



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

***EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS LIBROS DE
TEXTO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS EN
EL PRIMER SEMESTRE DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES EN EL SEMESTRE 2006 - 2007***

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:
**MARÍA DE LOURDES GUADALUPE
HERNÁNDEZ BERMÚDEZ**

ASESORA: DRA. ROSA MARÍA LARROA TORRES



MÉXICO, D.F.

JUNIO 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México

institución generosa cuya grandeza de miras nos recibe, nos acoge y nos hace sentir parte de ella a pesar de tantos años pasados.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades

por la motivación, el impulso y el apoyo otorgados a la realización de un sueño que se convirtió en realidad.

Al Centro de Estudios de Educación Continua y Vinculación

cuyo nombre resume la trascendencia de su labor: la educación que nos hace conscientes, la continuidad que nos permite actualizarnos y la vinculación que nos permite sentirnos parte integral de la Universidad.

A todo el equipo de autoridades y profesores del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

*que con su labor cotidiana hace que se respete y ejerza el espíritu de la UNAM. Muy especialmente a la **Dra. Rosa Ma. Larroa** por su compromiso, comprensión y sobre todo, por compartir su experiencia y conocimiento.*

A mi familia

por su apoyo y amor incondicional. Y a quien me ha brindado su cariño y ayuda invaluable.

¡Gracias!

INTRODUCCIÓN	4
1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL	
1.1 Definición de interculturalidad	11
1.2 Definición y antecedentes del enfoque intercultural	16
1.3 El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	24
1.4 El enfoque intercultural aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera	26
2. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM	
2.1 Antecedentes y creación del CCH	35
2.2 Visión y misión del CCH	37
2.3 La enseñanza de lengua extranjera en el CCH.....	42
3. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL PRIMER SEMESTRE DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	
3.1 El programa y los libros de texto de comprensión de lectura en inglés del primer semestre en el CCH	47
3.2 La comprensión de lectura y el <i>enfoque intercultural</i>	50
3.3 Propuesta de actividades de comprensión de lectura integrando el enfoque intercultural.....	52
CONCLUSIONES	58
ANEXOS	62
BIBLIOGRAFÍA	73

INTRODUCCIÓN

El Colegio de Ciencias y Humanidades junto con la Escuela Nacional Preparatoria son las dos opciones que ofrece la UNAM para el ciclo de Enseñanza Media Superior. Desde su creación en 1971, el CCH buscó con su Modelo Educativo ampliar la oferta educativa de la UNAM no sólo cuantitativamente sino renovando la enseñanza al plantear que el alumno es sujeto activo en la construcción de su propio proceso educativo. Estimula además la práctica interdisciplinaria donde cada disciplina sirva de base para la construcción de otras por medio de una cultura básica que prepare al alumno para continuar sus estudios de licenciatura. Como parte de esta cultura básica, se buscó desde un inicio que al concluir su bachillerato el alumno adquiriera la facultad de pensar de manera independiente basado en los principios de una cultura científica y humanística, así como la capacidad de expresar su pensamiento coherentemente de forma oral y escrita. Destaca también el compromiso social de la institución de formar “ciudadanos que mantengan una relación que responda a una actitud positiva, de servicio y solidaridad con su entorno”¹.

Luego de más de veinte años de haber iniciado su labor y en respuesta a nuevos escenarios sociales, fue necesario hacer cambios y ajustes. En ese nuevo contexto fueron aprobados el Plan y los Programas de Estudio Actualizados (PEA) del CCH en 1996². Esta es la base de los programas que se siguen hasta la fecha en las diferentes materias de este sistema educativo. No obstante las modificaciones, el PEA sigue sustentando el aspecto formativo del enfoque constructivista y cognoscitivo original que promueve el desarrollo de habilidades que permitan al alumno analizar, criticar, proponer e investigar aplicando sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es en esta honorable institución -CCH- donde actualmente realizo la labor de profesora de Lengua Extranjera impartiendo la materia de Comprensión de Lectura en Inglés. En mi práctica cotidiana he tenido oportunidad de estar en contacto con jóvenes cuyas edades por lo general fluctúan entre los 15 y 17 años.

¹ Plan de Estudios Actualizado, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM. México, 1996, p.34.

² Gaceta CCH, Año XXII, 11 de julio de 1996, Universidad Nacional Autónoma de México, pp.1-2.

Considero entre mis deberes académicos no sólo contribuir a que desarrollen habilidades que los conviertan en lectores eficientes en una lengua que no es la propia, sino también en formarlos como lectores críticos de los materiales que a su disposición ponemos los profesores y que al mismo tiempo apliquen esta visión en todos los aspectos de su vida.

Herramienta fundamental para cumplir con la tarea que tengo a mi cargo ha sido la formación que adquirí en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales cursando la carrera de Sociología. En esta institución me enseñaron por muy diversos caminos a mantener una actitud crítica y alerta para el análisis de los hechos sociales que se dan en la vida cotidiana y de los cuales somos partícipes como entes sociales.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se imparte la materia de inglés en su modalidad de Comprensión de Lectura. Los objetivos del plan de estudios se cubren mediante la lectura de textos que aparecen en los libros preparados por los propios profesores de inglés.

