaciones interpersonales, en un contexto internacional, primero con gente de la cultura local, la cual se motiva principalmente por una reducción de la inseguridad: “Porque como están un poco más cerca de México, pues ya sabes un poco más sobre su cultura, y entonces ya puedes hablar, y bueno, tengo más información de los norteamericanos [...]” (Madeline I.A.25-27).

Imaginándose el mismo intercambio académico en los Estados Unidos, sin embargo, parece que anticipa actitudes negativas fuertes de la gente local: “Al principio yo creo que no me tratarían muy bien, creo que sería un poco rechazada, como que si ves que están varios amigos y tú tratas de entrar a esa comunidad.” (Madeline I.A.31-33).

En la primera entrevista, además, parece que Madeline manifiesta una empatía baja hacia los miembros de una cultura ajena. Su primera reacción ante el choque cultural ficticio experimentado por un extranjero en México, es: “yo creo que me empezaría a reír.” Esta actitud de inseguridad y desconfianza parece mantenerse a través de la serie de actividades interculturales, y se expresa a través de actitudes negativas proyectadas intensas. En este sentido, creemos que percibe actitudes negativas más intensas de los extranjeros hacia los mexicanos que al revés. Cuando habla de actitudes de ‘ellos’ hacia ‘nosotros’ usa con mayor frecuencia el adverbio aumentativo ‘muy’: “Creo que [nos representan] como personas muy flojas [...] Además que somos muy corruptos.” (Madeline II.A.3-6). Cuando ella habla de sus representaciones del pueblo norteamericano, sin embargo, no lo usa. Incluso, representa atributos generalmente considerados positivos del pueblo mexicano de manera negativa cuando los proyecta hacia los extranjeros. Hablando, por ejemplo, del estereotipo clásico del mexicano flojo, afirma que en el extranjero “[...] dicen que somos muy fiesteros, que nos gusta la pachanga. Dicen que hacemos fiesta por cualquier cosa, que el día de las madres, que el día de la virgincita, eso también es parte de [el estereotipo del mexicano flojo].” (Madeline II.A.12-16).

En cuanto a la habilidad comprensiva, en la primera entrevista surgen dos tendencias ya observadas en los demás casos. Primero, el mecanismo del trueque ante una situación intercultural potencialmente dañina, y segundo, una actitud que casi no critica los propios símbolos o valores nacionales, lo cual se evidencia en su opinión de la obligación de saludar a la bandera:

Significa el hecho de que soy mexicana, de que todo eso abarca toda la historia de México, y tiene mucho significado [...] que caso tiene si nada más saludan por saludar, si no lo hacen con orgullo, si no lo hacen con amor a su patria.  
(Madeline I.B.29-34)

En la segunda entrevista, surgieron algunas cuestiones y evoluciones interesantes relacionadas con el *savoir comprendre*. Primero, parece que expresa una mayor conciencia de su propia cultura, y polariza en menor medida la relación entre ‘ellos’ y ‘nosotros’, hablando de la influencia de las costumbres alimenticias norteamericanas en México:

[...] México copia mucho lo que hacen los norteamericanos, y una de esas cosas es la comida rápida [...] Pero ellos así no tienen una gran influencia [...] ya depende de las personas y no tanto por influencia de los Estados Unidos.  
(Madeline II.B.3-11)

Creemos, además, que esta habilidad comprensiva aumentó gracias a la interacción directa con un canadiense a través del chat. En una de estas conversaciones, surgió un malentendido entre ellos:

[...] y yo le decía, ¿tú que haces?, y me dijo, yo trabajo en un taller mecánico, pero él me puso algo sobre racing team, algo así, y yo entendí que era así como piloto, y yo le digo, ¿a poco tienes un auto de Formula 1 y todo eso?; y él me dice, no, estoy en un garage, trabajo, taller, herramientas, autos, y yo arreglar, yo le dije, ya sé, ya entendí, me lo estaba explicando así.  
(Madeline II.B.29-34)

A pesar de este estrés cognitivo en la interacción, mantuvo abierto el canal de comunicación y continuó la plática, lo cual demuestra la habilidad de automonitorearse adecuadamente: “[...] por eso como que me sentí mal cuando me dijo así, que no me lo hubiera dicho de esa manera, pero era como broma, luego continuamos la plática.” (Madeline II.B.47-49)

Esta habilidad de entender mejor a representantes de una cultura ajena, en este caso la canadiense, no necesariamente implica un mejor entendimiento de otras culturas. En nuestra entrevista, en la cual se contrastaron las percepciones de los alumnos mexicanos acerca de las culturas de Canadá y los Estados Unidos, entre otras, se hizo evidente la relación triádica entre México/Estados Unidos/Canadá. Este fenómeno, descrito por Ryan y Gómez de Mas (2000), implica que en las representaciones de los estudiantes mexicanos surgen estereotipos negativos sobre los norteamericanos, y una mayor aceptación de los canadienses. Según las investigadoras, este fenómeno se explica por la relación de dominación económica entre los Estados Unidos y México, y la ausencia de tal relación entre Canadá y México. Estas representaciones, además, se fomentaron cuando los estudiantes mexicanos se dieron cuenta de que algunos canadienses comparten su sentimiento de ‘underdog’ hacia los norteamericanos, lo cual se refleja en sus actitudes proyectadas, o sea, como los alumnos mexicanos creen que los canadienses perciben a los norteamericanos:

Supongo que ya no son tan queridos en otros lugares, según mis compañeros que me han comentado que han ido a Canadá, que lo trataron mejor que a él que a los propios norteamericanos, que a los mexicanos los quieren más que a los mismos norteamericanos, [...] que al norteamericano ya le dan la espalda [...]  
(Madeline II.B.52-58)

En cuanto al *savoir faire/apprendre* de la primera entrevista, parece que Madeline tiene la suficiente curiosidad para aprender de otras culturas. En este sentido, afirma que, estando en un país extranjero, “saldría a la calle, caminaría, sería muy observadora, sería muy curiosa, buscaría los puntos turísticos, leería más sobre su cultura.” (Hanna I.C6-8). Esta habilidad se manifiesta también ante la diversidad en su propio país, pero parece que su actitud insegura de la primera entrevista, obstaculizaría la interacción, anticipando, por ejemplo, una entrevista con un chiapaneco acerca de su idea de nacionalidad mexicana:

[...] ellos dicen que somos racistas con ellos, bueno yo creo eso me dirían. Yo creo que ellos dicen que el gobierno no les hace caso y por eso ellos están cerrados. [...] Yo creo que tal vez no será muy amigable conmigo, tal vez me rechace y me deje allí, creo que no son muy amigables.  
(Madeline I.C.34-48)

Una evolución importante que observamos en este componente de la competencia intercultural, es una mayor sensibilidad intercultural y la capacidad de suponer una perspectiva ajena sobre la propia cultura. Hablando, por ejemplo, de los problemas que un extranjero podría experimentar al integrarse en México, parece que logra decentrarse más:

[...] aquí son muy supersticiosos y la religión tiene mucho auge, y allá no tanto. Entonces esto también le costaría trabajo, porque aquí [...] para todo hacen misa, vamos a darle gracias a dios porque terminó la escuela, vamos a hacer misa porque ya se casa, porque es su cumpleaños [...]  
(Madeline II.C.22-27)

Como en casi todos los casos, notamos un cambio importante en cuanto a la habilidad crítica, el *savoir s'engager*, de Madeline. Antes de exponerse a la serie de actividades, se autorevela adecuadamente hablando de su propia cultura, pero falta cualquier manifestación de crítica, por ejemplo hablando del machismo en México:

[...] mayormente el que manda es el hombre, el que dice la última palabra es el hombre y yo creo que allá es diferente. Entonces le diría que en cada país es diferente, que tienen tradiciones diferentes, forma de pensar diferente, cultura diferente, y bueno, a nosotros nos tocó que los hombres son muy machistas, pero no todos son iguales.  
(Madeline I.D.25-30)

Este tono objetivo de describir las costumbres, las normas y los valores de la propia cultura, sin comparar o suponer mucho acerca de otras culturas, predomina en la primera entrevista, por ejemplo cuando habla de la familia. Está consciente de su propia cultura, pero parece que Madeline no dispone de una visión multiperspectiva en la primera entrevista. La dimensión crítica está más presente en la segunda entrevista, incluso nos sorprendió su visión acerca de la construcción de una tienda Wal-Mart en Teotihuacán:

Estoy medio de acuerdo, porque van a contribuir, no van a quitar realmente el momento que es considerado uno de los monumentos históricos [...] En ningún momento ellos lo cuidaron, o dijeron, vamos a darlo mantenimiento [...] nunca hicieron nada realmente. [...]  
(Madeline II.D.4-13)

En cuanto a las demás cuestiones éticas, Madeline tiene bien definidos sus propios valores, lo cual facilita la competencia crítica. Cabe mencionar, sin embargo, que no se limita a formular una crítica personal, sino que critica también la actitud del pueblo mexicano ante cuestiones éticas como el aborto, la eutanasia, etc.:

[...] todavía tiene mucha influencia [la iglesia católica], es la iglesia que decide. La mayoría, sin saber por qué, o sea, como borrego, y si la iglesia dice que el aborto y todas estas cosas están mal, se ve mal, aunque a veces son hipócritas, porque lo practican ellos mismo. Hacen todo lo que dicte la iglesia.

(Madeline II.D.51-55)

Por fin describimos las actitudes observadas hacia la dimensión intercultural de la enseñanza. En la primera entrevista, destaca el escepticismo de Madeline hacia tal dimensión. Parece que no percibe la utilidad concreta de la misma. En este sentido, afirmó que no daría más importancia al contenido intercultural, porque el currículo debería “hacer énfasis en las habilidades, y no en lo que se piensa de las demás personas.” Tampoco cree que la competencia intercultural constituye una ventaja para su futuro empleo, “porque se supone que si tú tienes un trabajo es porque te has destacado por lo que tú eres [...].” Estas respuestas, a nuestro parecer, son incompatibles con su preferencia de una escuela para sus futuros hijos:

Los mandaría a una intercultural progresiva, porque me gustaría que aprendieran más sobre otras culturas, para que las comparan con la cultura y vieran las diferencias que hay entre nosotros y ellos.

(Madeline I.E.17-20)

Con esta respuesta, tal vez reduce la competencia intercultural hacia la esfera personal, sin mucha relevancia académica o profesional. Esta actitud contrasta con las opiniones expresadas en la segunda pregunta, en la cual afirma que desarrolló una mayor conciencia (auto)crítica:

Me llevó un poquito más a valorar y conocer más mi cultura, porque por ejemplo hicimos preguntas sobre los emigrantes, y yo, pues quién sabe ¿no?, ¿qué será eso? Creo que sí aprendes un poco más, y sí cambias en tus opiniones y haces una crítica más constructiva.

(Madeline II.E.9-12)

Parece, además, que tomó gusto en la simulación global: “[...] lo que más me gustaba era fingir que era de otro país, que estaba viviendo en otro lugar y todo eso. Me gustó muchísimo porque dejaba volar mi imaginación.” (Madeline II.E.32-34)

Su respuesta a la pregunta sobre la necesidad de la dimensión intercultural en la enseñanza, por fin, contrasta en gran medida con su respuesta de la primera entrevista:

¿Actividades interculturales? Yo creo que sí, porque aprendería más y lo haría con más gusto que nada más estar leyendo o escuchando al otro sobre algo, por ejemplo las exposiciones de libros, y todo eso, pero realmente nadie más le pone atención que el que leyó el libro [...]  
(Madeline II.E.40-43)

Concluyendo la discusión de este caso, revisamos las preguntas de investigación de este trabajo. Parece que, a través de la serie de actividades de simulación e interacción, las actitudes de Madeline ante culturas ajenas evolucionaron de manera positiva, con la excepción de actitudes hacia los Estados Unidos. La simulación de la vida en Canadá parece reforzar la relación triádica de México/Estados Unidos/Canadá, confirmando así los estereotipos existentes. A pesar de esta actitud negativa confirmada ante los Estados Unidos, notamos más apertura hacia otras culturas y una mayor capacidad de decentrarse en el *savoir comprendre* y el *savoir faire*. Como en los demás casos, destaca una mayor competencia crítica hacia la propia cultura. Por fin, cabe señalar la recepción y evaluación final positiva de la simulación global, a pesar de las actitudes iniciales escépticas hacia la dimensión intercultural de la enseñanza.

#### 4.2.3 Hanna

Hanna es una estudiante de contaduría y administración. Ambos padres tienen un nivel universitario de educación: su madre es dentista y su padre arquitecto. Hanna es nuestro único caso que completó su formación secundaria y preparatoria en escuelas particulares, respectivamente el Liceo Iberomexicano, y La Salle del Pedregal. Afirma tener varios amigos extranjeros tanto en México como en el extranjero.

A nuestro juicio, Hanna destaca entre los demás por su alto nivel de competencia intercultural, y sus visiones generalmente equilibradas. No podemos afirmar, sin embargo, que esto fuera el resultado de su exposición a la serie de actividades interculturales. Parece que todos los demás factores, como personalidad, experiencias personales, educación, tuvieron un impacto determinante en el desarrollo de esta competencia. A pesar de esto, creemos afirmar ciertas tendencias observadas en los demás casos que no se modificaron.

En el componente del *savoir être* de la primera entrevista, destaca su manera de autorrevelarse ante los miembros de una cultura ajena, especialmente en cuanto a los aspectos menos positivos de la propia cultura. Como los demás casos, reconoce los aspectos negativos de la propia cultura, pero, al contrario de ellos, revela los mecanismos sociales que sostienen estas situaciones. De tal forma, no pierde cara, y expresa una crítica constructiva, siempre percibiendo la diversidad. Ante el estereotipo del mexicano flojo y sucio, por ejemplo:

[...] yo mismo lo digo porque es lo que veo, porque va mucho más allá, no es tan superficial [...] Eso viene desde un problema de cultura, desde el hogar [...] si el niño ve que el papá tira la basura, él dice: mi mamá no le dice nada a él, y él no me va a decir nada porque él tira la basura, entonces se están creando como cadenas [...]  
(Hanna I.A.77-82)

Esto no significa que infravalore su propia cultura ante una crítica desde una perspectiva externa. Parece que manifiesta una actitud de esperanza y una crítica constructiva:

Trataría de defender a mi país, pero yo misma estoy viendo que hace la gente. [...] Lo mejor es dedicarme a mi gente, mi familia y trabajar sobre ellos [...]  
(Hanna I.A.83-86)

En cuanto al componente actitudinal, además, llaman la atención su mente abierta, la aparente falta de prejuicios, y su voluntad de conocer perspectivas ajenas. Estas características se hacen evidentes en su reacción ante una invitación a un evento de una cultura ajena, o sea una pelea de gallos, que hipotéticamente no favorece:

Sí iría para comprender el punto de vista de lo que vaya explicarme mi amigo. [...] Es su punto de vista, trataría de aceptar lo que piensen, pero igual yo me quedo con mi ideología. [...] es conocer el otro punto de vista, si no lo conoces lo que estás en contra, no puedes opinar.

(Hanna I.A.93-110)

A pesar de esta actitud de apertura de la primera entrevista, detectamos más incertidud y estereotipos en el componente actitudinal de la segunda entrevista. Se podría argumentar, entonces, que la serie de actividades interculturales tuvo un efecto inverso en este caso. Creemos, sin embargo, que esta evolución se debe al contenido de las preguntas hipotéticas. Al comparar la propia cultura con la de los Estados Unidos, y al pensar en la imagen de los mexicanos en el mundo, surgen dos elementos de la identidad cultural mexicana difícilmente modificables. Primero, hablando de la representación de los mexicanos en el mundo, parece que Hanna anticipa actitudes de los extranjeros más intensas, que las que ella expresa hacia ellos:

Creo que toda la gente nos ve como (4.0) gente inculta, muy fiesteros, sí trabajadores, pero que nos falta educación. Creo que la gente piensa eso porque, por ejemplo el presidente, en sus giras y todo eso, y dice cada estupidez que realmente nos quema.

(Hanna II.A.3-6)

Parece que la actitud de equilibrio, y atención para la diversidad, manifestada por Hanna en la primera entrevista, desvanece al hablar de los Estados Unidos:

Conservadores, porque, bueno, yo lo vi ahorita con las elecciones de George Bush, [...] Son muy fríos, son un poco más egoistas, más cerrados a comparación con la gente mexicana, que te ayuda si te ven con algún problema [...]

(Hanna I.A.11-15)

Esta tendencia se nota también en su elección de palabras: “a veces ya estamos muy (2.0) invadidos de Estados Unidos.” El verbo *invadir* implica un actor activo, un agresor, y un agente pasivo, o sea, transmite que el pueblo norteamericano se abrió injustamente un camino en el ámbito mexicano, y que el pueblo mexicano se *rajó*, para decirlo en términos de Octavio Paz.