Considero que abordar estas lecturas a la luz de un *enfoque intercultural* nos conduce no sólo a la cobertura de los planes y programas de estudio sino que va mucho más allá. La lectura en sí nos conlleva a asomarnos a otros modos de vida, de ser y de actuar en culturas diferentes a la nuestra y a adentrarnos en el conocimiento de los otros. Es la lectura, esa alfombra mágica que nos lleva a viajar a lugares remotos en el tiempo y en el espacio.

Los alumnos del CCH pueden ampliar sus horizontes en cuanto a entender otras formas de vida y cómo estas responden a diferentes contextos sociales y momentos históricos. Por desgracia, su estancia en esta escuela de enseñanza media superior podría significar su última oportunidad de desarrollar esa visión científica, de universalidad y humanística deseable en todo ser humano independientemente del trabajo al que se vaya a dedicar.

Algunos de nuestros alumnos no llegarán al final de la meta. Sea porque se vean en la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo; por embarazo; por cambio de decisión en sus metas personales; o por algún otro motivo, abandonarán sus estudios. Otros, concluirán el bachillerato, pero por alguna razón no seguirán su formación universitaria. Algunos más, felizmente se incorporarán a las diferentes escuelas o facultades a seguir la especialidad que su vocación o intereses les dicten. En ocasiones las características propias de su campo de estudio, les demandarán de todo su esfuerzo, tiempo y capacidad, por lo tanto, tendrán que concentrarse sólo en su área de estudio e investigación y si éstos no pertenecen al área humanística o social no tendrán oportunidad de desarrollar, continuar, trabajar e integrar este vital aspecto en su vida personal y académica. En cualquiera de los tres casos arriba mencionados, los estudiantes del CCH podrán desarrollar una visión integradora trabajada y ejercida en su clase de inglés.

Creo firmemente que son muchas las ventajas que ofrece el *enfoque intercultural*: desarrollar no sólo la tolerancia a otras manifestaciones culturales diferentes a la originaria del lector sino hacer énfasis en el respeto y conocimiento para llegar a un eventual enriquecimiento de la cultura propia. Toda vez que dicho enfoque subraya la función social del lenguaje, tomando en cuenta la importancia de desarrollar estrategias sistemáticas de observación que permitan tanto el conocimiento de la cultura diferente como la reflexión en aspectos de la propia. De allí el origen de mi interés por desarrollar este trabajo de investigación.

¿Por qué el enfoque intercultural?

Desde una perspectiva sociológica se aprecia que como grupo social, los estudiantes del CCH presentan una serie de problemas que no les permiten alcanzar la meta deseada: ser lectores eficientes de textos académicos escritos en inglés. Entre estos problemas u obstáculos podemos mencionar: actitudes de rechazo basados en prejuicios contra lo que algunos consideran el “lenguaje del imperio”. Este comportamiento social de rechazo o desdén por el lenguaje que ellos consideran que justifica o valida una hegemonía económica, política y social, se traduce en alto grado de deserción, bajo aprovechamiento y desinterés por aprender el inglés y lo que éste representa.

Es aquí donde la Sociología permite tener una visión de conjunto que nos de claridad para vincular los obstáculos del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con sus implicaciones sociales: ¿Por qué los alumnos después de cuatro semestres de estudiar comprensión de lectura en inglés no son lectores eficientes? ¿Por qué al llegar a la facultad no son capaces de enfrentarse a textos escritos en inglés, y su única estrategia es “traducir” con catastróficos resultados? Abordar esta cuestión como un problema social y no sólo como una deficiencia pedagógica o didáctica, nos permite considerar aquellos elementos que rodean a una lengua como son el impacto social de ésta y sus influencias culturales.

Tanto profesores como alumnos deben estar concientes que todo idioma representa “la forma de ver la vida” de un grupo determinado, es decir, un idioma es la manifestación particular de una comunidad hablante para representar su realidad. El profesor de idiomas puede erigirse como un “puente” de enseñanza (en este caso inglés – español) para que el alumno sea capaz de contrastar y comparar las diferencias culturales entre ambos idiomas.

De esta manera, el estudiante será capaz de reconocer y aceptar dichas diferencias. A su vez, reconocerá que no es posible afirmar que alguno de los idiomas es mejor o peor que el otro, simplemente son diferentes y ahí radica la riqueza de su estudio.

Con base en ello, dentro del *enfoque intercultural* el alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas. Al incorporar el componente sociocultural se destaca la realidad de nuestro mundo actual. Seguir este enfoque supone considerar la diversidad, ya no como dificultad para la comunicación, sino como fuente de enriquecimiento y comprensión mutua. Además de establecer como objetivo prioritario el desarrollo de la personalidad del alumno y su propia identidad.

El *enfoque intercultural* es de reciente aparición en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En la actualidad, dicho enfoque trata de integrar una visión de acercamiento, tolerancia y respeto basados en el conocimiento de la cultura de origen de la lengua meta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las cuatro habilidades a

saber: producción oral y escrita; así como comprensión auditiva y de lectura. Toda vez que en los cursos curriculares del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM sólo se trabaja la comprensión de lectura de textos auténticos escritos en inglés, el *enfoque intercultural* no está explicitado en el programa.

El hilo conductor de esta investigación se basó en la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible enriquecer la cosmovisión de los alumnos del CCH mediante el *enfoque intercultural* en sus cursos de comprensión de lectura en inglés? Para dar respuesta a esta interrogante me propuse seguir dos ejes: el *enfoque intercultural* y el contenido de los libros de texto que actualmente se utilizan en el CCH Sur durante el primer semestre de comprensión de lectura en lengua extranjera.

Toda vez que el *enfoque intercultural* aplicado a la enseñanza de una lengua extranjera parte de la base de que dicha lengua se enseña en las cuatro habilidades, esto es, comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita, mi particular interés era saber si en el CCH, donde, de acuerdo al programa, sólo se enseña inglés en su modalidad de comprensión de lectura, era posible hacer uso de este enfoque. Por lo tanto, el objetivo primordial del presente trabajo de investigación fue mostrar cómo es que el *enfoque intercultural* puede aportar muchas ventajas a la enseñanza del inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades; resaltar las coincidencias entre los objetivos del Plan de Estudios Actualizado (PEA), el Modelo Educativo del CCH y los postulados del *enfoque intercultural*.

El propósito de la presente investigación fue analizar más a fondo el concepto de Interculturalidad para resaltar los aportes que el *enfoque intercultural* puede dar a la enseñanza de inglés en el CCH. Revisar el material de lectura que conforma los libros de texto del primer semestre de lengua extranjera I. Mostrar cómo es que los objetivos del PEA de Inglés están acordes con el *enfoque intercultural*, así como la coincidencia entre el Modelo Educativo del CCH y los postulados del *enfoque intercultural*.

Objetivos particulares:

- Contribuir a la enseñanza del inglés desde el punto de vista intercultural para lograr un aprendizaje significativo.

- Contribuir a la formación académica y personal de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades desarrollando actitudes que permitan crear conciencia en el conocimiento y reconocimientos de formas diferentes de ser, pensar y actuar.

Esta investigación fue realizada bajo un enfoque *cualitativo-inductivo*. El cual permitió la revisión de la teoría que nos condujo al esclarecimiento de lo que es el *enfoque intercultural* y cómo éste se ha aplicado hasta ahora en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Al mismo tiempo posibilitó -a partir de mi experiencia ante grupos de primer semestre- examinar cómo se desarrollan las clases de comprensión de lectura en inglés y cómo al leer textos que abordan o son producto de culturas diferentes a la del educando, se hace necesaria la utilización de dicho *enfoque* para por un lado, lograr la cabal comprensión de los textos, tomando en cuenta la visión cultural que les da origen; y por otro parte, enriquecer la cosmovisión de los alumnos.

De esta manera, en el primer capítulo me dí a la tarea de presentar el *enfoque intercultural*. Aunque encontré que éste no es un concepto acabado, traté de esclarecer sus antecedentes: cómo surge y que necesidades trata de cubrir. Naturalmente tuve que partir de la definición de interculturalidad y cómo ésta se presenta en las situaciones de enseñanza de una lengua. Para concluir el capítulo realicé una breve reseña de cómo el *enfoque intercultural* se aplica a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El segundo capítulo está dedicado a hacer una breve presentación de la situación actual de la enseñanza del inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Para ello, reseñé brevemente los antecedentes que dieron lugar a la creación del CCH; cuál es la visión y cuál la misión de esta institución que en conjunto dan lugar a su modelo educativo, a partir del cual se determina el proceso de enseñanza aprendizaje en el Colegio.

Finalmente, en el tercer capítulo me dediqué a la tarea de revisar el programa y los libros de texto de comprensión de lectura en inglés de primer semestre del CCH. Lo anterior con la finalidad de saber si es posible integrar el *enfoque intercultural* respetando los planes y programas de estudio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no puede dejar al margen el contexto que le da origen, es necesario definir “cultura” desde la perspectiva de las ciencias sociales. Es imperativo revisar qué se entiende por comprensión de lectura porque ésta abarca sin lugar a duda los elementos que le dan sentido al texto escrito.

Es necesario analizar los elementos que conforman una cosmovisión y cómo ésta puede ser enriquecida a través de la lectura con una visión crítica, participativa, abierta, de tolerancia y sobre todo de respeto a la cultura del otro.

Incorporar el enfoque intercultural en la enseñanza del inglés para los alumnos de primer semestre del CCH no sólo aumenta las habilidades técnicas para la comprensión de los contenidos académicos propuestos, sino que ofrece herramientas para la vida cotidiana y mejoramiento de su formación integral durante esta importante etapa en la formación de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPÍTULO 1

EL ENFOQUE INTERCULTURAL

“La sociedad diversa no puede ser homogeneizada, sino por la fuerza. La unidad impuesta lleva imbibido el riesgo de la unanimidad, del pensamiento único; necesitamos identificar propósitos comunes impulsados desde la diferencia; necesitamos saber y obrar en consecuencia que los distintos, los otros no son por ello peligrosos; necesitamos saber que no son enemigos, sino acaso, adversarios”

Miguel Ángel Granados Chapa

1.1 DEFINICIÓN DE INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad no es un concepto acabado, por lo tanto no es posible ofrecer una definición perfecta y cerrada. La interculturalidad es un concepto en construcción. Podemos por ahora remitirnos a dar sus características y lo que se encuentra detrás. La interculturalidad ha surgido como respuesta a la necesidad de trascender los conceptos de multiculturalidad o pluriculturalidad.