La habilidad comprensiva de Hanna, nos parece bastante elaborada, y creemos que existe una relación directa con las actitudes expresadas en la parte anterior. En la primera entrevista, ante una situación potencialmente dañina, busca un compromiso, el cual consistiría en un trueque, como en los demás casos. Por lo demás, destaca su habilidad de decentrarse, la cual le permite comprender y no juzgar las normas y valores de una cultura ajena. Esto se hace evidente en su respuesta a la pregunta sobre el saludo obligatorio a la bandera en las escuelas públicas: “En primer lugar no lo [la negación de saludar] juzgaría, es como si un mexicano fuera a otro país y lo obligan a saludar, o sea, a la bandera cualquiera, a otra bandera.” (Hanna I.B.23-24). Esta actitud de no sentenciar se traduce en su habilidad de resolver problemas interculturales, de tal modo sugiere que “permitan [las escuelas] que muestre respeto [el niño que no saluda] mientras hacen los demás el acto de saludar.” (Hanna I.B.47-48)

Cabe mencionar, por último, que su sentido de objetividad está presente en todas sus respuestas en este componente. Al representar costumbres de culturas ajenas, muestra el suficiente respeto, y aunque no sepa nada de ellas, propone una metodología que integra una perspectiva ajena. Al reflexionar sobre el rito de la circuncisión, por ejemplo, afirma que: “hasta que tuviera la información, sería cuando puedo hacer mi interpretación de si es bueno o malo [...]”

El *savoir faire* de Hanna se manifiesta de la misma manera en la segunda entrevista. Parece que, como en varios otros casos, aumentó su conciencia de la propia cultura, la cual ayuda su comprensión de perspectivas ajenas sobre su cultura:

[...] en mi experiencia de hablar con alguien que es de Canadá [...] te dicen las cosas, no hay tanto como protocolo, como por ejemplo aquí en México para relacionarse, por ejemplo allá si quieres salir con alguien, pues nada más se lo dices y ya, e igual aquí en México es más como, pues casi tienes que hablar con la abuelita, a veces ¿no?, no digo que sea con todos.  
(Hanna II.B.16-22)

Por último, nos llamó la atención la falta de la relación triádica antes mencionada entre México, los Estados Unidos y Canadá. Al preguntarle a Hanna cómo supone que los canadienses perciben a los norteamericanos, afirma: “como gente normal, igual y un poco más liberales los norteamericanos.” Percibe un sentimiento de solidaridad entre los canadienses y norteamericanos, porque “¿quién le va a decir no a Estados Unidos?” Al contrario de varios casos, entonces, no proyecta sus propias actitudes hacia los canadienses.

La habilidad, y la voluntad de Hanna de aprender e interactuar con personas de una cultura ajena, también está estrechamente vinculada con su actitud de apertura. Manifiesta una sensibilidad intercultural grande, y tiene la voluntad de interactuar con las personas de otra cultura, hablando, por ejemplo, de qué haría para familiarizarse con la cultura canadiense, estando allá: “[...] Debe haber alguien con el que yo vaya viendo, o sí, siempre buscar abrirse con las personas, porque sino tú solo te mueres por decirlo así. Tienes que salir adelante, observar por todos lados.” (Hanna I.C.23-25)

En el mismo componente, destaca su atención por la diversidad, en la cual se basa para organizar su interacción con un miembro de una cultura ajena. Anticipando una entrevista con un chiapaneco sobre su sentido de nacionalidad mexicana, afirma:

[...] Yo siento que depende del nivel de educación, es como se tiene que comunicar siempre, con cualquier persona. [...] Dependiendo de la clase social sería como yo me acerca a esta persona. [...] Su sentido de vida, en general, yo creo que tendría que ver actitudes que puedo anticipar [...]. Muchos dicen que por ser del DF te tratan mal en provincia, pero yo creo que no siempre es así.  
(Hanna I.C.55-65)

Parece que en la segunda entrevista, manifiesta una mayor autoconciencia, o sea, que las actividades interculturales realmente pusieron en marcha un pensamiento hipotético profundo, lo cual también indicaron varios otros estudiantes del grupo. Anticipando, por ejemplo, el mayor obstáculo para integrarse en una ciudad en Canadá, Hanna dice:

[...] Yo siento que depende del nivel de educación, es como se tiene que comunicar siempre, con cualquier persona. [...] Dependiendo de la clase social sería como yo me acerca a esta persona. [...] Su sentido de vida, en general, yo creo que tendría que ver actitudes que puedo anticipar [...]. Muchos dicen que por ser del DF te tratan mal en provincia, pero yo creo que no siempre es así.

(Hanna I.C.55-65)

Parece que en la segunda entrevista, manifiesta una mayor autoconciencia, o sea, que las actividades interculturales realmente pusieron en marcha un pensamiento hipotético profundo, lo cual también indicaron varios otros estudiantes del grupo. Anticipando, por ejemplo, el mayor obstáculo para integrarse en una ciudad en Canadá, Hanna dice:

[...] Yo creo que, de hecho, apenas estaba platicando de eso y pensé, igual para mí no sería tan fácil irme y despegar de mi familia, separarme de ellos, [...] yo creo que sería eso que me costaría un poco de trabajo.

(Hanna II.C.7-10)

Al mismo tiempo, logra decentrarse y puede ponerse en los zapatillos de un extranjero que viene a Canadá. Identifica los estereotipos más relevantes, y predice de manera adecuada una posible experiencia de extranjeros en México:

[...] que llegue y se de cuenta de que no siempre la vivimos de pachanga, que se de cuenta que realmente los mexicanos trabajan, se van desde la mañana y regresan hasta la noche, y no es de que todo el tiempo estén tirados chelados.

(Hanna II.C.20-22)

El último aspecto de esta habilidad de aprender y hacer las cosas que señalamos, es su percepción del cambio. Mientras que muchos alumnos temen perder algo de su nacionalidad mexicana al aprender sobre otras culturas, especialmente la estadounidense, y por extensión la lengua inglesa, Hanna no percibe tal amenaza. Afirma que no cambiaría y que tampoco ve la necesidad de ello. Cabe mencionar que tuvo un novio canadiense, y que hablando de su relación, no predominan las oposiciones o el miedo de *rajarse*: *era como tratar a alguien de mis amigos mexicanos, nada más hablando otro idioma, así lo sentía yo*. Percibe, sin embargo, las diferencias entre ellos, e incluso las aprecia: “Con él se podía hablar de forma más abierta, y él hablaba así, cosas que no platicarías con alguien, o al menos no platicarías tan abiertamente, se me hizo muy padre.[...] (Hanna II.C.58-60)

Como ya afirmamos antes, Hanna dispone de una competencia crítica remarcable. Critica, como los demás sujetos, algunas situaciones de su propia cultura, pero al contrario de ellos, ofrece un análisis psicológico detallado de las mismas. Otra observación importante es que ella, al contrario de los demás, manifiesta tal conciencia de la propia cultura ya en la primera entrevista, o sea, antes de la serie de actividades interculturales. A la pregunta sobre el machismo en México, cuyo objetivo era una introspección de la propia cultura, por ejemplo, presentó un discurso impresionante sobre la posición de la mujer:

[...] También entra allí otra onda psicológica, desde que son chiquitos, es como que, un hombre no debe llorar, un niño no debe llorar, las que lloran son las mujeres. Allí entra la culpa de la mamá, que es quien va creando, quien es como el origen del machismo, que la misma mamá hace que se vaya denigrando a la mujer, es irónico, pero así es. [...] Yo creo que entra una confusión en el hombre, es como, sí, mi madre me lo ha dado todo, pero también ha sido la culpable que desde chiquito me dijo a mí, Juanito, no llores porque eso es de niñas, entonces yo voy guardando todo mi dolor, ¿por qué no llorar?, y de cierta forma se va formando en el hombre un resentimiento [...]  
(Hanna I.D.38-68)

Este tipo de discursos predomina en esta sección del *savoir s'engager*, haciendo la comparación entre la familia mexicana y la estadounidense, por ejemplo. Aparte de una autorrevelación adecuada, un conocimiento de los factores socioculturales que han dado forma a su propia cultura, y una conciencia crítica, mantiene su atención por la diversidad tanto en la cultura ajena como la propia cultura. Comparando la familia mexicana con la familia estadounidense, evita las generalizaciones y rompe los estereotipos:

[...] sólo conozco una familia norteamericana, ahorita, y esa familia, mi idea la cambió, al hijo le importaba casarse, y formar su familia, y no lo que te muestran los programas en la televisión, que son superindependientes. [...]  
(Hanna I.D.132-135)

Al contrario del caso de Juan Pablo, por ejemplo, no pone en relieve ninguna de las dos culturas que se comparan. Hanna tiene bien definidos sus propios criterios, e intenta basarlos en principios externos. Ante la expulsión de familias de San Juan Chamula por su religión, por ejemplo, concluyó que “a fuerza debe de haber respeto en general, no se puede decir, sí, expúlsenlos porque no quieren apegarse a mi religión, no, esto no es respeto.”

Esta actitud crítica sigue presente en la segunda entrevista. Parece, incluso, que aumentó un poco la crítica de la propia cultura, aunque no infravalora o sobrevalora ni la cultura propia ni la ajena. En sus opiniones sobre los distintos temas éticos, políticos o sociales, manifiesta un equilibrio entre los aspectos positivos y negativos de cada uno, o sea, no los describe en términos valorativos como ‘bien’ o ‘mal’. Ante la construcción de una tienda Wal-Mart en las pirámides de Teotihuacán, por ejemplo, expresa una doble opinión:

[...] estoy a favor de que les den empleo a los habitantes de los poblados que están cercanos porque según me han dicho están en la miseria. Si esto les va a generar un ingreso, pues bienvenido, [...]  
(Hanna II.D.5-7)

[...] si te llegan así treinta mil Wal-Mart, y que de esas treinta mil sólo surgen tres Comerciales Mexicanas, que es empresa mexicana, por decirlo así, te afecta, porque el capital se lo están llevando todos los extranjeros y no hay crecimiento para México.  
(Hanna II.D.21-24)

En cuanto a los otros temas éticos, expresa, como en casi todos los demás cosas, una opinión personal basada en los propios criterios, sin que haga muchas alusiones a la cultura. La conciencia de la propia cultura ya muy presente en la primera entrevista, parece mantenerse y tal vez reforzarse en la segunda entrevista, por ejemplo:

[...] La legalización de drogas, no la aprobaría porque en México, si no hay realmente una cultura para tirar la basura, para controlar la piratería, el ambulante y todo eso, ¿cómo controlas a los drogadictos, si ni siquiera tienes un cuerpo policiaco para controlar la inseguridad.  
(Hanna II.D.67-71)

Concluyendo el análisis del caso de Hanna, revisamos sus actitudes hacia la dimensión intercultural de la enseñanza. Tomando en cuenta el contenido de las dos entrevistas, no es de extrañar que esa es positiva. Tiene una gran curiosidad y valora el conocimiento que ella puede obtener a través de encuentros interculturales: “conocer es avanzar, entonces conocer más allá de tu entorno, que sería México, te va a permitir desarrollarte.” Parece que percibe la interdependencia entre distintos pueblos del mundo: “[...] ahora todo lo que viene de la ola amarilla, o sea china y es importante conocer en qué me va a afectar, ¿cómo me va beneficiar?, ¿qué me puede ofrecer?” (Hanna I.E.5-7)

En este componente de la primera entrevista destaca, además, su capacidad de decentrarse de los símbolos nacionalistas de la propia cultura, y abrirse hacia el mundo exterior:

[...] Ya no puedes pensar en que, sí, que mi hijo sepa cantar bien el himno nacional, pues sí es importante, pero aparte que sepa hablar inglés, que sepa computación, y no sólo inglés, más idiomas, una maestría, que viaje en el extranjero [...] porque eso te abre muchas puertas, tanto del trabajo como relaciones [...]  
(Hanna I.E.32-37)

Terminamos la discusión de este componente con un detalle significativo. A cambio de la mayoría de los demás casos, Hanna ya presenta una mayor conciencia de la propia cultura en la primera entrevista. Como observamos en los demás casos, la habilidad de percibir la propia cultura desde un punto de vista exterior, es una de las evoluciones cognitivas más importantes a través de la simulación global. Hanna, sin embargo, ya la manifiesta de antemano, debido a experiencias interculturales personales:

En mi caso, yo como mexicana sí veo mi cultura con otra actitud, porque conocí como es visto México desde el extranjero, aunque sea sólo un punto de vista, pero cuenta para formar tu propio criterio. [...]  
(Hanna I.E.66-68)

Podría ser, entonces, que la simulación global, constituye el estímulo que provocó esta habilidad de decentrarse para los demás casos, o sea, sirvió de sucedáneo para una experiencia real. Parece que la serie de actividades interculturales tuvo el mismo efecto cognitivo que una experiencia intercultural personal.

En la segunda entrevista, parece que se reforzó la voluntad de Hanna de aprender acerca culturas ajenas, y su crítica constructiva en cuanto a la propia cultura:

Sí causó un cambio en cuanto a darme cuenta de los errores que tenemos como sociedad mexicana, pero también para copiarle lo bueno a la que por ejemplo tienen en Canadá.  
(Hanna II.E.15-16)

Notamos el mismo positivismo en su interpretación constructiva de percibir la supuesta relación triádica entre México, los Estados Unidos y Canadá. En lugar de fijarse en los aspectos negativos de esta triada, o sea el supuesto sentimiento de 'underdog' de ambos pueblos frente a los Estados Unidos, intenta percibir el lado positivo:

[...] En Canadá no se minimizan, eres canadiense y tú sí puedes hacer las cosas, igual un mexicano diría, pues yo frente a un gringo, a un canadiense, igual y no tengo oportunidad, se va minimizando, igual y habría que copiarles esto, que los mexicanos también pueden, este tipo de cosas me han ayudado. [...]  
(Hanna II.E.26-30)

Queremos señalar, por fin, su valoración de la actividad intercultural en la enseñanza de inglés del CELE en general. En este sentido, afirma lo siguiente:

Mis demás profesores no habían hecho algún esfuerzo, los primeros dos maestros se enfocaron más a enseñarte el inglés, la profesora actual, que es la misma que me tocó el semestre pasado, sí se preocupó por acercarnos un poco más a la convivencia.  
(Hanna II.E.56-60)

Al final de este componente, incluso, formula una sugerencia para mejorar el aprendizaje intercultural, un interés manifestado por muchos estudiantes:

[...] Yo creo que debería ser muchísimo más, más intenso, como esta campaña, de traer, por ejemplo, a los del CEPE para que convivan con nosotros, y decir, una hora vamos a hablar en español, y la otra en inglés, pero sólo en inglés porque es el inglés nativo.  
(Hanna II.E.61-65)

Este deseo, a nuestro parecer, se opone diametralmente al miedo de los profesores de inglés para introducir temas culturales en las clases de inglés, una preocupación constatada por Ryan (2003).

Como siempre al final de una discusión de un caso, regresamos a nuestras preguntas de investigación. En cuanto a la primera pregunta, que intenta evaluar un cambio en la percepción de la alteridad de los estudiantes, notamos dos tendencias.

Primero, parece que la simulación global provocó un pensamiento intenso acerca de su propia personalidad y cultura, que resultó en su autoevaluación real de su integración hipotética en una cultura ajena. Segundo, creemos que resforzó su competencia crítica, sobre todo en cuanto a su propia cultura. Repetimos que en este caso, las experiencias y la personalidad del sujeto, determinaron en gran medida los resultados de la entrevistas. Nos resultó interesante ver, no obstante, que Hanna manifestó en la primera entrevista un nivel de *savoir s'engager* parecido al nivel de los demás casos *después* de la simulación global. Esto afirmaría nuestra hipótesis sobre el efecto de la actividad intercultural, o sea, que estimula en primer lugar una mayor autoconciencia de la propia cultura.

#### 4.2.4 Yoshinary

Yoshinary es un ingeniero mecánico eléctrico recientemente graduado de veintiseis años. Tomó nuestro curso de inglés en la calidad de oyente, y asistió a todas las sesiones, lo cual demuestra su motivación intrínseca. Sus padres tienen una formación académica, su padre es ingeniero mecánico eléctrico, y su madre es maestra de inglés. Cabe mencionar que su madre es originalmente española, cuyos padres emigraron a México. Yoshinary realizó tanto su formación preparatoria como su carrera universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene experiencias y aspiraciones interculturales evidentes: estudió un trimestre en Canadá y tiene el plan de realizar una maestría en Inglaterra próximamente. Afirma tener un largo grupo de amigos extranjeros, sin embargo, no tiene ninguno en México, con la excepción de un servidor.