Por multiculturalidad o pluriculturalidad entendemos la existencia de varias culturas en un territorio determinado sea este un Estado nación o una región. Estos términos se refieren “a las situaciones de hecho en las que coexisten pueblos y culturas diversas (Olivé, 2004: 22). El concepto de multiculturalidad tiene un sentido descriptivo. Esta noción sólo reconoce a las distintas culturas como que están ahí a veces aisladas o en conflicto. En los casos más “afortunados” se les remite al folklore esto es, sus manifestaciones en la literatura, la gastronomía, o el arte en general. No se ve una voluntad de integrar estas culturas o vincularlas a los proyectos nacionales de desarrollo. Este aislamiento o lejanía que en ocasiones parece una distancia aséptica conlleva a profundas desigualdades y asimetrías que se ven reflejadas en discriminación, injusticia, actitudes racistas o en el mejor de los casos en una distancia fría disfrazada a veces de tolerancia y otras de caridad.

Vayamos por ejemplo al caso de nuestro país que es el más cercano. México es un país que se reconoce como nación multicultural y así lo manifiesta en el artículo cuarto de la Constitución Mexicana.³

³ “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. ...” artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Hemos de aceptar que el reconocimiento de la existencia de estos pueblos es un adelanto, pero en la realidad cotidiana se traduce en trato desigual, injusticia, discriminación, olvido, abuso o todas las anteriores. A diferencia de la multiculturalidad (con su sentido descriptivo) el concepto de 'multiculturalismo' tiene un sentido normativo. Es un concepto que despierta polémicas porque:

...se refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar o justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones, ya sea por parte de los representantes de los Estados, de los miembros de los diversos pueblos y de las diversas culturas, de los partidos políticos, de organizaciones no gubernamentales, y de los ciudadanos en general, en materias que afectan la vida de los pueblos y las relaciones entre ellos...(Olivé, 2004: 22).

No basta con plasmar en papel el reconocimiento de la diversidad. Es necesario plantearse las condiciones en que ésta se da: hay equidad o no la hay; propicia la injusticia o alimenta un desarrollo equitativo; promueve los distintos valores o trata de matizarlos. Es aquí donde el término interculturalismo es utilizado

...para designar un modelo de sociedad multicultural, democrática y justa, que aliente la interacción armoniosa y constructiva entre los pueblos y culturas de México y del mundo, con base en el derecho de cada uno a tomar decisiones por sí mismo acerca de su proyecto colectivo de desarrollo (Olivé 2004:24-25).

Lo que observamos en nuestra realidad inmediata no es precisamente una integración cultural como tal, vemos si, un intento de asimilación, un incorporarse a como de lugar a una sociedad moderna y ajena. Uno de los problemas fundamentales, no sólo en México sino en todo el mundo, es la persecución de un ideal de cultura única (por supuesto la occidental) a la cual deberían aspirar las demás culturas. Existe una revisión de otras culturas pero sólo como referentes de pasados gloriosos (egipcios, árabes, judíos, aztecas, mayas etc.) o bien por sus curiosidades folklóricas: danza, gastronomía o la narrativa de esos pueblos.

En mi experiencia como maestra de español para extranjeros en nuestro país, me daba cuenta que el *indio muerto* goza de renombre y prestigio. Tenía un lugar preferencial en las salas y vitrinas de las casas de mis alumnos; era motivo de prestigio y orgullo el conocer las raíces del país en el que en ese momento vivían.

Y ¿qué hay con los descendientes de aquellos honorables guerreros, sabios concedores de la naturaleza y otros calificativos con que se ha mitificado a los pueblos originarios de nuestro país? Ah, el *indio vivo* confinado a la cocina, a las labores de servicio, pero sobre todo al silencio y al anonimato: a no ser para poder seguir siendo. Es decir la asimilación.

Esta asimilación es la respuesta que en la mayoría de los casos se ha dado para aceptar a las culturas indígenas de México. Lo que intenta la asimilación es integrar a los indígenas a la cultura dominante. Sin respeto –más allá de los intereses inmediatos del discurso político- ni cabal reconocimiento y menos aceptación de sus diferentes manifestaciones y formas de ser. Esto ha llevado a que estos pueblos sean segregados y padezcan la explotación, la opresión y el olvido.

Hasta aquí hemos hablado de la coexistencia de diversas culturas, pero no hemos dado una definición de lo que entendemos por cultura. Esto no es casual, el concepto de cultura es tan amplio, ha sido utilizado en tan variados campos y escenarios, desde el rigor que buscan las ciencias sociales hasta los intereses inmediatos de remitirlo a manifestaciones folklóricas. En efecto, la *cultura* evoca una multiplicidad de significados prácticamente imposible de abarcar en la presente investigación.

Pero a lo que si obliga la multiplicidad de significados es a precisar el sentido en que uno lo utiliza, y a hacer ver que tal sentido es claro y pertinente para los fines que uno persigue... (Olivé, 2004: 29).

Situándonos en los intentos de las ciencias sociales por definirla, coincidimos con que:

La cultura es el medio de comunicación del hombre y no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no abarque. Enmarca la personalidad de los miembros de una comunidad. Tiene mucha relación con la manera en que las personas se expresan emocionalmente, la forma de pensar, de moverse, de resolver problemas; también se observa en la organización de los transportes, los sistemas económicos y políticos... (Oliveras, 2000: 11).

Si bien es cierto que, como especie biológica, la humanidad conforma una unidad porque sus miembros tienen en común una serie de habilidades y capacidades; esas capacidades se cultivan, se ejercitan y se desarrollan en contextos socioculturales específicos. La humanidad no puede evitar la diversidad.

Aún esa capacidad que llamamos razón, la capacidad de manejar un lenguaje, de conectar ideas, de hacer inferencias, y de aceptar creencias, normas y valores con base en razones, incluso esa capacidad y la forma de ejercitarla ha variado a lo largo de la historia y cambia según las culturas (Olivé, 2004: 45).

Las suposiciones, creencias, valores y forma de ver la vida que cada uno tenga están determinadas en gran medida por el grupo social, género, edad, condición social etc., al que se pertenezca. León Olivé (2004: 31-32) nos dice que:

...una cultura es una comunidad que tiene una tradición desarrollada a lo largo de varias generaciones, cuyos miembros realizan cooperativamente diferentes prácticas, por ejemplo cognitivas, educativas, religiosas, económicas, políticas, tecnológicas, lúdicas y de esparcimiento -lo cual significa estar orientados dentro de esas prácticas por creencias, normas, valores y reglas comunes-, que comparten una o varias lenguas, una historia y varias instituciones, que mantienen expectativas comunes, y se proponen desarrollar colectivamente proyectos significativos para todos ellos (Olivé, 2004: 31-32).

Ahora bien, todas estas culturas en su variada diversidad se ven obligadas a coexistir. ¿Cómo lo hacen? Por un lado nos ha tocado vivir la era de las telecomunicaciones. Con asombrosa rapidez podemos tener conocimiento de la existencia de otros grupos sociales con una cosmovisión diferente a la nuestra. Nos es cada vez más difícil abarcar el universo de información que nos facilitan los avances en la tecnología.

...la globalización está ligada y de hecho ha sido posibilitada por el desarrollo tecnológico. Pero es importante subrayar que, como lo ha enseñado la reciente filosofía de la tecnología, si bien la tecnología influye de manera notable en la sociedad, está lejos de determinar la estructura y dinámica de las sociedades. Más bien, los efectos sociales de la tecnología pueden ser controlados por decisiones humanas y por tanto puede encausarse de diferentes maneras. Por esta razón, si la globalización se entiende como el intercambio de información y la interacción cultural entre pueblos y naciones diferentes, posibilitada por las tecnologías de la comunicación, entonces debe ser bienvenida, pero debe ser orientada, y es un imperativo ético procurar que sus beneficios alcancen a un mayor número de seres humanos (Olivé, 2004: 19).

Esta comunicación interplanetaria al minuto, de la que tanto se vanaglorian los representantes del neoliberalismo, es con fines económicos perfectamente identificados. Deja fuera de estas redes de comunicación a quienes no representan ventajas para el desarrollo neocapitalista. Esta "...madeja de comunicaciones distantes e incertidumbres cotidianas, atracciones y desarraigos, que se nombra como globalización" (García Canclini, 2004: 13) ha servido para promover no los acercamientos sino las distancias entre diversas formas de ver el mundo.

El término globalización ha sido usado en diferentes sentidos. El diccionario de la Real Academia Española lo define como la tendencia de los mercados y las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales (RAE 2001:1139). Por su parte el Fondo Monetario Internacional apunta que:

- *La globalización es la interdependencia económica creciente del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones de bienes y servicios, así como los flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada y generalizada de la tecnología(citado por Olivé, 2004: 18).*
- *La globalización se refiere sobre todo al proceso tecnológico de las redes telemáticas e informáticas que han permitido el flujo instantáneo de información en el ámbito planetario, lo que a la vez ha posibilitado el movimiento de capitales de una parte a otra del globo terráqueo en sólo unos segundos. Pero el desarrollo tecnológico también ha significado la intensificación de las comunicaciones terrestres, marítimas y aéreas, que han facilitado el intercambio de mercancías, y por lo tanto la interdependencia de las economías de casi todo el planeta (Olivé, 2004: 18).*

¿Pero qué ha significado este acercamiento para las poblaciones? No obstante la globalización, los contrastes entre diversas culturas y tradiciones en el mundo son una constante. Este contraste es muchas veces doloroso porque está cargado de injusticia e inequidad. La cultura global coexiste con otras culturas tradicionales y locales; esa cultura global no borra las posibilidades de auténtica vida comunitaria de las 'otras' culturas que existen en el planeta.

Las culturas locales, las culturas tradicionales, las que no contempla el paquete neoliberal y globalizador sino como parte de la demagogia del discurso político populista o del paisaje folklórico, estas culturas tradicionales, existen de hecho.

No sólo por la benevolencia o caridad de quienes las contemplan desde fuera. Existen como hecho real, como hecho social; no sólo por nuestra tolerancia. Exigen respeto a sus formas particulares de vida. Hasta ahora ha sido la violencia uno de los caminos más recorridos para salvar estos conflictos que necesariamente aparecen al encuentro de formas diferentes de ver la vida.

Es aquí donde aparece la necesidad de un modelo de multiculturalismo, de un *proyecto intercultural*. Proyecto porque, como decíamos al principio de esta investigación, el concepto de interculturalidad no está acabado, está en construcción.