En cuanto al *savoir être*, observamos que también Yoshinary ya tenía una actitud marcada antes de exponerse a la serie de actividades interculturales. El primer elemento en la primera entrevista que nos sorprendió, es su actitud escéptica hacia las fuentes de información en su propio país, por ejemplo en su representación de la cuestión migratoria de mexicanos en los Estados Unidos:

Es difícil porque no confío mucho en las autoridades mexicanas, y para tratar de obtener un punto de vista sería con los mismo ilegales [...]  
(Yoshinary I.A.5-6)

Me parece muy triste porque aquí se necesitan trabajos y el gobierno no hace nada para conseguirlos, lo único que quiere el gobierno es mandarlos, entonces tampoco está bien, y también se entiende que en Estados Unidos no quieren ilegales. [...]  
(Yoshinary I.A.14-17)

Este escepticismo global contrasta con la objetividad que manifiesta en la interacción ficticia con personas extranjeras. Además, en la primera entrevista, expresa su atención por la diversidad dentro de una cultura, tanto de la cultura propia como ajena. Evita sentenciar o pensar de manera demasiado categórica:

[...] me parece que hay de todo, he conocido gente de Estados Unidos muy agradables, que no quieren problemas, son muy tranquilos, yo también, entonces no tengo ninguna idea antes de conocerlos.  
(Yoshinary I.A.32-35)

O, ante una crítica, o estereotipo de la propia cultura:

[...] entiendo la opinión que tienen de nosotros en el extranjero, así que trataría de demostrarle lo contrario, pero así en un punto medio que no todas las personas son iguales, a lo mejor existe gente floja pero no significa que todos seamos así.  
(Yoshinary I.A.42-45)

Parece que en la primera entrevista, Yoshinary tiene una autoestima cultural relativamente baja, esto se ve reflejado en su representación de la imagen de México en el extranjero. Observamos, no obstante, que se opone de cierta manera contra tales representaciones incompletas:

[...] en el extranjero, bueno en Japón, también piensan que los mexicanos somos unos inútiles, que prácticamente dicen los mexicanos somos como animales, porque nada más pensamos en sexo [...] pero no creo que tengan también una buena idea acerca de nosotros.  
(Yoshinary I.A.71-75)

En cuanto al componente actitudinal, notamos un cambio importante en el discurso de la segunda entrevista con Yoshinary. Como fue el caso de Roberto, manifestó una mayor conciencia de su propia cultura Yoshinary también, pero no necesariamente en términos positivos. Parece que se agudizó su escepticismo, y que disminuyó su habilidad de autorrevelarse de manera objetiva, en un plano de igualdad hacia la cultura ajena:

[...] tienen la idea del mexicano abajo de un arbolito tomando tequila o algo así, sin hacer nada. Me parece que esa idea, aparte de que sea un estereotipo, a lo mejor no está muy lejos de la realidad [...] en el momento del trabajo o algo, quieren terminar el trabajo con el menor esfuerzo, si queda bien o mal su trabajo, pues no les interesa, nada más allí hacerlo. [...]  
(Yoshinary II.A4-9)

Lo que nos sorprendió en la parte del *savoir être* de la segunda entrevista, es que Yoshinary adoptó un tono más generalista en sus afirmaciones acerca de su propia cultura. Mientras que en la primera entrevista todavía insistió en que no toda la gente correspondía a un estereotipo, parece que en la segunda ya no hace tal diversificación.

Esta actitud escéptica, al borde del fatalismo, hacia su propia cultura, contrasta en gran medida con los cinco atributos que eligió para describir a un pueblo extranjero. De manera espontánea, Yoshinary describió al pueblo norteamericano como *educado, agradable e inteligente*. Al contrario de Roberto, que insistía en mencionar atributos tanto positivos como negativos, Yoshinary inicialmente sólo pudo pensar en características positivas. Más adelante en la entrevista, no obstante, retomó la pregunta y matizó su respuesta indicando algunos atributos negativos del pueblo norteamericano, i.e. agresivos y descorteses. Al contrario de su análisis de ciertas situaciones de la propia cultura, notamos una diversificación en su representación de los atributos negativos de otro pueblo: distingue claramente entre sus propias experiencias y lo que se dice. Parece que se deja llevar por sus experiencias personales para formarse representaciones de documentos de culturas ajenas, pero que esto no es el caso para revelar ciertos aspectos de su propia cultura ante un extranjero.

En cuanto a la habilidad de comprender, el *savoir comprendre*, no observamos evoluciones significativas. A nuestro juicio, siguió presente en las dos entrevistas una conciencia crítica enorme, aunque sean un poco menos mordaces sus observaciones. Una primera observación es que detectamos el mismo principio de trueque ante una cuestión intercultural potencialmente dañina, que constatamos con Roberto:

Bueno, tengo que resolver el trabajo, yo no tomaría ninguna actitud de enojo pero sí se lo comentaría, y a lo mejor decirle que, en esta vez voy hacer la mayoría del trabajo, pero que el después sea quien se encargue del trabajo después de su época de religión.  
(Yoshinary I.B.7-10)

Parece que su habilidad de comprender perspectivas ajenas sobre costumbres de la propia cultura, es alta gracias a la crítica de la propia cultura omnipresente en el discurso de Yoshinary. Ante la obligación de saludar a la bandera en escuelas públicas, afirma lo siguiente:

[...] en México mucha gente le dice sí a la bandera y termina haciendo lo que que quiere, o aquí se dice que es un país muy católico, pero lo más chistoso es que nada más lo hacen cuando van a la iglesia, y ya cuando salen, terminan rompiendo todas las reglas.  
(Yoshinary I.B.29-32)

Como ya mencionamos, notamos que la actitud de Yoshinary se manifestó de manera diferente en la serie de preguntas enfocadas hacia el *savoir être*, y las basadas en el *savoir comprendre*. Hablando de manera abstracta de prejuicios, creencias o estereotipos, tiende a infravalorar su propia cultura. Esto no sucedía cuando las preguntas del *savoir comprendre* yuxtaponían las interpretaciones, o realizaciones de los mismos hechos en distintas culturas. Hablando de la relación entre la comida rápida y la obesidad, por ejemplo, afirma que le parece “mala tanto la comida americana como la mexicana, porque aparte vemos lo gordo que te puedes poner.” (Yoshinary II.B.35-37)

Parece que Yoshinary adquirió gran parte de su habilidad comprensiva durante su estancia en Canadá, y gracias a su voluntad de establecer relaciones interpersonales con la gente local. Critica, inclusive, la falta de sensibilidad hacia la alteridad por parte de sus compañeros mexicanos, y la identifica como razón principal de des-encuentros interculturales:

Lo que viví en Canadá es que muchas veces los mexicanos llevan sus ideas a Canadá, y tratan de seguir las cosas como las hacen en México [...] luego terminamos de que hay costumbres diferentes, o que no les gustaba algo, terminaban juntándose más los mexicanos, en vez de abrirse más y de entender a los canadienses, sus costumbres.  
(Yoshinary II.B.44-51)

No es de extrañar, entonces, que su habilidad de aprender está basada en la interacción directa y la observación selectiva, que predominan en sus reacciones a las preguntas del *savoir apprendre/faire* de la primera entrevista. La única evolución que creemos percibir es que en la segunda entrevista, Yoshinary respondió en mayor medida con ejemplos negativos de su propia cultura. O sea, cada vez cuando desea ilustrar una diferencia cultural, tiende a pensar exclusivamente en aspectos positivos de la cultura meta, y aspectos negativos de la cultura propia. Esta es una tendencia que no anticipamos en el diseño de nuestro estudio. Por ejemplo, cuando le preguntamos cuál sería su mayor obstáculo para integrarse en Canadá, y al revés, para un canadiense que quiere integrarse en México, respondió:

Por ejemplo en Canadá se piensa más en el trabajo que en la familia. En el trabajo, si me desempeño, tarde o temprano, tengo que, si me fuera allá, a empezar más de esa forma, porque sino nunca me podría integrar completamente allá. [...] Solamente que ellos [los canadienses] en el poco tiempo que hacen las cosas, las hacen bien.  
(Yoshinary II.C4-12)

[en México] me parece que es la corrupción. ¿Qué le recomendaría hacer? Pues si se quiere quedar aquí, pues lamentablemente se va a tener que apegar a eso, porque si quieres hacer aquí las cosas bien, terminas perjudicándote.  
(Yoshinary II.27-31)

Estas dos citas evidencian otra cuestión interesante: la factibilidad de cambiar los valores o normas de una persona. Parece que Yoshinary cree que el cambio de estos valores nucleares, como la familia, el trabajo, es posible, como único de los sujetos, pero espera en cambio lo mismo de sus interlocutores. Tal vez esta supuesta capacidad de cambiar radicalmente su forma de ser, considerando únicamente los aspectos positivos de la cultura ajena, cause una valoración predominantemente negativa de su propia cultura, de la cual sólo cita elementos negativos.

El *savoir s'engager*, o la capacidad de criticar, como ya afirmamos, está presente como dimensión integral en las entrevistas con Yoshinary. Observamos la misma tendencia de que en la primera entrevista analiza los distintos aspectos de su propia cultura en términos más neutrales, y de manera más diversificada que en la segunda entrevista. En general, sus críticas son constructivas, y reflejan su deseo de cambiar las cosas, como en su presentación del machismo mexicano:

[...] critico el machismo [...] pero como todo que no toda la gente es machista [...] Es una realidad muy penosa pero no se puede callar, ni tratar de callarla, se debe de descubrir y que realmente haya un cambio.  
(Yoshinary I.D.21-28)

Por lo demás, en la primera entrevista, describe de manera casi etnográfica algunos fenómenos sociales como el machismo y las fiestas populares. En la segunda entrevista mantiene esta actitud, y tiene bien definidas sus propias normas éticas. Parece, sin embargo, que en la segunda entrevista manifiesta más voluntad de criticar su propia cultura en general, inclusive cuando la pregunta no está enfocada hacia eso. Por ejemplo, al pedirle su punto de vista acerca de la construcción de una tienda Wal-Mart a un lado del sitio arqueológico de Teotihuacán, contesta:

[...] Hay cosas más importantes que resolver, deberían estarse enojando por lo que hace el gobierno. [...] ahora el petroleo de barril está en cincuenta dolares, y Fox se los vende más barato, como en cuarenta. Se necesita este dinero para hacer cosas más importantes, para la salud, para la educación [...] O más del Wal-Mart, deberían preocuparse por lo de las muertes de Juárez, esto es realmente una vergüenza, y es un ultraje a las mujeres, más de una pirámide que está allí puesta. [...]  
(Yoshinary II.D.13-22)

A nuestro juicio, Yoshinary tiende a criticar, o tal vez infravalorar, en mayor medida su propia cultura hablando de temas políticos. Analizando cuestiones éticas, sin embargo, usa un lenguaje menos evaluativo, y tiende a buscar las causas universales de los problemas sociales, con las dos culturas en un mismo plano, hablando de la familia por ejemplo:

[...] creo que ambas familias deben mejorar, o sea la europea y la mexicana [...] A mí me parece que el principal problema que hay alrededor del mundo, es una falta de comunicación entre el hombre y la mujer.  
(Yoshinary II.D.43-48)

Esta conciencia crítica y su voluntad de cambiar las cosas, contrasta con su percepción de la factibilidad de tales cambios sociales. A nuestro juicio, su actitud vacila entre realista comprometida y fatalista, debido a la confianza extremadamente baja en las instituciones políticas de su país: “[...] como a los gobernantes no les interesa resolver los problemas en México, sino nada más copiar y quedarse con el dinero, pues así se va a quedar [...]” (Yoshinary II.D.78-79).

La actitud hacia el contenido intercultural de las clases de Yoshinary es comparable a la de Roberto, y de igual manera podríamos describir su motivación como instrumental e intrínseca. En este último componente, destacó otra vez su conciencia crítica hacia su propia cultura. En este sentido, cabe mencionar que fue el único que pudo proporcionar un ejemplo de cuando su actitud hacia su propia cultura cambió por conocer a una ajena:

[...] yo que he estado aquí en una universidad que tiene el mejor ranking de la mejor de América Latina, me parece que muchas veces la gente quiere competir de una forma destructiva, y siempre quieren pisar al otro, muchas veces aunque no tengan conocimientos [...] (Yoshinary I.E.48-50)

En la segunda entrevista, Yoshinary afirmó que sus actitudes no cambiaron mucho durante la simulación global, debido a que “ya traía una idea, una mente abierta hacia las demás culturas.” Subraya, sin embargo, la importancia de la dimensión intercultural de la enseñanza en general, y, al mismo tiempo, señala un obstáculo importante para su implementación:

¿Quieres saber lo que he visto? Lo han sentido como algo que tienen que hacer por la clase [...] dicen, ah, es que es la clase que se la pasan comparando Toronto con México, y todo eso, y como que les surge otra vez la nacionalidad mexicana, que no se abren, como que se cierran [...] me parece que estas personas se cerraron desde el principio, no les interesa. (Yoshinary II.E.28-39)

Terminamos el análisis de este caso respondiendo a nuestras preguntas de investigación en relación con Yoshinary. En cuanto a su percepción de la alteridad, creemos que a través de la simulación global, tendió a enfocarse exclusivamente en los aspectos positivos de las otras culturas, a costo de una valoración más objetiva y diversificada de su propia cultura. Creemos que la actitud de Yoshinary, como anteriormente descrita, promovió ciertos elementos de las distintas habilidades de Byram. En cuanto al *savoir être*, por ejemplo, constatamos una mayor sensibilidad intercultural, y un afecto positivo mayor hacia la cultura meta. Evaluando sus reacciones a las preguntas del *savoir comprendre*, destaca su evaluación mucho más crítica de la propia cultura. Las habilidades del *savoir apprendre/faire* ya eran muy evidentes, sobre todo su flexibilidad conductual y su habilidad de automonitorearse.

En cuanto al *savoir s'engager*, manifiesta una conciencia mayor de los factores sociopolíticos que han dado forma a la propia cultura y la cultura meta, pero parece que a través de la serie de actividades interculturales, adoptó un tono más sentencioso en la evaluación de su propia cultura. Esto nos lleva a las evoluciones que consideramos perjudiciales para el desarrollo global de la competencia intercultural. Observamos que en el componente actitudinal, el *savoir être*, evolucionó de manera negativa su manera de autorrevelarse hacia un miembro de la cultura meta, y tal vez, su mantenimiento de identidad. Independientemente de eso, como en la mayoría de los casos, notamos otra vez una fuerte influencia de la simulación global en la forma de ver la propia cultura.

#### 4.2.5 Sara

Sara es una estudiante de sociología de diecinueve años, y es nuestra única informante de una carrera dentro de las ciencias humanas. Su padre es escritor y su madre profesora. Completó su formación preparatoria en la ENAP, y actualmente estudia su licenciatura en la UNAM. Viajó fuera de México en una ocasión, cuando se fue de vacaciones a Orlando, Florida. Afirma tener familiares en California y Madrid, y amigos en Francia y los Estados Unidos.

En el componente actitudinal de las dos entrevistas, destacó su defensa de la propia cultura, y el rechazo de ciertas culturas metas. Parece que este tono negativo se introdujo a partir del momento que hablamos de temas relacionados con los Estados Unidos. Este país parece provocar un sentimiento especialmente aversivo en algunos estudiantes, lo cual anticipamos un poco considerando el lobby internacional anti-estadounidense<sup>9</sup>. Nos damos cuenta que de tal modo aumentamos la posibilidad de encontrarnos con estereotipos fuertes y sentimientos más destacados en el discurso de algunos informantes.

---

<sup>9</sup> Según algunos observadores, en muchos países del mundo se considera políticamente correcto manifestar *a priori* una actitud negativa hacia los Estados Unidos, lo cual estaría presente en las noticias de los medios de comunicación masivos, y que genera ciertos estereotipos acerca del pueblo norteamericano.

Sería un error, no obstante, eliminar este país de una evaluación de las actitudes hacia las distintas lenguas y culturas dentro del mundo anglófono. Esta actitud de hermetismo parece suavizarse cuando se habla de la propia cultura en relación con otras culturas, que no sean de los Estados Unidos.

La defensa de la propia cultura ante la estadounidense se hace evidente a través del siguiente mecanismo discursivo: Sara tiende a generalizar de manera negativa ciertos aspectos de la cultura meta, y de manera positiva los de la propia cultura:

[...] no aceptamos la pena de muerte, y ellos sí, [...] y como los mandan a vivir a barrios mexicanos, para nosotros es muy diferente, porque los extranjeros que vienen para acá son bienvenidos donde quieran, no tienen que estar en un barrio específico.  
(Sara I.A.11-18)

Esta manera generalista de percibir esta cultura ajena, contrasta en gran medida con la diversidad que pide para evaluar determinados aspectos de su propia cultura: “[...] si piensa que somos incumplidos, flojos [...] que es como falta de prejuicios y que hay de todo, es cosa de conocer un poco la diversidad porque sí hay gente así como en todos lados.” (Sara I.A.41-43).

No es de extrañar, entonces, que su voluntad de establecer relaciones con personas de los Estados Unidos, incluso estando allí, es baja también. Parece que valoriza más la calidad de ser extranjero, a la cual ella también corresponde, que la de ser un representante de la cultura meta, los Estados Unidos:

[Establecería contacto primero] con los de Québec, porque la comunidad canadiense tiende a ser un poco más abierta para la diversidad de cultura, [...] por nuestra condición de extranjeros, sientes más simpatía con ellos que con los estadounidenses que están viviendo una vida común en su país.  
(Sara I.A.23-27)

Esta actitud anti-estadounidense se mantiene en la segunda entrevista. Aparentemente, el aprender sobre otro país anglófono, no cambió su forma de pensar acerca de los Estados Unidos. Al describir la mentalidad global del pueblo norteamericano, únicamente pudo pensar en atributos negativos, como única informante en este estudio. De tal modo describió a los norteamericanos como egoístas, materialistas, fríos, limitados de perspectiva, e ignorantes.

A nuestro juicio, tal actitud es difícilmente cambiable, y tal vez nos revela más sobre la concepción de la propia cultura que la cultura de los Estados Unidos. Lo más inquietante en cuanto al *savoir être* de la segunda entrevista, es que Sara reconoce sus reacciones negativas hacia este país, y que las justifica:

[...] hay mucha como fobia hacia los norteamericanos últimamente en general aquí en México  
 [...] en general la gente aquí en México cree que no es interesante vivir en Estados Unidos.  
 [...] Tal vez es porque no es un país exótico ni nada, lo conocemos bien, y no hay interés por aprender nada [...]  
 (Sara II.A.35-49)

El argumento de conocer *bien* a los Estados Unidos es recurrente en las respuestas de varios informantes. Nos parece extraño, sin embargo, que al preguntarles más acerca de sus conocimientos o experiencias concretos, no logran dar una respuesta adecuada. Parece que este es uno de los estereotipos que constituye la base cognitiva de esta actitud anti-estadounidense.