El modelo contempla básicamente un conjunto de normas de convivencia entre pueblos y culturas..., y establece derechos y obligaciones de los pueblos, del Estado y del resto de la nación, que se consideran necesarios para que la sociedad multicultural sea justa, bajo un concepto de justicia social...El modelo incluye también el derecho (de sus pueblos) a la diferencia...entendido como el derecho de sus miembros a ser reconocidos como pertenecientes a ese pueblo...tanto como el derecho a decidir de manera autónoma sobre sus formas de vida, sobre su desarrollo y sobre el manejo de sus recursos materiales, no son incompatibles con el derecho a participar en la vida política, económica y cultural de su sociedad nacional y de la sociedad global(Olivé, 2004: 33-34).

1.2 DEFINICIÓN Y ANTECEDENTES DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

Adoptar una perspectiva intercultural trae consigo muchas ventajas. Tanto en lo epistemológico (porque los fundamentos y métodos del conocimiento científico se enriquecen al sumar y no restar las diferentes cosmovisiones), como en el equilibrio descriptivo e interpretativo que nos provea de una mayor claridad en la observación para hacer visibles a grupos discriminados, que éstos puedan participar activamente y no sólo resistir (García Canclini, 2004: 21-22).

El *enfoque intercultural* permite pasar de la cultura como “producto” a la cultura como “proceso”. No como algo dado de una vez y para siempre, sino como algo en constante formación. Lo que nosotros, los distintos y diversos seres humanos estamos construyendo a cada momento con nuestra práctica cotidiana.

Hoy en día podemos observar, y padecer, los fracasos políticos de la globalización. Nuestra realidad cotidiana tiene que ver con algo que sucede en algún lugar del mundo, remoto o cercano. No podemos permanecer aislados.

En tiempos en que las culturas étnicas o nacionales estaban contenidas en territorios propios, de baja interacción con los demás, necesitábamos poca o ninguna confrontación con otras religiones, costumbres o formas de pensar. Al intensificar las interdependencias, la globalización exige mayor disponibilidad para convivir diariamente con los diferentes y aumenta los riesgos -reales o imaginados- de que esas diferencias se vuelvan conflictivas. El incremento de choques indica que soportamos mal tanta proximidad. (García Canclini 2004: 213)

Existen antagonismos culturales que conllevan conflictos de poder. En el pasado la multiculturalidad mal que bien estaba restringida por estructuras nacionales. En la actualidad, en gran parte debido a la descomposición del orden neoliberal, los Estados se ven rebasados para reorganizar pacíficamente las “nuevas condiciones de interdependencia entre diferentes y desiguales (García Canclini, 2004: 214). El reto que se avizora es si los entes sociales seremos capaces de construir un orden intercultural globalizado, de reorganizar las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales; una reorganización que nos permita aprender “a descubrir el valor de lo diferente, para reducir la desigualdad que convierte las diferencias en amenazas irritantes y para generar conexiones constructivas a distancia” (García Canclini, 2004: 214).

En Europa desde la década de 1960 hasta ahora, distintos procesos socioculturales han dado pie al debate sobre la interculturalidad: la migración por ejemplo, la acelerada movilidad de las poblaciones buscando mejores condiciones de vida. Además una constante lucha de las culturas minoritarias por la reivindicación de su derecho a una expresión cultural autónoma. Una ruptura con el modelo cultural del estado unitario se encuentra -durante las décadas de 1970 y 1980- con el desarrollo de la conciencia ecologista y feminista, lo cual se traduce en una reivindicación más general del derecho a la diferencia. “En 1990, esta reivindicación desarrolla un tipo de comunitarismo hostil a los otros, los extranjeros, los inmigrantes... (Besalú *et al*, 1998: 7).

En América latina se observa un incremento de la desigualdad, el cual

...se debe, en parte, a que las fuerzas productoras de desigualdad se fortalecen actuando a escala global (flujos financieros y redes de comercio transnacionales, mundialización de las industrias culturales y su estilo espectacularizador) mientras que los dispositivos de redistribución económica, las compensaciones simbólicas y las redes solidarias son locales. Por eso las preguntas actuales son cómo articular las batallas por la diferencia con las que se dan por la desigualdad en un mundo donde todos estamos interconectados (García Canclini, 2004: 209).

Hoy nos toca vivir en un mundo en donde las decisiones globales se toman de manera anónima: sólo escuchamos que las dicta el mercado o siglas transnacionales. Lo que sí nos consta a todos es que estas decisiones van en detrimento de las condiciones de vida de las mayorías. Vemos que la tecnocracia económica ahoga a los actores políticos y reduce las oportunidades de existencia de los sujetos sólo a los escenarios imaginarios de los medios. Ante el aumento de la explosividad social no son suficientes los programas como los que hoy vemos “ni el cine con todo y su espectacularidad digital, ni la melodramatización de los 'casos de la vida real' en noticieros y *talk shows*, para compensar u olvidar los fracasos de la economía y la política” (García Canclini, 2004: 211).

Ante esta situación García Canclini nos maneja tres hipótesis:

1ª. La globalización desglobaliza, o sea que su propia dinámica genera mayor movilidad e intercomunicación pero también desconexiones y exclusión.

2ª. En tiempo globalizador las minorías no solo existen dentro de cada nación; además, ocurre que se convierte en minorías a conjuntos poblacionales mayoritarios o masivos formados a escala transnacional...

3ª La comprensión de los procesos sociales contemporáneos requiere distinguir entre minorías demográficas y minorías culturales (García Canclini, 2004: 195).

Para hacer frente a los riesgos desglobalizadores la tarea será averiguar si existen formas de extender la globalización que no *encapsulen* a las minorías.

Los debates sobre la globalización de los últimos años sugieren dos líneas de pensamiento y acción para enfrentar esta situación. Por una parte, revisar las reglas del juego mundial de intercambios comunicacionales corrigiendo desequilibrios entre mayorías y minorías, la conversión global de culturas de élite en mayoritarias, y sancionando los procesos de dumping o exclusión transnacional. Así como cada vez más tiende a aceptarse la necesidad de diversidad biológica como condición para garantizar el desarrollo conjunto de la humanidad, la diversidad cultural y el reconocimiento de las minorías comienzan a ser vistos como requisitos para que la globalización sea menos injusta y más incluyente (García Canclini, 2004: 203).

La reducción de los vínculos internacionales a la coordinación de intereses empresariales y dispositivos de seguridad ha tenido efectos desintegradores y de regresión social; es aquí donde la cooperación intercultural puede servir para construir relaciones que sean del interés y beneficio del conjunto de nuestras sociedades. Las tendencias comerciales a empobrecer la diversidad, así como la conversión de mayorías demográficas en minorías culturales indican la inminente necesidad de políticas interculturales transnacionales, de políticas regionales que regulen los intercambios de las industrias comunicacionales “a fin de garantizar las oportunidades de producción, comunicación y recepción diversificada que la lógica de los mercados tiende a estrechar” (García Canclini, 2004: 204). Por supuesto sabemos que las empresas que administran los medios y los servicios de tecnología comunicacional no tienen como motor impulsor las políticas públicas sino la gestión comercial y las fenomenales ganancias que obtienen. Por su parte casi todas las políticas culturales nacionales siguen restringidas a los campos clásicos minoritarios de los museos, la literatura, la música llamada “cultura”.

Esta forma o reglas del juego nos han llevado a fracasos y descomposición de los sistemas políticos o la disminución de sus funciones por el mercado. Estos fracasos son más fáciles de percibir en tres ámbitos. En el campo socioeconómico: se aprecia una concentración del ingreso, un aumento del desempleo, la caída de los salarios, así como quiebras de empresas y países. En lo político: se observa la proliferación de conflictos, un desprestigio acelerado de gobernantes e inestabilidad social. En el ámbito cultural: se dan pocos avances en las instituciones y en los mercados especializados. Salvo la expansión de algunas grandes empresas mediáticas y la Internet, abundan los derrumbes de circuitos artísticos, audiovisuales y aun de compañías que hace una década se entusiasmaron con “la nueva economía” formada en las redes digitales.

Pero no es tan fácil hacer el balance sobre los cambios del sentido de lo social, que es el núcleo de las prácticas culturales...El análisis revela cómo se configuran hoy algunos fracasos que se extienden desde las vivencias cotidianas hasta la gestión de la interculturalidad. (García Canclini, 2004: 208).

Por lo tanto, el autor propone considerar no sólo las diferencias y las combinaciones que se dan, a las cuales él llama *hibridaciones*, sino además, “las maneras en que las teorías de las diferencias necesitan articularse con otras concepciones de las relaciones interculturales: las que entienden la interacción como desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión” (García Canclini, 2004: 21).

Si queremos pensar en transitar hacia un régimen más justo hemos de pensar en dar impulso a políticas que comuniquen a los diferentes, que se ocupen en corregir las desigualdades que surgen de esas diferencias y de las distribuciones inequitativas de los recursos y sobre todo que logren conectar a las sociedades con la información, los repertorios culturales, de salud y bienestar expandidos globalmente (García Canclini, 2004: 81).

No pensemos que el *enfoque intercultural* es sólo una propuesta de buenos deseos. Mientras que antaño se perseguía la homogeneización y en el mejor de los casos la matización de las diferencias para evadir a toda costa el conflicto. El *enfoque intercultural* busca traer a la mira esos conflictos. No hacer como si no existieran, los reconoce y quiere ponerlos bajo la lupa. No busca dirimir la diferencia a como dé lugar. “La cultura como intercambio, como préstamos y enriquecimientos recíprocos, como mestizaje, está en el centro mismo de la reflexión intercultural” (Besalú et al, 1998: 10). No seguir fomentando el racismo y la xenofobia, resolver los conflictos culturales o al menos no resolverlos con la violencia, aprender a vivir con la diferencia.

El enfoque intercultural invierte entonces las perspectivas, revelando cómo nuestras categorías (incluidas las científicas) se inscriben en codificaciones que desfiguran y reducen hasta lo impensable las prácticas de los otros. Este trabajo pedagógico de acceso a las categorías lógicas, a los valores éticos, al significado social de las costumbres de los otros, es sustancialmente distinto a la presentación fragmentaria de algunos aspectos de las otras culturas (cocina, artesanía, fiestas, etc.)(Besalú et al, 1998: 10).

El *enfoque intercultural* contempla la vida social en todos sus aspectos. Aspira a que su perspectiva se vea reflejada en el actuar cotidiano de todos los sujetos sociales. A la vez que busca crear ciudadanos de tiempo completo.

El multiculturalismo...nos hizo ver que... (la democracia)...significa algo más que la rutina de votar cada dos o cuatro años: formar parte de una sociedad democrática implica tener derecho a ser educado en la propia lengua, asociarse con los que se nos parecen para consumir o protestar, tener revistas y radios propias que nos distinguen...