Creemos observar una correlación entre el *savoir être*, y la habilidad comprensiva de esta informante. La primera pregunta del *savoir comprendre* de la primera entrevista, que mide la reacción ante una situación intercultural potencialmente dañina, evidencia el mismo patrón del trueque que en los demás casos, e incluso predomina sobre la actitud en general: “Pues lo [el trabajo] haces tú solo, después le dices lo que has hecho y si después te ayuda lo incluyes en el trabajo y ya.” (Sara I.B.12-13).

Su respuesta a la pregunta II.b de la primera entrevista, que presenta un conflicto entre el sistema nacional de educación y las convicciones morales de una minoría, nos parece ilustrativa en varios aspectos. Primero, manifestó una pobre habilidad de resolver conflictos interculturales. Parece que no busca el compromiso, sino la separación de los grupos con distintas convicciones personales. Ante la expulsión de Testigos de Jehová de una escuela pública por su negación de saludar a la bandera mexicana, una situación hipotética en la entrevista anterior, recomienda:

[...] siento que deberían hacer la recomendación a los padres o al estudiante incluso de que si no están de acuerdo con esas políticas pues vayan a una escuela en donde sí se les permite no hacer honores por su religión.

(Sara I.B.32-35)

Motiva esta recomendación por la importancia que da al concepto de nacionalidad. De manera inconsciente, manifiesta la necesidad de fomentar un sentido nacionalista en la educación pública:

[...] si lo educas y le dices que de esa manera le estás siendo fiel a tu país, o a lo que pertenece, entonces a lo mejor nazca del propio niño hacerle honor a la bandera y a todos los símbolos patrios. Yo creo que es más fácil inculcarle a un niño que tiene que serle fiel a su país y a sus tradiciones.

(Sara I.B.40-44)

Parece que no logra decentrarse de los valores nucleares propios, y que presupone el mismo sentido de nacionalismo, inclusive en otros países, o sea, transpone su concepto de nacionalismo a las demás culturas: “pues en cualquier país la gente debe serle leal a su bandera, a su país, a su tierra.”

En cuanto al *savoir comprendre* de la segunda entrevista constatamos una afirmación de la actitud hacia las cuestiones relacionadas a los Estados Unidos, y una mayor conciencia crítica hacia la propia cultura. Hablando, por ejemplo, de la influencia de la comida norteamericana sobre la obesidad en México, se nota todavía un reflejo negativo, pero inmediatamente después Sara matiza su respuesta:

Pues yo creo que mucho, bueno, no demasiado, pero las costumbres alimenticias norteamericanas que no son la dieta básica del mexicana [...] Lo que pasa es que la comida mexicana es un poco más natural, no tenemos alimentos tan procesados y tan llenos de harina y de grasa.

(Sara II.B.3-11)

En esta respuesta, no se percibe una crítica de la propia cultura todavía, la cual sí se refleja en su evaluación de Halloween en México:

[...] sienten así sobre todas las fiestas de New England, no se ponen a cuestionar, siempre lo hacen, las brujas y los vampiros, que no es una tradición nuestra. [...] Aquí en la ciudad está muy metida la cultura norteamericana.

(Sara II.B.54-61)

Como ya mencionamos, en la segunda entrevista, se percibe un mayor reconocimiento de los propios estereotipos, siempre que no se relacionen con los Estados Unidos:

[...] a veces hay prejuicios que tenemos hacia ellos y que ellos tienen hacia nosotros. Nosotros los imaginamos jugando hockey todo el día, no sé, y no vemos que es una cultura muy universal, y veo que hay mucha influencia internacional. Ellos, igual que nosotros, a lo mejor piensan que somos tradicionales, o como los amiguitos de Estados Unidos, y la verdad es que una parte de la población, no, pero de eso no nos damos cuenta porque sólo escuchamos en general lo común.

(Sara II.B.17-23)

No observamos cambios drásticos en el *savoir apprendre/faire* a través de la serie de actividades interculturales. Parece que el papel del componente actitudinal prevaleció en sus reacciones ante las preguntas hipotéticas del *savoir comprendre* de tanto la primera como la segunda entrevista. En la primera entrevista, manifestó una sensibilidad intercultural relativamente limitada al documentarse de ciertos fenómenos sociales. Según Sara, “preguntar es la única forma en la que puedes tener una respuesta objetiva”. Cabe mencionar, no obstante, que por primera vez en la primera entrevista, toma en cuenta la importancia de la diversidad de perspectivas, incluso de una cuestión relacionada a los Estados Unidos.

Para informarse sobre la identidad cultural del norteamericano blanco anglosajón, haría lo siguiente:

[...] Preguntarle a los jóvenes sobre ¿qué piensan de su condición? También preguntarle a las amas de casa, a los padres de familia para tener puntos de vista diferente, y sobre todo preguntarle tanto a niños, jóvenes, ancianos sobre esto [...]

(Sara I.C23-26)

En cuanto a sus percepción de la realización práctica de intercambios interculturales, explicitada en el *savoir apprendre/faire* de la segunda entrevista, predomina una identidad nacional muy sensible e insegura. Decimos insegura, porque expresa su inquietud, como Roberto, por si las costumbres mexicanas están ‘mal vistas’ en otro país. Además, Sara tiende a generalizar la información que ella vea ‘mal’ de la otra cultura. Durante la simulación global, los alumnos tuvieron la posibilidad de buscar la perspectiva de una persona local en varias ocasiones, acerca de costumbres y hechos sociales. De tal modo, alguien en el *chat* le dijo a Sara que en Canadá, los hombres suelen tener más hombres en su círculo de amigos que mujeres, y las mujeres al revés.

Ante tal información, ella afirmó lo siguiente: “[...] a lo mejor sería difícil [...] A lo mejor nuestra forma de ser es muy cálida y tratamos a todo el mundo, a lo mejor a los demás les haría un poco extraño.” (Sara II.C.12-14).

Creemos que Sara se siente insegura, y tal vez miedosa, ante la idea de convivir con personas de otra nacionalidad. Está alerta ante los compromisos que tuviera que hacer en la interacción con extranjeros:

[...] No estoy segura de que uno pueda cambiar su forma de ser, y tampoco me gustaría, es como aplastar todo lo que eres, y ahora vuélvete como los canadienses, a lo mejor limitarte un poquito [...]  
(Sara II.C.16-19)

Este miedo se explica cuando describe sus recomendaciones para un extranjero que quiere integrarse en México. Parece que proyecta su propia actitud hacia los inmigrantes a los canadienses:

Que trata de entender al pueblo mexicano y que haciendo esto respete todo lo que es nuestro. Si a nosotros nos dificultan, pues ya la gente, y no queremos interrelacionarnos con esa persona, entonces que respete muchísimo toda la cultura y todas las tradiciones, y que esté abierto a probar nuevas cosas. [...]  
(Sara II.C.37-40)

Su comparación entre las características del propio pueblo, y de un pueblo extranjero, indican que desarrolló la habilidad de decentrarse de manera limitada:

[...] Ellos a lo mejor son un poquito más pragmáticos en algunos aspectos, no sé, aquí uno tiene que ser muy noble, muy leal, más modesto por un lado, y más humilde, no sé, como aceptar más de las personas y ser más abierto, no sé, a lo mejor nosotros así, que a lo mejor ellos no tienen tanto en su cultura [...]  
(Sara II.C.28-31)

Observando la evolución de la habilidad crítica, el *savoir s’engager*, notamos en el primer lugar una mayor conciencia de la propia cultura, y la diversidad existente en la misma. En la primera entrevista, Sara describe de manera precisa las distintas costumbres, creencias y valores de su propia cultura. Las analiza de manera muy objetiva, sin formular ningún tipo de crítica, y tomando en cuenta la diversidad social mexicana, por ejemplo cuando comenta sobre los festejos populares en el Ángel de la Independencia:

Justamente como la mayoría de la gente que va es gente popular, es no sé, si uno va a Tepito, a una fiesta, pues la fiesta acaba en la delegación porque hubo golpes o botellazos, entonces también es parte de nuestra forma de ser, sobre todo los hombres, entonces con el alcohol pues hay violencia, es como parte de nuestra identidad mexicana.

(Sara I.D.14-18)

Nos llama la atención el uso de la primera persona plural cuando representa un hecho social que probablemente se produce en un ámbito sociocultural muy distinto al suyo. Creemos que de tal modo intenta subrayar la unidad del pueblo mexicano. Este modo de representar las distintas cuestiones éticas y políticas de la propia cultura sigue presente en la segunda entrevista, pero escuchamos un tono más crítico. Nos parece interesante, no obstante, que para formular críticas acerca de la propia cultura, Sara ya no usa el ‘nosotros’, sino la forma impersonal ‘la gente’, por ejemplo hablando de la construcción de una tienda Wal-Mart al lado del sitio arqueológico de Teotihuacán:

[...] a mí se me hace como una lástima que a la demás gente, sobre todo de aquí de la ciudad, que no le importa tanto, nada más dicen, ay qué tragedia, cuando es algo que es patrimonio nuestro que está siendo pisoteado por una cadena gringa [...] es como una agresión directa contra nuestra cultura y nuestras tradiciones.

(Sara II.D.5-8)

Hablando de determinadas cuestiones éticas, como el aborto, el matrimonio gay etc., aparecen de manera evidente sus normas y valores propios. En la segunda entrevista, inclusive critica de manera abierta ciertas cuestiones de su propia cultura, lo cual no observamos en la primera entrevista:

[...] aquí la gente es todavía muy cuadrada, no acepta todas esas nuevas políticas. Yo sí quiero que fuera así pero la mayoría de la gente todavía no tiene esa cultura de tolerancia hacia los demás.

(Sara II.D.39-41)

Nos parece significativo la evolución de la competencia crítica de Rocio a través de la serie de actividades interculturales. Mientras que en la primera entrevista analizó en términos bastante absolutos ciertas cuestiones éticas, sin formular ninguna crítica hacia la propia cultura, manifiesta una actitud más tolerante en la segunda, por ejemplo hablando de las mismas cuestiones éticas (legalización de drogas, eutanasia etc.): “Todas estas cuestiones de todos modos ocurren, entonces mejor hacerlo por vías legales y dejar que la gente decida lo que quiera y que no, y no restringir esa opción.” (Sara II.D.52-55).

La actitud de Sara hacia la dimensión intercultural de la enseñanza, es por lo general positiva. En la primera entrevista manifiesta su interés en conocer los modos de ver y hacer de otras culturas, pero parece que predomina el miedo de perder algo de su propia identidad nacional. Observamos esta actitud ambigua cuando describe el impacto del proyecto intercultural sobre los alumnos:

[...] el problema es que hay dos formas, o sea puede cambiar la actitud de las personas hacia el lado positivo [...] entonces esas partes buenas, pues apliquémoslas, pero también existe el punto negativo, que es, todo ese frenesí de consumismo por lo norteamericano, que no tiene nada de positivo, nada más es el perder la identidad nacional y adaptar la norteamericana, que podría ser muy importante para ellos, pero es para ellos, no es para nosotros.  
(Sara II.E.43-52)

En este sentido, creemos percibir una evolución importante a través de las actividades interculturales, que cabe dentro del desarrollo de una mayor conciencia crítica hacia su propia cultura. Parece que Sara levanta en cierta medida la barrera de su nacionalidad, que le impedía interactuar con representantes de una cultura ajena. A nuestro juicio, esta barrera todavía está presente, pero por lo menos se da cuenta de ella, y suavizó su concepto de nacionalidad. Autoevaluándose a través de la simulación global, afirmó que aprendió lo siguiente:

Que una persona puede relacionarse con una persona de otro lado sin esta barrera que a veces uno se pone, de nacionalidad, o que el otro habla inglés, o no sé, y que todos somos gente común y corriente y que uno puede llegar a entablar relaciones con personas de otro lado.  
(Sara II.E25-28)

Para concluir el análisis del caso de Sara, relacionamos nuestros hallazgos con las preguntas de investigación. A nuestro juicio, el papel de las actitudes en este caso es muy importante en su percepción de la alteridad. Es obvio que Sara manifiesta una serie de actitudes anti-estadounidenses, las cuales influenciaron de manera significativa su percepción de toda la demás diversidad. Al defenderse contra 'lo gringo', y por extensión en menor medida contra todo lo ajeno, tiende a introvertirse. Constatamos que esta actitud tuvo una influencia negativa en el desarrollo del *savoir comprendre* y el *savoir apprendre/faire*. Como en los demás casos, sin embargo, observamos una mayor conciencia crítica al final de nuestro proyecto, sobre todo en cuanto a cuestiones éticas o morales de la propia cultura.

#### 4.2.6 Johan

Johan es un estudiante de diecinueve años de arquitectura. Completó su formación primaria, secundaria y preparatoria en instituciones de educación pública. No tenemos más información acerca de su persona debido a que no terminó completamente su participación en nuestro proceso de investigación. Durante el semestre de la simulación global, experimentó algunos problemas de salud, lo cual le impidieron realizar la segunda entrevista. Intentamos resolver este problema, sin embargo, aplicando una versión escrita de la misma a David. Este procedimiento, obviamente, no nos permitió profundizar y explicitar sus actitudes y habilidades como con los demás sujetos, sin embargo, nos pareció el único modo en este caso de observar los cambios actitudinales y cognitivos a través de la serie de actividades interculturales, aunque sea de manera más superficial.

Como siempre, empezamos con el componente actitudinal de la competencia intercultural. En la primera entrevista, destaca su baja voluntad de conocer y entender la perspectiva de un miembro de una cultura ajena sobre un fenómeno de la propia cultura. En la primera pregunta, por ejemplo, que intenta explicitar las fuentes de información que el sujeto considera confiables y relevantes acerca de la migración ilegal de mexicanos en los Estados Unidos, no incluye fuentes extranjeras. Esta falta de interés en perspectivas ajenas, parece ser el resultado del relativismo cultural que Johan manifiesta, y que se basa en su concepto de la tolerancia. En la mayoría de sus respuestas en este componente, trasciende la idea de ‘vivir y dejar vivir’, por ejemplo en su modo ficticio de ayudar a un extranjero que sufre un ‘choque cultural’:

[...] hay que ser tolerantes, cuando una persona es nueva en algún lugar, siempre hay una primera impresión que es la que en muchas ocasiones cuenta mucho, entonces tienes que ser muy tolerante, porque es otra forma de pensar otra cultura [...]  
(Johan I.A.53-56)

Tal vez este bajo interés en conocer realmente perspectivas ajenas, esté relacionado con su actitud negativa hacia ciertas otras culturas, i.e. la norteamericana. David, como único en nuestro estudio, reconoció explícitamente, y de forma personal, su actitud negativa ante los Estados Unidos, basándose en los estereotipos vigentes, y sin dejar que estos se reten a través de conocer otros puntos de vista.

A la pregunta de con quién establecería contacto primero estando en los Estados Unidos para un intercambio académico, respondió:

Yo creo que con los estudiantes de Québec y luego con los de Australia, porque como que no tengo tanta afinidad con los americanos, a veces son muy pesados, y si somos un grupito ya sería una cosa de integración.

(Johan I.A.28-31)

En la segunda entrevista, observamos varias de las actitudes ya comentadas. Primero, destaca la incongruencia entre su modo equilibrado y neutro de explicar los estereotipos de extranjeros acerca de su propia cultura, y el modo en que Johan describe la cultura meta, la estadounidense. En su respuesta a la primera pregunta, que se refiere a las causas de los estereotipos sobre mexicanos, señala la falta de información en el extranjero sobre México:

Que aún estamos vestidos de charros, montados a caballo, o cosas por el estilo. Creo que es por la falta de información, y sólo se tiene la imagen que se da en algunos medios de comunicación, pero se llega a tergiversar.

(Johan II.A.4-6)

No percibe esta falta de información en cuanto a su propia actitudes hacia los Estados Unidos. Al explicar la falta de interés del grupo de hacer la simulación global en este país, dice:

Porque algunos teníamos más curiosidad por ver y conocer más acerca de otros países, y otros no queríamos simular ser americanos. Podría ser que aunque los conocemos más no nos gustan algunas de sus actitudes.

(Johan II.A.29-31)

Esta actitud negativa hacia los Estados Unidos se refleja también en los adjetivos que Johan usa para describir al pueblo norteamericano, y predomina incluso en los atributos positivos que menciona. Dice, por ejemplo, que son decididos, pero que no descansan hasta conseguir las oportunidades. En su opinión, son ambiciosos, pero no se conforman con lo que tienen y pelean por más poderío económico. Parece que esta actitud específica hacia los Estados Unidos es muy arraigada, y que la simulación no provocó un cambio actitudinal, ni en general, ni hacia la cultura norteamericana.

En cuanto al *savoir comprendre*, o la habilidad comprensiva, predomina el mismo marco cognitivo del relativismo cultural en las respuestas. Observa, comprende, y respeta los valores de otras culturas, pero no se atreve a tomar una posición concreta, como notamos en la opinión de Johan acerca del saludo obligatorio a la bandera mexicana. Parece que apoya esta obligación, pero aún así opina que es necesario tolerar a otras minorías:

Pues se considera como falta de respeto, pero si no quieren saludarla, pues ya es cosa personal, sí molestaría un poco pero no creo que sea motivo para expulsarlos de las escuelas, se me hace un poco excesivo.  
(Johan I.B.25-28)

Este relativismo cultural, sin embargo, parece disminuir cuando una costumbre de un miembro de una cultura ajena, le afecta personalmente. Ante la situación hipotética de un trabajo de grupo en el cual un miembro no puede participar completamente por una costumbre religiosa, propone un trueque, como en los demás casos. Cuando no existe la posibilidad de tal convenio, propone un remedio bastante menos tolerante: “si no quiere trabajar, lo sacaríamos del equipo”.

El desarrollo de la habilidad comprensiva de Johan se ve seriamente afectado por las actitudes marcadas antes mencionadas. Parece que no logra comparar elementos de su cultura con los de una cultura ajena, en este caso la norteamericana. Analizando la influencia de las costumbres alimenticias norteamericana, por ejemplo, ni considera la comida de la propia cultura, ni la norteamericana. Parece, entonces, que su respuesta está completamente basada en la dimensión actitudinal: “En mucho, se tiene acostumbrado en Estados Unidos la comida rápida y muy condimentada o con mucha grasa, y al entrar las compañías a Mexico, adaptamos ciertos hábitos alimenticios [...]” (Johan II.B.3-4).

Tampoco en las demás preguntas enfocadas hacia el *savoir comprendre*, logra yuxtaponer dos valores, normas, creencias y costumbres de su propia cultura y una cultura ajena. Parece que en este componente de la segunda entrevista, sus respuestas están basadas en gran medida en sentimientos y actitudes.

Pensando en posibles problemas de comunicación entre un mexicano y canadiense, surge un sentimiento de inseguridad, o incluso inferioridad::

Que ellos no están muy interesados en conocernos más a fondo, y tal vez que somos unos segundos de Estados Unidos, que hemos adaptado ciertos aspectos de los Estados Unidos, y que a ellos no les agrada.  
(Johan II.B.9-12)

Parece que el estar cerca de los Estados Unidos, y el tener cierto intercambio con este país, implica una mancha seria para David, sobre la cual se muestra inseguro. Dentro de la relación triádica entre México, los Estados Unidos y Canadá, proyecta incluso sus actitudes negativas acerca de los norteamericanos hacia los canadienses. Cree que los canadienses perciben a los norteamericanos como:

[...] personas que no se preocupan mucho por su salud e higiene, ambiciosos, egocéntricos y manipuladores, queriéndose adueñar de todo, así como nosotros nos los imaginamos prepotentes quizá, pero siempre queriendo más.  
(Johan II.B.15-18)

En cuanto a las situaciones presentadas en el componente del *savoir apprendre/faire*, Johan tiende a permanecer en la superficie, sin elaborar mucho sus modos hipotéticos de actuar. En las tres situaciones en las cuales tiene que investigar un aspecto cultural, afirmó que principalmente haría preguntas a representantes de la otra cultura. Esta manera de actuar demuestra que está dispuesto a interactuar con ellos, pero no toma en cuenta la subjetividad de sus fuentes de información, y la diversidad existente en la cultura ajena. Para informarse acerca de la identidad cultural del norteamericano blanco anglosajón, por ejemplo, destaca su confianza en el informante local, y su baja percepción de la complejidad y diversidad del fenómeno bajo consideración:

Pues lo mejor sería preguntar a una persona que tenga estas características y preguntar qué es lo que piensa, esperando que me conteste de una forma sincera, dándole confianza para que se pueda explayar conmigo [...]  
(Johan I.C.26-29)

Parece que su modo de aprender e interactuar, está basado en el mismo concepto de la tolerancia, manifestado anteriormente por Johan. El respeto, la buena voluntad, y la tolerancia, son indudablemente valores necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural, pero no constituyen en si habilidades para manejar la diversidad y la alteridad intercultural.

Las respuestas de Johan a las preguntas de este componente de la segunda entrevista, confirman la actitud insegura observada en los otros componentes. Parece que, a pesar una actividad intercultural durativa, no logra citar o anticipar ninguna diferencia en las formas de interactuar y comunicar entre la propia cultura y una cultura ajera. Anticipando las potenciales dificultades de integración para un canadiense en México, por ejemplo dice: “que quizás nos vea un poco extraños por como somos, debe ser tolerante y abierto, porque hay muchas cosas que son diferentes a su cultura.” (Johan II.12-14).

El *savoir s’engager*, o la conciencia crítica, a nuestro parecer, no se desarrolló de manera significativa durante la simulación. En la primera entrevista, creemos observar una conciencia de ciertos fenómenos sociales en su propia cultura, pero no la llamaríamos una conciencia crítica. Explica, por ejemplo, cómo funciona el machismo en México, pero no formula una crítica, ni hacia fenómenos sociales de la propia cultura, ni hacia los de la cultura ajera.. Notamos esta tendencia tanto en la primera entrevista, como en la versión escrita de la segunda entrevista. Expresó sólo una vez una crítica, hablando de la construcción de una tienda Wal-Mart, un hecho que parece tener una fuerte carga emocional:

Creo que está mal ese proyecto, ya que no sólo atenta contra el lugar, hay una zona arqueológica que están afectando, ideológicamente rompe con el contexto, socialmente afecta a los habitantes, y económicamente quita trabajos, obligándolos a trabajar como empleados de Wal-Mart. Yo creo que incluso compraron el permiso para realizar la obra.  
(Johan II.D.4-8)

En cuanto a los demás dilemas éticos, expresa como los demás casos, sus criterios personales. Hablando de la viabilidad de la legalización del aborto, la eutanasia, el matrimonio gay, en México, sin embargo, no critica las instancias que influyen en ella.

Concluimos este análisis con la actitud de Johan hacia la enseñanza intercultural. La considera importante, porque “conociendo el lenguaje, no conoces la forma de pensar.” En el mismo sentido, afirma que la competencia intercultural podría ser interesante para su futuro empleo y en la educación de sus futuros hijos. Cree, además, en su poder modificador de actitudes, aunque no hemos percibido un gran cambio en sus actitudes personales:

[...] de alguna forma te muestran que tienes que ser más tolerante con las personas que piensan diferente, si no ves a otras culturas, te puedes encerrar a lo que tú piensas y no te abres a lo que piensan los demás.  
(Johan I.E.32-35)

Una vez más, notamos que los alumnos manifiestan un gran interés en conocer más acerca de otras culturas. Parece que los maestros de inglés, tanto nativos como no nativos, no responden a esta inquietud, tal vez por sus propias representaciones negativas en el caso de los últimos, y por miedo de imponer su propia cultura en el caso de los primeros. Johan lo formuló así:

[...] he tenido incluso maestros que son de allá pero tienes que preguntarles específicamente de cómo son, qué es lo que les gusta, qué es lo que hacen, y qué diferencia hay o cómo se desenvuelven, entonces yo consideraría que es pobre el contenido intercultural.  
(Johan I.E.10-13)

Creemos que en la segunda entrevista, Johan modificó su percepción de la alteridad. Parece que se da cuenta que el relativismo cultural es inadecuado para convivir, compartir e interactuar con otras culturas: “a veces ser tolerante y paciente no basta, tienes que buscar cómo adaptarte a otras culturas.” (Johan II.E.13-14). Tal vez se refiere a la necesidad de crear un tercer espacio, como lo formula Kramsch. En esta sección, afirma, además, que cambió su actitud hacia su propia cultura, aunque esto no se manifestó de forma evidente en las entrevistas.

Regresando a nuestras preguntas de investigación, podemos concluir que las actitudes han determinado el desarrollo de la competencia intercultural, o la falta de ello, en gran medida. Parece que su actitud insegura, relativamente cerrada, no le permitió percibir realmente las costumbres, valores, y normas de otras culturas, y por ende, tampoco compararlas con la propia cultura. Esta baja sensibilidad intercultural tampoco le ayudó para planear y automonitorear su aprendizaje e interacción con miembros de una cultura ajena. Manifiesta una competencia crítica baja debido a su marco cognitivo basado en un relativismo cultural, que implica que las diferencias principalmente se tienen que tolerar, sin realmente criticar. Cabe mencionar, sin embargo, que sí criticó documentos culturales cuando se trataba de los Estados Unidos. A pesar de todo esto, subraya la importancia de la dimensión intercultural de la enseñanza, y parece que al fin de la simulación global se da cuenta que los encuentros interculturales implican habilidades y procesos cognitivos que van más allá de la simple tolerancia.

### **4.3 Resultados del cuestionario comparativo**

En la presente sección, analizaremos las diferencias observadas en cuanto al *savoir être, apprendre/faire* y *s'engager* entre nuestro grupo de estudio, y un grupo de referencia. Antes de tal discusión detallada, observamos que los doce alumnos que participaron en nuestra actividad, obtuvieron un resultado promedio global que es ocho por ciento más alto que el grupo de referencia. Se podría argumentar, entonces, que el efecto de la actividad intercultural es poco significativo, sin embargo, un estudio más detallado de los distintos componentes, parece confirmar algunas de las tendencias señaladas en los estudios de caso.

En cuanto a la conciencia intercultural, notamos una diferencia mínima entre los dos grupos, incluso el grupo de referencia obtuvo un mejor resultado global que el grupo que participó en la simulación global. Este último grupo manifestó una mayor conciencia de las diferencias a través de lenguas y culturas que el grupo de referencia, pero parece que se da menos cuenta de la influencia de tales diferencias en su comunicación con personas de otras culturas. Nuestro grupo, además, manifestó en menor medida una conciencia neutra de la diversidad en cuanto a su propia lengua. Tal vez nuestros alumnos, después de un semestre de actividades interculturales, adaptaron un tono más autoconsciente, e inclusive, defensivo en este cuestionario posterior, aunque las diferencias no son realmente significativas.

Las preguntas enfocadas hacia la actitud, nos revelaron dos tendencias interesantes, aunque la diferencia entre los dos grupos es mínima también. El grupo de la simulación global, manifestó una actitud más positiva, pero únicamente ante la pregunta que no implicaba a los Estados Unidos. Parece que nuestro grupo, a pesar de simular ser otra persona en un país anglosajón, no logra soltar sus actitudes negativas hacia los Estados Unidos. Notamos una actitud más positiva de estos alumnos en los demás componentes, pero siempre en menor medida cuando se hablaba de los Estados Unidos.

Parece que al hablar sobre los Estados Unidos, los alumnos bloquean y se retiran en su hermetismo de indiferencia y soledad. Incluso algunos alumnos con las actitudes más abiertas, las representaciones más equilibradas y las críticas más constructivas, parecen perder toda su personalidad intercultural al pensar en este país.

A nuestro juicio, la diferencia global relativamente baja entre los resultados de los grupos, se explica en gran medida por las diferencias moderadas de los dos primeros componentes. La primera diferencia importante consiste en que los alumnos de la simulación global expresaron un abanico de habilidades interculturales mucho más elaborado que los estudiantes del grupo de referencia, en cada una de las preguntas (+12,5 %). Creemos que la simulación global es un juego ficticio, que inicia un proceso cognitivo real sobre cómo los alumnos sobrevivirían en una cultura ajena. Nuestro cuestionario comparativo reveló que estos alumnos manejaron mejor las emociones y frustraciones causadas por su participación en una cultura ajena, y usarían más y mejores estrategias para reducir el estrés intercultural estando en un país ajeno. Manifestaron, además, una mayor sensibilidad intercultural, lo cual se manifestó en sus comentarios acerca de la factibilidad del dicho: 'A donde fueras, haz lo que vieras.'

La diferencia más importante entre el grupo de la simulación global y el grupo de referencia, reside en el componente de conocimiento. Registramos un resultado de 17,7 % más alto para este primer grupo, lo cual es una diferencia obvia y significativa con el grupo de referencia. Primero, los alumnos de la simulación global, expresaron un mayor conocimiento de los fenómenos sociales y los mecanismos tras los mismos que los alumnos del grupo de referencia. Cabe mencionar que las dos últimas preguntas de este componente, presentan una situación relacionada con los Estados Unidos. Los resultados son todavía bajos, 58,3 % y 66,7 %, pero son más altos que los del grupo de referencia para las mismas preguntas. Tal vez la simulación global causó una mayor apertura hacia los Estados Unidos, después de todo, y aunque creemos que esto es parcialmente correcto, este resultado se explica también por una mayor conciencia crítica de la propia cultura.

Como observamos en el estudio de los casos, parece que los alumnos que participaron en la simulación, lograron decentrarse y ver hechos, costumbres, normas y valores de su propia cultura desde un punto de vista externo, en mayor medida.

Parece que cuando los alumnos pueden describir y criticar documentos de su propia cultura, y yuxtaponerlos a otros de una cultura ajena, aunque sea la estadounidense, no necesitan buscar refugio en la base cognitiva de la actitud negativa: el estereotipo. Al saber más acerca de la diversidad en su propia cultura, al cuestionar lo propio y lo ajeno, los alumnos de la simulación global pudieron anticipar más acerca de su interacción con, por ejemplo, un norteamericano. Esta evolución no se debe tanto a un mayor conocimiento de los norteamericanos, como a una mayor conciencia cultural de los estudiantes mismos. O sea, en lugar de esconderse tras los estereotipos, realizan una introspección cultural, y se expresan en términos más objetivos al hablar sobre otras culturas.

Concluimos esta discusión resumiendo los efectos deducidos de la simulación global a través de esta comparación con un grupo de referencia. Parece que, al ponerse en los zapatos de una persona de otra cultura, los alumnos:

- aprendieron a manejar mejor el estrés intercultural causado por encuentros interculturales,
- elaboraron más y mejores estrategias para interactuar con una persona de una cultura ajena,
- desarrollaron una mayor conciencia (crítica), y conocimiento de su propia cultura,
- tienden a juzgar menos las personas, normas, valores y costumbres de otras culturas, usando criterios más objetivos para la evolución de su propia cultura y la ajena, incluso la estadounidense.

RESULTADOS GRUPO DE REFERENCIA	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	TOT/24	
													n	%
<b>CONCIENCIA – Muestro conciencia de</b>														
- las diferencias a través de lenguas y culturas	1	2	0	0	2	2	0	2	2	2	0	1	14	58,3
- la variedad lingüística dentro de mi propia lengua sin prejuizarla	1	0	0	2	2	2	2	2	2	0	1	2	16	66,7
- cómo me perciben los miembros de la cultura meta, sin basarme en estereotipos	1	1	1	0	2	0	2	0	2	2	1	2	14	58,3
- yo mismo tanto como un ser culturalmente condicionado y un individuo con preferencias y costumbres personales	2	2	0	1	2	2	1	2	2	2	1	2	19	79,2
													subtotal /96	63 65,6
<b>ACTITUD – Muestro la voluntad de</b>														
- interactuar con los miembros de la cultura meta primero	2	1	0	2	0	1	0	0	2	0	2	2	12	50
- manejar las emociones y frustraciones causadas por mi participación en la cultura meta	0	0	2	2	2	2	0	2	2	2	1	1	16	66,7
- demuestro interés en determinados aspectos de la cultura meta	2	1	0	1	2	1	0	2	2	2	2	1	16	66,7
													subtotal /72	44 61,1
<b>HABILIDADES</b>														
- intento no ofender a los miembros de la cultura meta con mi comportamiento, ropa, etc	2	1	1	2	2	0	1	2	2	2	1	1	17	70,1
- uso estrategias adecuadas para reducir el estrés intercultural y estimular mi adaptación	2	0	0	0	2	1	0	2	2	2	1	2	14	58,3
- uso una variedad de estrategias adecuadas cuando interactúo con gente culturalmente diferente	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	19	79,2
- puedo citar factores sociopolíticos que han dado forma tanto a mi propia cultura como la cultura meta	2	2	1	0	2	2	2	2	2	1	0	0	16	66,7
													subtotal /96	66 68,8
<b>CONOCIMIENTO</b>														
- puedo contrastar aspectos de la cultura meta con la propia cultura	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	0	1	17	70,1
- conozco algunas técnicas para aumentar mi aprendizaje de la lengua y cultura meta	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	22	91,2
- puedo describir y explicar el comportamiento de los miembros de la cultura meta en varios ámbitos	2	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	8	33,3
- puedo describir la historia general y algunos factores sociopolíticos que han dado forma a la cultura meta y mi propia cultura	2	2	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	9	37,5
													subtotal /96	56 58,3
<b>TOTALES INDIVIDUALES EN N/30</b>	24	17	10	17	27	22	13	22	26	18	14	19	229	63,6

Legenda: S = sujeto, COMPARADO = comparado con los resultados del grupo de referencia, 0 = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento no presente  
1 = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento parcialmente presente, 1 = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento suficientemente presente

RESULTADOS GRUPO SUJETO	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	TOT/24	
													n	%
<b>CONCIENCIA – Muestro conciencia de</b>														
- las diferencias a través de lenguas y culturas	2	2	2	2	2	1	2	1	0	0	2	2	18	75
- la variedad lingüística dentro de mi propia lengua sin prejuizarla	2	0	0	2	1	2	1	0	0	1	1	2	12	50
- cómo me perciben los miembros de la cultura meta, sin basarme en estereotipos	0	2	1	2	2	1	2	1	0	1	0	2	14	58,3
- yo mismo tanto como un ser culturalmente condicionado y un individuo con preferencias y costumbres personales	2	0	0	2	0	1	1	2	2	2	2	2	16	66,7
	subtotal /96												<b>60</b>	<b>62,5</b>
<b>ACTITUD – Muestro la voluntad de</b>														
- interactuar con los miembros de la cultura meta primero	0	1	0	0	2	1	2	0	0	2	2	2	12	50
- manejar las emociones/frustraciones de la interacción intercultural	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	20	83,3
- demuestro interés en determinados aspectos de la cultura meta	0	1	1	2	0	2	2	2	1	1	1	2	15	62,5
	subtotal /72												<b>47</b>	<b>65,3</b>
<b>HABILIDADES</b>														
- intento no ofender a los miembros de la cultura meta con mi comportamiento, ropa, etc	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	20	83,3
- uso estrategias adecuadas para reducir el estrés intercultural y estimular mi adaptación	2	1	2	1	2	1	2	2	0	2	2	1	18	75
- uso una variedad de estrategias adecuadas cuando interactúo con gente culturalmente diferente	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	23	95,8
- puedo citar factores sociopolíticos que han dado forma tanto a mi propia cultura como la cultura meta	2	1	1	1	1	0	1	2	2	2	2	2	17	70,8
	subtotal /96												<b>78</b>	<b>81,3</b>
<b>CONOCIMIENTO</b>														
- puedo contrastar aspectos de la cultura meta con la propia cultura	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	83,3
- conozco algunas técnicas para aumentar mi aprendizaje de la lengua y cultura meta	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	23	95,8
- puedo describir y explicar el comportamiento de los miembros de la cultura meta en varios ámbitos	1	0	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	14	58,3
- puedo describir la historia general y algunos factores sociopolíticos que han dado forma a la cultura meta y mi propia cultura	0	0	0	2	1	2	2	2	2	1	2	2	16	66,7
	subtotal /96												<b>73</b>	<b>76</b>
<b>TOTALES INDIVIDUALES EN N</b>	19	17	15	24	20	22	26	22	18	22	24	29	258	71,6

Legenda: S = sujeto, COMPARADO = comparado con los resultados del grupo de referencia, 0 = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento no presente  
 1 = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento parcialmente presente, 1 = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento suficientemente presente

RESULTADOS COMPARADOS	grupo de referencia		grupo sujeto		comparado	
	n	%	n	%	n	%
<b>CONCIENCIA – Muestro conciencia de</b>						
- las diferencias a través de lenguas y culturas	14	58,3	18	75	4	+16,7
- la variedad lingüística dentro de mi propia lengua sin prejuizarla	16	66,7	12	50	4	-16,7
- cómo me perciben los miembros de la cultura meta, sin basarme en estereotipos	14	58,3	14	58,3	=	=
- yo mismo tanto como un ser culturalmente condicionado y un individuo con preferencias y costumbres personales	19	79,2	16	66,7	3	-12,5
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>	<b>65,6</b>	<b>60</b>	<b>62,5</b>	<b>-3</b>	<b>- 3,1</b>
<b>ACTITUD – Muestro la voluntad de</b>						
- interactuar con los miembros de la cultura meta primero	12	50	12	50	=	=
- manejar las emociones/frustraciones de la interacción intercultural	16	66,7	20	83,3	4	+16,7
- demuestro interés en determinados aspectos de la cultura meta	16	66,7	15	62,5	1	- 4,2
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>61,1</b>	<b>47</b>	<b>65,3</b>	<b>+3</b>	<b>+4,2</b>
<b>HABILIDADES</b>						
- intento no ofender a los miembros de la cultura meta con mi comportamiento, ropa, etc	17	70,1	20	83,3	3	+12,5
- uso estrategias adecuadas para reducir el estrés intercultural y estimular mi adaptación	14	58,3	18	75	4	+16,7
- uso una variedad de estrategias adecuadas cuando interactúo con gente culturalmente diferente	19	79,2	23	95,8	4	+16,7
- puedo citar factores sociopolíticos que han dado forma tanto a mi propia cultura como la cultura meta	16	66,7	17	70,8	1	+4,2
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>68</b>	<b>78</b>	<b>81,3</b>	<b>+12</b>	<b>+12,5</b>
<b>CONOCIMIENTO</b>						
- puedo contrastar aspectos de la cultura meta con la propia cultura	17	70,1	20	83,3	3	+12,5
- conozco algunas técnicas para aumentar mi aprendizaje de la lengua y cultura meta	22	91,2	23	95,8	1	+4,2
- puedo describir y explicar el comportamiento de los miembros de la cultura meta en varios ámbitos	8	33,3	14	58,3	6	+25
- puedo describir la historia general y algunos factores sociopolíticos que han dado forma a la cultura meta y mi propia cultura	9	37,5	16	66,7	7	+29,2
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>58,3</b>	<b>73</b>	<b>76</b>	<b>+17</b>	<b>+17,7</b>
<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>229</b>	<b>63,6</b>	<b>258</b>	<b>71,6</b>	<b>+ 29</b>	<b>+ 8,0</b>

**Legenda:** S = sujeto, COMPARADO = comparado con los resultados del grupo de referencia, 0 = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento no presente  
 | = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento parcialmente presente, | = conciencia, actitud, habilidad o conocimiento suficientemente presente

#### **4.4 Tendencias generales. Discusión global.**

En esta sección intentaremos resumir de manera global las tendencias notadas en el estudio de casos, el cuestionario, el diario del maestro, y las autoevaluaciones de los alumnos que participaron en la simulación global. Discutiremos los siguientes aspectos:

- los cambios en los *savoirs* observados a través de la simulación global
- las interrelaciones entre los distintos componentes de la competencia intercultural
- las semejanzas a través de los casos en el desarrollo de la competencia intercultural
- el papel de los rasgos y las experiencias personales en el desarrollo de la competencia intercultural

Por fin, discutiremos la utilidad del modelo de interculturalidad de Byram para nuestro estudio.

##### **4.4.1 Cambios en los distintos *savoirs* a través de la simulación global.**

Notamos el mayor cambio en el *savoir s'engager*, y más específicamente en la conciencia crítica de la propia cultura. Parece que los alumnos mexicanos no tienen la costumbre, o la tradición de cuestionar aspectos de su propia cultura, un fenómeno tal vez relacionado con el hermetismo mexicano descrito por Octavio Paz. Creemos que algunos alumnos aprendieron más acerca de su propia cultura que de la cultura meta, lo cual se confirma en el cuestionario comparativo. Inclusive, varios alumnos nos comentaron que antes no habían reflexionado sobre los temas sociales como la migración, el sexismo, etc. de su propia cultura. Un estudiante que participó en la simulación global, lo formuló así: "Me gusta la clase, porque nos haces pensar." Esto no quiere decir que los alumnos no desarrollaron ninguna forma de competencia intercultural, al contrario. A nuestro juicio, esta mayor autoconciencia de la propia cultura constituye el primer paso hacia más apertura. Nuestros resultados de los distintos métodos de observación, parecen demostrar que el conocer a sí mismo es un prerequisite para un encuentro intercultural exitoso. Al darse cuenta de su propio equipaje cultural, los alumnos manifiestan más atención para la diversidad y las diferencias entre culturas.

Conociendo mejor a sí mismos, los estudiantes pueden anticipar ciertos obstáculos en la comunicación y desarrollar estrategias adecuadas para vencerlos. Estas estrategias se traducen en habilidades interculturales, cuyo mayor desarrollo notamos en el grupo de la simulación global, a través del cuestionario comparativo. Tales habilidades se ubican tanto en el ámbito cognitivo como afectivo. Tanto en la mayoría de las entrevistas posteriores con los casos, como en el cuestionario, percibimos una mayor involucración personal de los alumnos que realizaron la simulación global cuando tenían que averiguar un aspecto de la cultura ajena, o interactuar con un miembro de ella. En este sentido, nos llamó la atención que la comparación de los resultados del cuestionario indica una capacidad mucho más grande de manejar las emociones y frustraciones causadas por la participación en la cultura ajena por parte de estos alumnos.

Nuestros datos comparativos de las entrevistas demuestran que las actitudes hacia otras culturas son difícilmente cambiables, especialmente las hacia los Estados Unidos, lo cual se confirma por la diferencia inapreciable notada en el cuestionario comparativo para este aspecto. Como ya afirmamos, muchos alumnos que participaron en la simulación global desarrollaron una actitud más consciente, más crítica y menos etnocéntrica hacia su propia cultura, sin embargo, no percibimos tal evolución en las actitudes hacia ciertas otras culturas ajenas. El rechazo de todo lo que tiene que ver con los Estados Unidos manifestado por una parte de los alumnos, parece esconder una actitud de inseguridad, que tampoco evolucionó mucho. Por lo tanto, afirmaríamos de manera global, que la actividad intercultural provocó una decentración parcial. Por una parte, los alumnos aprendieron a ver la particularidad de su propia cultura, y manifestaron una mayor conciencia crítica hacia ella después de la simulación global, pero sin buscar, y por ende, sin entender, una perspectiva ajena sobre su propia cultura, especialmente la perspectiva norteamericana. Al preguntarles cuáles perspectivas anticiparon por parte de los norteamericanos sobre la cultura mexicana, un grupo considerable de alumnos supuso actitudes norteamericanas muy negativas hacia ellos. Los alumnos que manifestaron tales actitudes de inseguridad, tal vez de inferioridad, no lograron modificarlas a través de las actividades interculturales.

#### 4.4.2 Interrelaciones entre los distintos *savoirs*.

En nuestra opinión, las actitudes constituyen el componente más importante y determinante para el desarrollo de la competencia. Parece que, en nuestro estudio, todos los cambios, o falta de cambios, están relacionados al componente actitudinal. Formulando una respuesta a nuestra primera pregunta de investigación, afirmamos que las actitudes han ocupado un papel determinante en la evolución o desarrollo de la competencia intercultural de todos nuestros casos.

Parece existir una correlación entre la actitud negativa hacia los Estados Unidos, y el desarrollo del *savoir comprendre* y del *savoir faire/apprendre*. Notamos, por ejemplo, que Sara, Johan y Madeline, manifestaron una actitud negativa hacia los Estados Unidos, lo cual les limitó en cierta medida en sus interacciones hipotéticas con miembros de una cultura ajena, aunque no fuera la estadounidense. Jean-Charles y Hanna, por otro lado, mostraron una actitud más neutra hacia los Estados Unidos, y demostraron una mayor capacidad de comprender e interactuar con personas de culturas ajenas. Yoshinary, por fin, tendía a infravalorar su propia cultura, lo cual afectó el desarrollo de su competencia intercultural también. Esto se hizo evidente, por ejemplo, en su forma de autorrevelarse.

Como ya mencionamos, detectamos una correlación entre actitudes hacia los Estados Unidos, y el desarrollo global de la competencia intercultural, como concebida por Byram. Los análisis de los casos parecen indicar que una actitud negativa hacia los Estados Unidos casi siempre se combina con una actitud más hermética. Parece que estos alumnos se ponen más a la defensa cuando comparan su propia cultura con otras culturas. En otras palabras, esta actitud particular proyecta su sombra sobre las percepciones de los estudiantes acerca de otras culturas.

Parece existir, además, una correlación entre la actitud negativa hacia los Estados Unidos y la flexibilidad conductual. Los alumnos con tal actitud se oponen en mayor medida a cualquier tipo de cambio que conlleve un encuentro intercultural. Para ellos, los cambios cognitivos, conductuales o afectivos implicados por un encuentro intercultural, significan una pérdida de su propia nacionalidad, y perciben en ello una amenaza.

Madeline, Johan y Sara, los alumnos que manifestaron esta actitud negativa, son, además los más inseguros, y tienden a proyectar sus propias actitudes negativas hacia los demás pueblos. Fueron justamente estos sujetos los que percibieron la relación triádica antes mencionada entre México, los Estados Unidos y Canadá. Dado que el país escogido para la simulación global es Canadá, es obvio que este fenómeno surgiría. Estos sujetos creían encontrar un aliado en sus percepciones negativas de los Estados Unidos en Canadá, o sea, proyectan sus actitudes hacia este país a los canadienses, lo cual crea un sentimiento de solidaridad entre los alumnos mexicanos y canadienses. Creemos, sin embargo, que esta proyección es falsa debido al estatus económico igualitario entre los Canadá y los Estados Unidos. O sea, Canadá no tiene por qué perfilarse de manera negativa hacia los Estados Unidos, porque tiene un bienestar económico y social probablemente mayor a el de los Estados Unidos. Inclusive, parece que estos alumnos consideran tal relación triádica como una justificación para sus actitudes negativas hacia la cultura norteamericana.

Estos tres estudiantes, Madeline, Johan y Sara, desarrollaron en menor medida habilidades interculturales adecuadas para comprender los documentos de otras culturas, y para resolver los conflictos que surgen debido a las diferencias con los de la propia cultura. Parece que se decentran menos, y tienden a evaluar la otra cultura, y su propia cultura, desde una perspectiva ajena proyectada, en términos de 'bueno' o 'malo'. El mayor cambio de estos sujetos, entonces, consiste en el *savoir s'engager*, hablando de su propia cultura.

Hanna, Jean-Charles y Yoshinary, que no manifestaron una actitud negativa hacia los Estados Unidos en tal grado, demuestran una mayor apertura hacia otras culturas, una mayor voluntad de interactuar con extranjeros, y no perciben el posible cambio de su persona causado por tales interacciones como una amenaza.

El orden cronológico observado en el desarrollo de la competencia intercultural, parece ser:

1. el *savoir s'engager*: un mayor conciencia crítica de la *propia* cultura
2. el *savoir faire*: las habilidades interculturales
3. el *savoir comprendre*
4. el *savoir être*: la actitud hacia otras culturas

(la actitud hacia la propia cultura sí cambió en todos los casos)

#### 4.4.3 Semejanzas y tendencias prevalecentes en el desarrollo de la competencia intercultural.

##### a) *savoir être*

El componente actitudinal de la competencia intercultural, es la parte con más similitudes entre los distintos alumnos que realizaron la simulación global. Parece que el imaginario del mexicano en cuanto a los Estados Unidos, y el papel de su propia cultura en los encuentros interculturales, es bastante uniforme, sobre todo hablando de los Estados Unidos. Creemos que nuestros seis casos se pueden dividir en dos grupos: Madeline, Sara y Johan, por un lado, y Hanna, Yoshinary y Jean-Charles, por otro lado. El primer grupo, que manifestó actitudes negativas hacia este país, los Estados Unidos, las justifica porque “ya sabe mucho de los Estados Unidos.” El segundo grupo, Hanna, Jean-Charles y Yoshinary, no comparte estas actitudes, pero anticipa actitudes negativas de los estadounidenses hacia los mexicanos, lo cual demuestra su sentimiento de inseguridad hacia otras culturas. Mientras que el primer grupo expresa sentimientos de hostilidad, el segundo expresa su inseguridad, la cual tiene un menor efecto sobre el desarrollo de la competencia intercultural.

b) *savoir comprendre*

Nos llamó mucho la atención el mecanismo social del trueque en las respuestas de los seis sujetos a la pregunta II.a de la primera entrevista. Ante la pregunta de qué harían si un compañero musulmán no podría colaborar con un trabajo de grupo por motivos religiosos, todos los sujetos afirmaron que lo incluirían, a cambio de la promesa formal de una compensación directa. Esta exigencia surge en todos los casos, incluso en los que expresaron la mayor comprensión y tolerancia. Parece, entonces, que este mecanismo social predomina sobre las demás habilidades en las interacciones interculturales.

c) *savoir apprendre/faire*

De manera general, el cuestionario comparativo indica que los alumnos que participaron en la simulación global, usan más estrategias para aprender sobre una cultura ajena y para interactuar con los miembros de la misma. Al nivel más específico de nuestros casos, destacan las diferencias entre los dos grupos antes señalados. Para este componente, Sara tiene miedo de entrar en contacto con miembros de la otra cultura, porque anticipa actitudes muy negativas de ellos. Parece que sobrevalora ciertas características de su propia cultura, y presupone su superioridad. A Madeline, ni se le ocurre que podrían surgir obstáculos en la comunicación intercultural. Johan, sin embargo, expresa el deseo de interrelacionarse con alguien de otra cultura, y afirma que un extranjero en México podría identificarse con un grupo cultural e integrarse, debido a la gran diversidad social existente. El otro grupo, integrado por Hanna, Jean-Charles y Yoshinary, difiere en dos sentidos. Primero, ellos están dispuestos a comunicarse con los miembros de la cultura extranjera, y confían en el carácter abierto y mutuo de tal comunicación. Segundo, manifiestan una mayor conciencia de las diferencias pragmáticas en la comunicación, y están dispuestos a discutir y negociar los distintos significados culturales de las mismas.

d) *savoir s'engager*

Como ya afirmamos, todos los sujetos expresaron una mayor conciencia de su propia cultura después de la simulación global, pero no todos tienen la misma actitud hacia ella. Yoshinary, por ejemplo, está muy consciente de su propia cultura, pero manifiesta cierto fatalismo hacia ella a través de las dos entrevistas. Parece que percibe los aspectos positivos de otras culturas, pero que no cree que se pueden aplicar en México. Madeline y Johan, por otro lado, no critican muchos aspectos de la propia cultura, y se basan en los estereotipos clásicos para juzgar a las culturas extranjeras. Estos dos sujetos no critican realmente, apenas están conscientes de su propia cultura. Hanna, Sara y Jean-Charles, por fin, sí critican su propia cultura, perciben las cosas positivas de otras culturas, y creen en su aplicación en México.

e) actitud hacia la dimensión intercultural de la enseñanza

Todos nuestros sujetos, con la excepción de Madeline, afirmaron su interés en temas interculturales en las clases de inglés antes de iniciar la simulación global. Madeline, como única, no creyó que la competencia intercultural fuera una ventaja en su futuro empleo, y no le dio más importancia en las clases de inglés. En la entrevista posterior, todos los alumnos percibieron una utilidad distinta de la simulación global, que está vinculada a la particularidad de cada caso. Sara, por ejemplo, afirmó que aprendió a levantar la barrera de la nacionalidad en los encuentros interculturales. Johan, por otro lado, se dio cuenta de que su relativismo cultural es inadecuado para establecer una interacción intercultural significativa. Esta utilidad particular de la actividad intercultural para cada sujeto, confirmó la actitud positiva de los alumnos hacia la dimensión intercultural de la enseñanza en la entrevista posterior.

No es de extrañar, entonces, que estos alumnos pidan más actividades interculturales en las clases de inglés. Ellos mismos señalan, además, que sus maestros de inglés hasta ahora han abordado de manera insuficiente esta dimensión de la enseñanza. Por último, cabe mencionar que muchos alumnos sugirieron la creación de un club de conversación en colaboración con el CEPE.

#### **4.4.4 Papel de rasgos y experiencias personales en el desarrollo de la competencia intercultural.**

A nuestro juicio, los rasgos y las experiencias personales pueden determinar en gran medida la competencia intercultural, sobre todo si uno la adquiere de modo autodidáctico. Nosotros, como maestros de inglés, sin embargo, tenemos el objetivo de causar un cambio durativo en las habilidades conductuales de los alumnos, partiendo de una situación inicial, para llegar a cierto estado final. En este sentido, subordinamos la influencia de los rasgos personales a la fuerza de los objetivos pedagógicos. Nuestro estudio, por ejemplo, indicó que todos los sujetos parecen desarrollar una mayor conciencia de la propia cultura, independientemente de sus rasgos o experiencias personales.

Creemos, en otras palabras, que estos rasgos no son determinantes para el resultado del proceso didáctico. Por ejemplo, en cada grupo habrá estudiantes que han tenido la oportunidad de adquirir experiencias personales en el extranjero, positivas o negativas. Estas experiencias parecen ser importantes para el desarrollo de las habilidades comunicativas interculturales, pero no de manera exclusiva, porque los ejercicios y las simulaciones interculturales pueden funcionar como sucedáneo para estas experiencias reales.

Los rasgos personales parecen ser más importantes en la parte actitudinal, pero este no debería ser un limitante para el éxito de un ejercicio intercultural, dado que las actitudes constituyen el *savoir* que menos logró modificarse a través de nuestro estudio.

Por fin queremos destacar la gran ventaja del contexto educativo mexicano para implementar una dimensión intercultural en la enseñanza del inglés. Como afirmamos anteriormente, el imaginario del estudiante mexicano acerca del estudio de la lengua inglesa y los países donde se habla, es bastante uniforme, inclusive, ya fue identificado y documentado en estudios anteriores. En tal contexto no debería ser demasiado complicado determinar la situación inicial de cada nivel, y de establecer objetivos interculturales finales para cada grupo.

Terminamos esta sección haciendo hincapié en la importancia de la competencia intercultural para todos los estudiantes. En la entrevista posterior, uno de nuestros casos sugirió que los alumnos deberían tener la libre elección de participar en la simulación global. A nuestro juicio, de tal forma la competencia intercultural se reduciría a un rasgo personal, creando una enseñanza de inglés en la cual algunos aprenderían a interactuar adecuadamente con personas de otra cultura, y otros no, construyendo así una nueva barrera social y profesional.

#### **4.5 Utilidad del modelo de competencia intercultural de Byram**

Por fin cabe considerar de manera retrospectiva la utilidad del modelo de Byram para nuestro análisis. Como ya indicamos en la sección 2.4.2, este modelo supone que las habilidades interculturales incluidas se consideran universalmente sanas o adecuadas, sin espacio para dudas si realmente es así. Esta forma de eurocentrismo, entonces, no toma en cuenta la particularidad de las culturas individuales para formular los objetivos interculturales en los distintos contextos educativos, lo cual constituye una desventaja importante. Nos parece preciso, por lo tanto, adaptar el modelo de Byram a cada contexto educativo particular, lo cual haríamos de manera más consciente si tuviéramos que repetir este estudio.

Por otro lado, percibimos una ventaja en su carácter acumulativo, o sea, los distintos *savoirs* permiten observar qué grado de interculturalidad alcanza el alumno. El modelo de Byram, además, permite introducir una diferenciación en los objetivos educativos interculturales. De tal modo, el profesor puede permitir que los alumnos avanzados trabajen de manera productiva y crítica los contenidos interculturales, mientras que otros se dedican a las tareas de comprensión intercultural, o sea, el *savoir comprendre*, a un nivel más básico. Otra ventaja de este modelo consiste en que el carácter acumulativo facilita una evaluación sistemática de los objetivos interculturales.

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1 El proyecto

A nuestro juicio, es posible y necesario implementar la dimensión intercultural en la enseñanza del inglés en el CELE, a pesar de las reservas expresadas por los maestros y alumnos. La supuesta reacción negativa de los alumnos de inglés hacia ella, no constituye un obstáculo para su desarrollo. En nuestro grupo había dos o tres estudiantes con actitudes negativas marcadas iniciales, pero al final de la simulación global, casi todos los alumnos manifestaron un cambio importante en por lo menos un componente: el *savoir s'engager*, en cuanto a su propia cultura. Inclusive los estudiantes más reacios expresaron su interés por realizar más actividades interculturales al final de la simulación global. Cabe mencionar, no obstante, que no todos los alumnos percibieron la utilidad de este ejercicio inicialmente. Su inconformidad no se expresó tanto con explosiones violentas, sino más bien con un *silencio significativo*. Después de algunas sesiones, sin embargo, la simulación global se llevó a cabo como planeado, y con los resultados anteriormente descritos. La justificación de un grupo de maestros de inglés para no tratar temas (inter)culturales por un supuesto bajo interés o participación de los estudiantes, resulta, entonces, falsa. A nuestro juicio, lo más probable es que estos profesores proyectan sus propias actitudes hacia los estudiantes, aunque esta no es la única razón por su baja actividad intercultural

Uno de los grandes obstáculos para introducir una enseñanza verdaderamente intercultural de inglés, parece situarse más bien al nivel institucional. En nuestro estudio preliminar entre los jefes de departamento, se señalaron los siguientes limitantes en el departamento de inglés (y otros): la falta de una formación intercultural de los profesores, las pocas oportunidades para maestros y alumnos de viajar a los países anglófonos, la falta de profesores de tiempo completo que se pueden hacer cargo de esta dimensión, la baja disponibilidad de profesores nativos adecuados, y los pocos convenios de intercambio académico con universidades de países anglosajones.

Por otra parte, observamos los siguientes obstáculos iniciales hacia el proyecto educativo intercultural por parte de los alumnos universitarios del CELE. Primero, un pequeño grupo no percibió la simulación global como una parte integral de su clase de inglés. Algunos no percibían la utilidad de este ejercicio, refiriéndose a la simulación global como “la clase donde se la pasan comparando México con Canadá”. Segundo, creemos que el método didáctico de este ejercicio se opone diametralmente a las tradiciones educativas vigentes en México, por lo cual algunos estudiantes se sintieron incómodos al principio de la simulación. Tradicionalmente, en el proyecto educativo nacional de México, no son los alumnos quienes hacen las preguntas, más bien suelen realizar de manera pasiva las tareas que les da el maestro. En nuestra experiencia limitada, perciben el profesor como la única fuente de información, sin construir de manera (inter)activa el conocimiento. Tercero, la motivación estrictamente instrumental de algunos alumnos bloquea el desarrollo de su competencia intercultural. Al no ver una utilidad directa de la simulación global, algunos estudiantes se negaron a participar en ella. Por eso, el primer paso de cualquier intento durativo de implementar una dimensión intercultural, debería consistir en sensibilizar a los alumnos sobre por qué estudiar una lengua, y sobre qué implica hablar una lengua extranjera. Por fin, identificamos algunos patrones en el imaginario mexicano sobre ciertos países anglófonos, sobre todo los Estados Unidos, y sobre el relacionarse con extranjeros en general.

Como concluimos antes, estas actitudes negativas son difícilmente cambiables, pero fácilmente identificables y relativamente uniformes. Afirmamos antes también que las actitudes hacia otras culturas, sobre todo la estadounidense, y las experiencias personales son factores importantes en el desarrollo de la competencia intercultural. En este sentido, la simulación global constituye un método idóneo para trabajar estos dos aspectos. Al ponerse en los zapatos de alguien de una cultura ajena, aprenden a decentrarse, por lo menos en el sentido de ver la particularidad de su propia cultura, y se vuelven conscientes del papel de su propio bagaje cultural en un encuentro intercultural.

Consideramos que los obstáculos aquí señalados no son un limitante para el desarrollo de la educación en México, sino una ventaja. La homogeneidad de las actitudes de los alumnos de inglés, y su imaginario relativamente uniforme, permite la elaboración de objetivos interculturales específicos para cada nivel, en términos cognitivos, afectivos y conductuales. Para lograr la realización de tales objetivos, nos parece preciso reinterpretar el concepto de la *libre cátedra* como se maneja en el CELE. A nuestro juicio, esta libertad debería limitarse a la elección de los temas tratados, y no aplicarse tanto a los objetivos interculturales a realizar para cada grupo, ni al cómo realizar estos objetivos. Estos objetivos didácticos, además, no deberían limitarse al curso de inglés. La reflexión crítica sobre conceptos cívicos, como la nacionalidad, la igualdad, la alteridad, y su realización, se debería tratar de manera más extensa en otros cursos de la carrera universitaria, o de preferencia ya en la enseñanza preparatoria.

## **5.2 Impacto y recomendaciones globales**

Uno de los objetivos de la presente tesis es estimular la reflexión crítica acerca de la introducción de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en México. Durante la realización de este estudio, nos encontramos tanto con obstáculos, como factores motivadores para el desarrollo de la competencia intercultural, los cuales describimos anteriormente. En esta sección, los formularemos en términos de recomendaciones directas.

Primero, creemos que es necesario que los profesores de lenguas se den cuenta de sus propios estereotipos hacia una cultura o lengua, y de que estos no necesariamente corresponden con los de los alumnos. Consideramos útil, por lo tanto, que el profesor haga una introspección personal de sus representaciones interculturales, antes de abordar cualquier tipo de enseñanza intercultural. De este modo, se podrá saber por lo menos qué siente, piensa y percibe el profesor. Al mismo tiempo, para explorar las representaciones de los estudiantes, se debería hacer un estudio de intereses y necesidades entre los alumnos. De tal modo, el profesor puede averiguar qué vive entre los estudiantes, y podrá desarrollar un plan de acción intercultural.

Una vez realizada esta exploración inicial, es preciso formular objetivos interculturales específicos, tanto al nivel de la institución, de los departamentos y del profesor individual. Únicamente a través de una política intercultural orquestada y coordinada se podrá implementar una dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a la práctica docente, es preciso ser persistente y consecuente para la realización de actividades interculturales. Nuestra experiencia ha demostrado que, por lo menos en el caso del inglés, las actitudes iniciales de los alumnos hacia las actividades interculturales, tienden a ser predominantemente negativas. Después de algunas semanas, sin embargo, los estudiantes tienden a abrirse, y en nuestro caso, la gran mayoría se mostró positiva hacia ellas al final del proyecto.

Para que los estudiantes perciban la dimensión intercultural como una parte integral de la clase, es necesario que se incluya en la evaluación final. De tal modo, se pueden evitar reacciones del tipo “¿que hoy no va haber clase?”, que indican que un grupo de estudiantes percibe las actividades interculturales como una anomalía, una excursión innecesaria, o, francamente, como una pérdida de tiempo. Por fin cabe mencionar que, a nuestro juicio, los principios del aprendizaje cooperativo, como anteriormente formulados, deberían formar la base de toda enseñanza intercultural.

Al nivel de la institución, por fin, recomendamos la contratación de más profesores a tiempo completo, y buscar una armonía entre el uso de profesores nativos y no nativos. Como se indicó en la sección 2.5.1, ambos tipos de profesores tienen ventajas o desventajas particulares, lo importante es que estén adecuadamente formados, inclusive en el ámbito intercultural. Concluimos esta sección subrayando la importancia de la incorporación de una dimensión intercultural a los cursos de formación de profesores. No nos referimos necesariamente a la creación de un módulo intercultural entre las demás asignaturas, porque así se podría fomentar la percepción de la dimensión intercultural del profesor aspirante como algo extra, algo aparte, que está desvinculado de la práctica docente diaria. Esto requerirá, entonces, de deliberaciones entre los profesores de las distintas asignaturas del curso de formación de profesores, sobre el uso de métodos de enseñanza interculturalmente sanos, y sobre qué componentes de la interculturalidad se pueden integrar en cada una.

Terminamos esta tesis haciendo hincapié en el carácter imperativo de la implementación estructurada de la dimensión intercultural en la enseñanza del inglés. Si el sistema educativo mexicano no se abre ahora hacia el ámbito internacional más amplio, los futuros profesionistas, líderes, profesores etc. de México perderán oportunidades importantes para competir en su ámbito a nivel global. Aunque la competencia intercultural se concibió originalmente en el ámbito de los negocios internacionales, este no debería ser su único objetivo. El mundo de las próximas generaciones será un mundo con distancias menores, e intercambios más frecuentes.

El objetivo final del proyecto educativo intercultural, entonces, es crear una nueva cultura de convergencia y colaboración, que garantice que estas interacciones se conviertan en verdaderos encuentros, y que apoye la paz y armonía interpersonal, social y política tanto dentro como fuera de las fronteras mexicanas. Para lograr tal objetivo, la educación debería cultivar una conciencia de la diversidad cultural y una mayor tolerancia hacia el otro, tanto vecinos, colegas, como habitantes de un país lejano, y fomentar la apreciación de las consecuencias del pluralismo social.

APÉNDICE I:

Entrevista con los jefes de departamento del CELE.

Departamentos del CELE:

- Inglés
- Italiano
- Alemán
- Francés
- Portugués y sueco
- Griego y lenguas asiáticas

- 1) ¿Incluye el plan de estudios objetivos específicos en cuanto a la competencia comunicativa intercultural? ¿Por qué (no)?
  - a) ¿Me puede citar los más importantes?
- 2) En dado caso que no, ¿existe un consenso no-escrito entre los profesores sobre lo que debería ser la dimensión intercultural de la enseñanza?
- 3) ¿De qué manera suelen abordar los maestros de su departamento temas interculturales en sus clases?
- 4) ¿Cómo definiría usted la dimensión intercultural de la enseñanza?
- 5) ¿Considera usted que los egresados del curso están preparados para interactuar adecuadamente en intercambios interculturales? ¿Por qué (no)?
- 6) ¿Considera usted deseable introducir o fomentar la dimensión intercultural en las clases? ¿Por qué?
  - a) ¿Cuál sería el primer objetivo que usted quisiera lograr en cuanto a interculturalidad?
- 7) ¿Produce usted, como jefe de departamento, iniciativas para fomentar la dimensión intercultural de la enseñanza? ¿Por qué (no)?
  - a) ¿Puede dar algunos ejemplos concretos?
- 8) ¿Considera usted que recibe el suficiente apoyo institucional para fomentar la dimensión intercultural en las clases? Con apoyo institucional nos referimos a recursos adicionales (tanto dinero como personal) para la organización de un evento, excursión u actividad intercultural.
  - a) ¿Puede dar alguna ocasión en que se sintió apoyado?
- 9) ¿Cuál considera el mayor obstáculo para la introducción o estimulación de la dimensión intercultural en las clases?
  - a) ¿Puede dar un ejemplo concreto o una ilustración de tal limitación?
- 10) ¿Cuál considera el mayor logro en el dominio intercultural dentro de su departamento?
  - a) ¿Puede dar un ejemplo concreto?

- 11) ¿Cree usted que los estudiantes muestran una predisposición positiva hacia actividades interculturales en el salón de clases?
- a) ¿A través de qué medios se enteró de esto?
  - b) ¿Qué indicaciones específicas tiene usted para creer esto?  
¿Se acuerda de una ocasión reciente en que se lo mencionó? ¿Con qué palabras se lo mencionó?
- 11) ¿Cree usted que los maestros muestran una predisposición positiva hacia actividades interculturales en el salón de clase?
- a) ¿A través de qué medios se enteró de esto?
  - b) ¿Qué indicaciones específicas tiene usted para creer esto?  
¿Se acuerda de una ocasión reciente en que se lo mencionó? ¿Con qué palabras se lo mencionó?

## APÉNDICE II:

### Entrevista anterior para los estudios de caso.

#### *I. Savoir être*

- a) Imagínate que tienes que preparar una exposición sobre el trato que reciben los mexicanos ilegales en los Estados Unidos. ¿Dónde obtendrías tus fuentes? ¿Con quién hablarías? ¿Qué punto de vista transmitirías?
- b) Imagínate que has obtenido una beca para estudiar en los Estados Unidos. En tu grupo estarán 6 estudiantes de Québec, 6 de Australia y 6 estudiantes norteamericanos. Todos los estudiantes tienen un buen dominio del inglés y son igualmente sociables. ¿Con quién establecerías contacto primero?
- c) Imagínate que te han designado como tutor de un estudiante de intercambio en tu grupo. El/la joven experimenta un choque cultural enorme. El/ella no logra entenderse con los mexicanos, y es de la opinión que son flojos, incumplidos y sucios. ¿Cómo reaccionaría en tal situación? ¿Qué dirías o harías para cambiar su punto de vista?
- d) Imagínate que estás de vacaciones en Bali, Indonesia. Un amigo local te invita a ver una pelea de gallos. Tú estás en contra de estas peleas, consideras que son un grave maltrato de animales. Sin embargo, tu amigo insiste y te cuenta sobre el significado social y simbólico. ¿Lo acompañas? En dado caso que no ¿qué explicación le das a tu amigo?

#### *II. Savoir comprendre*

- a) Imagínate que tienes que hacer un trabajo de grupo y tu compañero es un musulmán. Estamos en noviembre, período de ramadán para la sociedad musulmana. Tu compañero no es muy cooperativo durante el día porque se está muriendo de hambre, y en la noche no se puede reunir contigo porque tiene que estar con su familia. Parece que tendrás que hacer gran parte del trabajo sólo. ¿Cómo reaccionarías?
- b) Imagínate que tienes que escribir un ensayo sobre la expulsión de alumnos de escuelas públicas por su objeción de conciencia al saludo a la bandera. Ciertos grupos religiosos (como los Testigos de Jehová), u otras nacionalidades se niegan a saludar la bandera. ¿Cuál sería la opinión que tú transmites? ¿Qué recomendaciones harías?
- c) Imagínate que tienes que escribir un ensayo sobre la circuncisión, un rito de la religión judía. ¿Qué harías para entender el significado de este rito? ¿De dónde obtienes tus fuentes? ¿Cómo lo representarías?

#### *III. Savoir apprendre/faire*

- a) Imagínate que participas en un intercambio académico en Canadá. Llegas sólo, no conoces a nadie. En los primeros días de tu estancia quieres conocer la cultura local un poco. Quieres saber cómo vive la gente, cómo interactúa, y cuáles son sus costumbres. ¿Cuáles serían tus primeros pasos para familiarizarte con la cultura local?

- b) Imagínate que tu escuela organiza un viaje a los Estados Unidos. A cada uno de los estudiantes se les da la tarea de fijarse en un aspecto diferente de la cultura norteamericana para luego escribir un reporte. A ti te toca escribir sobre la identidad cultural del norteamericano blanco, anglosajón y protestante. ¿Qué harías para saber más sobre este aspecto? ¿En qué te fijarías durante tu estancia? ¿Finalmente que posición tomarías en tu ensayo?
- c) Imagínate que tienes que entrevistar a un chiapaneco sobre su idea de nacionalidad mexicana. ¿Cómo te prepararías? ¿Cómo lo acercarías? ¿Cómo interaccionarías con él? ¿Cuáles actitudes puedes anticipar?

#### IV. Savoir s'engager

- a) Imagínate que un amigo extranjero te pregunta por qué después de ciertos partidos de fútbol o manifestaciones, u otro evento popular termina en el Ángel con una fiesta popular a veces con mucho alcohol y violencia. ¿Qué le comentas?
- b) Imagínate que un amigo holandés te pregunta sobre el famoso machismo mexicano y la situación de la mujer en México. ¿Qué le comentas?, tomando en cuenta la situación de la mujer en el Norte de Europa.
- c) Imagínate que eres un reportero de una emisora de televisión local, y tienes que informar sobre la expulsión de 250 familias del pueblo de San Juan Chamula, Chiapas, por su religión y su negativa de apoyar las fiestas municipales. ¿En qué tipo de información te basarías? ¿Con quién hablarías? ¿Cuáles ideas o posición transmitirías?
- d) Imagínate que participas en un intercambio académico en los Estados Unidos. En una de tus clases tienes que escribir un ensayo en el cual describes las relaciones familiares en México. ¿Cómo es la relación entre adultos jóvenes y sus padres? ¿Hasta qué edad viven con sus padres? ¿A qué edad se casan? ¿Ya casados se quedan cerca de sus padres? ¿Qué comentarías? ¿Crees que son diferentes las relaciones familiares en los Estados Unidos?

#### V. Actitudes hacia el contenido intercultural de la enseñanza.

- a) Si tu fueras el responsable para el diseño del currículo, ¿qué importancia darías al contenido intercultural de la enseñanza.
- b) ¿Crees que 'ser intercultural' es una ventaja en tu futuro empleo? ¿En qué sentido?
- c) ¿A qué tipo de colegio mandarías a tus hijos? Existe una gama de escuelas de las homogéneas hasta las heterogéneas. Los mandarías a una escuela tradicional mono-cultural con mucho énfasis sobre la identidad y cultura mexicana, o una escuela progresiva intercultural? Supongamos que todos los demás factores (costo, distancia, ...) son iguales.
- d) ¿Piensas que la dimensión intercultural de la enseñanza puede cambiar las actitudes de la gente hacia otras culturas? Explica.
- e) ¿Piensas que el aprender sobre una cultura extranjera puede cambiar las actitudes de la gente hacia su propia cultura? Explica.

APÉNDICE III:Entrevista posterior para los estudios de caso.*I. Savoir être*

- a) ¿Qué opinas que es el estereotipo sobre los mexicanos más común en el mundo? ¿Por qué? ¿Cómo lo explicarías?
- b) ¿Cuáles cinco adjetivos usarías para describir la mentalidad global de la gente norteamericana? Explica cada uno.
- c) ¿Qué dialecto del inglés te gusta más? ¿Por qué? ¿Que tal ... [mencionar opciones]?
- d) ¿Por qué crees que sólo dos personas de tu grupo querían hacer la simulación global en los Estados Unidos?

*II. Savoir comprendre*

- a) ¿En qué medida crees que son responsables las costumbres alimenticias norteamericanas para la obesidad en México?
- b) ¿Qué opinas que es la fuente mayor de malentendidos en la comunicación entre canadienses y mexicanos? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo crees que perciben los canadienses a los norteamericanos? ¿Y a los mexicanos?
- d) ¿Celebras 'Halloween'? ¿Por qué (no)? ¿Puedes relacionar esta celebración a otra?

*III. Savoir apprendre/faire*

- a) Tomando en cuenta tus experiencias con la simulación global, ¿qué sería el mayor obstáculo para tu integración en Toronto? ¿Qué harías para vencerlo?
- b) ¿Qué crees que sería el mayor obstáculo para un canadiense que se quiere integrar en la sociedad mexicana? ¿Por qué? ¿Qué le recomendarías hacer?
- c) Supongamos que has establecido una relación profesional o amistosa con una persona de Canadá, y que quieres elaborar esta relación. ¿Cambiarías tu manera de interactuar por él? ¿Por qué (no)? ¿En qué sentido?

IV. Savoir s'engager

- a) ¿Qué opinas de las protestas de la población de Teotihuacán contra la construcción de una tienda Wal-Mart cerca de las pirámides? Explica tu punto de vista.
- b) ¿Cuál es tu opinión sobre 'la unión libre' que hoy en día cada vez más sustituye al matrimonio tradicional en el Norte de Europa? ¿Cómo la comparas con la convivencia entre hombre y mujer en México?
- c) ¿Cuál es tu opinión sobre las políticas éticas libres en algunos países del Norte de Europa en cuanto al matrimonio gay, la eutanasia, el aborto, la legalización de drogas. ¿Crees que es posible tener las mismas políticas en México? ¿Por qué (no)?

V. Actitudes hacia el contenido intercultural de la enseñanza.

- a) ¿Crees que la serie de actividades interculturales te ha preparado adecuadamente para una estancia real en un país extranjero?
- b) ¿Crees que la serie de actividades interculturales causó un cambio en tus actitudes hacia culturales extranjeras y tu propia cultura? ¿En qué sentido?
- c) ¿Qué es para ti lo más importante que has aprendido en la serie de actividades interculturales?
- d) ¿Qué te gustó de las actividades interculturales? ¿Qué no te gustó? ¿Por qué? ¿Qué más se podría hacer para mejorar el aprendizaje intercultural en las clases de inglés en el CELE?

APÉNDICE IV:Cuestionario comparativo posterior**I. Awareness**

- Do you agree with the statement: "Deep down we are all the same. We all eat, drink, defecate and reproduce ourselves the same". Why (not)?

---

---

---

---

---

- How do you perceive the way the Spaniards interact and their use of the Spanish language? Explain.

---

---

---

---

---

- How do you think Mexican professionals are generally seen in the United States? Explain.

---

---

---

---

---

- To what extent does your native culture affect your interaction with and perception of foreigners. Explain.

---

---

---

---

---

**II. Attitude**

- Imagine you have been granted a scholarship for an academic exchange in the United States to take courses in your area. Would you prefer to take courses in a regular faculty with other local students, or in an international programme for foreigners? Explain.

---

---

---

---

---

- Suppose you are on a trip in Canada. Officially Canada is a bilingual country, where English and French is spoken. You speak English and you expect people in Canada to understand you. Nonetheless some people refuse to attend you when you speak to them in English. How would you react?

---

---

---

---

---

- Do you think culture affects your communication in English with a Northern-American? In what sense? To what extent are you willing to learn about values, norms and traditions of that country?

---

---

---

---

---

### III. Skills

- Do you agree with the saying "When in Rome, do as the Romans do." In what sense do you believe it is a useful advise, or not? Do you expect foreigners visiting Mexico to follow this rule? Why (not)?

---

---

---

---

---

- Suppose you are on an academic exchange in England. After a few weeks, you get the impression that the British are very cold-hearted. You can't establish friendships and you feel a bit alone. What would you do to overcome this?

---

---

---

---

---

- Imagine you have a Canadian girlfriend or boyfriend here in Mexico. Sometimes you feel like you don't understand him, and because of that you sometimes fight with him. Name three strategies you would use to understand him better and to improve your relationship with him.

---

---

---

---

---

- What do you think is the cause for the different position of the women in society in Mexico and in the United States? Explain.

---

---

---

---

---

---

#### IV. Knowledge

- Based on the information you have received until now, or on an actual meeting with somebody from a foreign culture, or on your experiences in a foreign country, could you quote one aspect of that foreign culture that called your attention and contrast it with your own culture?

---

---

---

---

---

---

- Imagine that your family has to move to Canada for better professional opportunities. Your knowledge of the English language and the local culture is very limited. Name five strategies you would use to become familiar with the language and culture.

---

---

---

---

---

---

- What do you anticipate would be the biggest obstacle for you to establish a relation of friendship with a Northern-American. What makes the daily interaction different from that in your culture?

---

---

---

---

---

---

- In what way does social mobility contrast between Mexico and the United States. What sociopolitical factors do you think are responsible for that?

---

---

---

---

---

---

APÉNDICE V: Autoevaluación

I. A RECORD OF MY INTERCULTURAL EXPERIENCE

Session: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

A. Feelings

- Ways in which my curiosity and interest were aroused: (examples from ordinary life, especially when they made me re-consider my own culture)

---



---



---

B. Knowledge

- The most important things I learnt about social life and interaction:

---



---



---

- The most important things I have learnt about the country, the nation, the state where I live – in the present and its past.

---



---



---

- What I have learnt about customs and conventions of talking with people (topics which interest them, how to engage in conversation, how to greet people and take leave from them).

---



---



---

C. Actions

- Examples of times when I have had to ask questions and work out my own answers to understand cultural customs and beliefs.

---



---



---

## II. A SELF-ASSESSMENT OF MY INTERCULTURAL EXPERIENCE

### A. Interest in other people's way of life

- I am interested in other people's experience of daily life, particularly those things not usually presented to outsiders through the media. Example:

---



---



---



---

### B. Ability to change perspective

- I have realised that I can understand other cultures by seeing things from a different point of view and by looking at my culture from their perspective. Example:

---



---



---

### C. Knowledge about intercultural communication

- I know how to resolve misunderstandings which arise from people's lack of awareness of the view point of another culture. Example:

---



---



---

- I know how to discover new information and new aspects of the other culture for myself. Example:

---



---



---



---

### D. Critical awareness

- Times when I critically evaluated aspects of my own culture learning about other cultures or interacting with people from other cultures:

---



---



---



---

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alario Trigueros, Carmen (2002) "El 'Portfolio Lingüístico Europeo': una nueva metodología de trabajo de aula basada en el Marco de Referencia Europeo". *Conferencia: Año Internacional de las lenguas*. Oviedo: Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo.

Allport, Gordon W. (1968) *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba, 1968, p.22.

Astin, A.W. (1993) *GAT Matters in College*, San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.

Batelaan, P. (1996) *Multicultureel, heterogeen, intercultureel. Een poging tot verheldering*. Manuscrito no publicado.

Bennet, M.J. (1993) "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity". En: R.M. Paige [ed.], *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennet, Milton J. (1998) *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Brown, Rupert (1996) *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers, p.8.

Bueno Aguilar, Juan José (1997). *Controversias en torno a la educación multicultural*. Universidad de A Coruña: Facultad de Ciencias de la Educación.

Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1991) *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual matters, Ltd.

Byram, M. (1998). "From stereotype and prejudice to international citizenship: Language teaching as education". En: *Antología del 10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE-UNAM.

Byram, M., Duffy, S. & Murphy-Lejeune, E. (1996). "The ethnographic interview as a personal journey". *Language, Culture and Curriculum*, 9 (1).

Byram, M., & Zarate, G. [eds.] (1997) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Chasan, M. & Ryan, Ph. (1995) "Actitudes de los alumnos de inglés hacia los aspectos culturales en el aprendizaje de una lengua extranjera". *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 21/22.

Davies, I. y M. Rey (1996) "Exploring Intercultural Approaches to Education". *European Journal of Intercultural Studies*, vol.7, nr.2, pp.16-23

Debyser, Francis (1996) *L'immeuble*. Paris: Hachette.

- Escámez, Juan (2002). *Educación intercultural versus educación multicultural*. XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Granada.
- Fantini, Alvino E. (1986) *The Yoga Form*. Brattleboro: International Training School.
- Fernández de la Vega, Oscar Sánchez (2002) *Diez horas con la globalización*. A Coruña: Netbiblo.
- Fyfe, A. (1993). "Multicultural or Anti-racist education. The irrelevant debate". En A. Fyfe y P. Figueroa (Eds.) *Education for cultural diversity. The challenge for a new era*. London: Routledge, págs. 37-48.
- Geertz, Clifford (1973) *Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*. New York: Basic Books.
- Gómez de Mas, E., Ryan, Ph. (2000) "Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras." *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 30/31
- Harris, M. (1997). *Culture, people, nature. An introduction to general anthropology*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Hamel (1993) *Case study methods*. California: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1991) *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact.
- Houston, A., Janssens, S., Pierrard, M. (2001) *French and English as Foreign Languages in Flemish Schools*. Brussels: VUB Press.
- Hughes, Ian (1996) *How to keep a research diary. The Action Research Reader*. Sydney: The University of Sydney.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Smith, K.A. (1991a) "Positive Interdependence: Key to effective cooperation" En: Hertz-Lasarowitz, R. y Miller, N. [ed.] *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*, New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Smith, K.A. (1991b) *Active Learning Cooperation in the College Classroom*. Edina, Minnesota: R.T. Interaction Book Company.
- Johson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1998) *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kallen, Horace (1924). *Culture and Democracy in the United States*. New York: Boni and Liverwright.
- Klineberg, Otto (1976) "El concepto de prejuicio". En: Sills, David L. [ed] *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar, vol.1, p.427.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- La Belle, Thomas J. (1996). *Ethnic studies and multiculturalism*. Albany, New York: State University of New York.

- Magnin, M.C. (1997) "The Building: An Adaptation of Francis Debyser's Writing Project. A Global Simulation to Teach Language and Culture." Presentado en: China-US Conference on Education. Beijing: July 9-13, 1997.
- Merriam, Sharan B. (1998) *Qualitative research and case study applications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Paz, Octavio (1981) *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a El laberinto de la soledad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Perec, Georges (1978) *La vie. Mode d'emploi*. Paris: Hachette.
- Phillips, E. (2001) "IC? I see! Developing Learners' Intercultural Competence". En: *Communiqué LOTE CED*, issue 3.
- Rokeach, M. (1976) "Naturaleza de las actitudes". En: Sills, David L. [ed] *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar, vol.1, p.21.
- Romiszowski, A.J. (1984) *Producing Instructional Systems*. New York: Nichols Publishing Company
- Roosens, E. (1995). "Rethinking Culture, 'Multicultural Society' and the School". *International Journal of Educational Research*, vol.23, n.1, pp.11-21
- Ryan (1994) *Foreign Language Teacher's Perceptions of Culture and the Classroom: A Case Study*. Unpublished doctoral dissertation. Salt Lake City: University of Utah.
- Sierens, S (2000) *Us, them, ours*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs, p.23.
- Tennekes, J. (1986). "Nederland: een multiculturele samenleving?" *Migrantenstudies*, vol.2, n.3, p. 222.
- Verlot, Marc en Sven Sierens (1997). "Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief". *Cultuurstudies*, nr. 3, pp. 130-178.
- Verlot, Marc en Sven Sierens (1997) "Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief". *Cultuurstudies*, nr. 3, pp. 130-178.
- Verlot, M.,Sierens, S., Soenen, R. Suijs, S. (2000) *Intercultureel onderwijs. Leren in verscheidenheid*. Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs.
- Wander Zanden, J.W. (1994) *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós Ibérica, p.199.
- Webster, Yehudi O (1997). *Against the multicultural agenda: a critical thinking alternative*. Westport: Praeger.
- Yaiche, Fr. (1996) *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris: Hachette