Sin embargo, también hay que considerar las críticas dirigidas al multiculturalismo y al pluralismo, sobre todo en su versión segregacionista. Se objeta que la autoestima particularista conduce a nuevas versiones del etnocentrismo: de la obligación de conocer una única cultura...se pasa a absolutizar acríticamente las virtudes, solo las virtudes, de la minoría a la que se pertenece. (García Canclini 2004: 22).

Es por esto que el *enfoque intercultural* prevé también obligaciones de los pueblos. No es una panacea que nos prometa una vida idílica, una especie de paraíso social donde todos convivimos en una paz y concordia irreales.

El modelo contempla básicamente un conjunto de normas de convivencia entre pueblos y culturas..., y establece derechos y obligaciones de los pueblos, del Estado y del resto de la nación, que se consideran necesarios para que la sociedad multicultural sea justa, bajo un concepto de justicia social...El modelo incluye también el derecho (de sus pueblos) a la diferencia...entendido como el derecho de sus miembros a ser reconocidos como pertenecientes a ese pueblo...tanto como el derecho a decidir de manera autónoma sobre sus formas de vida, sobre su desarrollo y sobre el manejo de sus recursos materiales, no son incompatibles con el derecho a participar en la vida política, económica y cultural de su sociedad nacional y de la sociedad global (Olivé 2004: 35).

Obligaciones de los pueblos

- *La obligación de dinamización: modificar sus prácticas o costumbres cuando éstas sean incompatibles con la convivencia armoniosa y constructiva de otros pueblos y con el resto de la nación, o sean violatorios de los derechos humanos acordados conjuntamente y con la participación de ellos.*
- *Preservar el ambiente en beneficio del resto de la nación, de la humanidad y de las futuras generaciones.*
- *Participar activamente en el diseño y realización del proyecto nacional.*
- *Participar en el diseño y en la realización de los sistemas normativos e institucionales para la convivencia pacífica entre pueblos y para la resolución pacífica de conflictos. (Olivé 2004: 35).*

El enfoque también considera la participación del Estado, que éste cumpla su función social y como tal tiene la obligación de “Que las políticas públicas permitan la preservación y el desarrollo económico y autónomo de los pueblos y de las culturas, para lo cual habría que legislar lo necesario y establecer instituciones y los mecanismos apropiados” (Olivé 2004: 35).

Uno de los ejes centrales de todo debate sobre la interculturalidad es la noción de identidad que dio el enfoque psicolingüístico (principios de la década de 1970). A finales de esa década este debate empieza a abordarse también desde el campo sociopolítico: aparecen los conceptos de *sociedad multicultural, pluricultural, intercultural*. En su origen está la aparición de lo cultural (y de lo étnico) como elementos de reivindicación identitaria. La sociología se interesa por cómo se genera una cohesión de grupo a través de la pertenencia étnica y por cómo la reivindicación identitaria puede producir acciones sociales y políticas. Pero la afirmación del derecho a la diferencia se revela peligrosa y se habla de racismo diferencialista y de culturización de las relaciones sociales (Besalú *et al* 1998: 9).

No es fácil aceptar la diferencia, lo sabemos, pero no menos fácil ha sido el pretender ignorarla. Guerras, conflictos, inequidad e injusticia han sido las constantes en el devenir del mundo. Hemos intentado, en el mejor de los casos, ignorar las diferencias o matizarlas.

La extrañeza de la otredad y el rechazo de su diferencia se forman a menudo al ir depositando en los demás caracteres que negamos en nuestra vida para proteger la coherencia de nuestra imagen. Cada uno olvida que es extranjero para sí mismo. (García Canclini 2004: 231).

Vivimos en un mundo de diferentes, pero no vivimos en un planeta diferente. Podemos aprender a 'con-vivir' es decir, a vivir y compartir con el otro. Y más aún conocernos y re-conocernos a partir del otro.

Por eso hoy más que nunca, cuando vivimos o tratamos de sobrevivir en un mundo que sentimos tan hostil y amenazante, cuando sentimos que la violencia nos rebasa y nos arrastra en su vorágine hoy se hace preciso:

*...analizar, desde supuestos epistemológicos y metodológicos, las distintas maneras en que las prácticas sociales van construyendo formas de convivencia basadas unas veces en el diálogo, la comprensión y el respeto hacia los demás, y otras veces en la intolerancia, la discriminación o el desprecio hacia colectivos étnica, social o culturalmente diversos, focalizando la atención en torno a tres prácticas sociales en las que se hacen especialmente visibles la discriminación y la exclusión social: el mundo laboral, la educación y la legislación (Besalú *et al* 1998: 12).*

Para tratar de hacer este mundo más comprensible y habitable. Intentar ser todos, unos y otros a la vez porque nos toca, querámoslo o no, compartir este planeta. Todos deseamos y merecemos ser incluidos “sin que se atropelle... (nuestra)...diferencia ni se...(nos)...condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural” (García Canclini, 2004: 53).

En esta época en que ellos... (los Estados nacionales)... prometen cada vez menos y la privatización o transferencia a empresas transnacionales del patrimonio nacional y de la capacidad decisoria de los Estados genera abismos entre lo prometido y lo que se realiza, es clave cómo legitiman los gobiernos no sólo lo que hacen sino lo que dejan de hacer (García Canclini, 2004: 36).

La cuestión de la interculturalidad está en construcción, toca a todos construirla. Además, es un campo especialmente necesitado de la interdisciplinariedad, es necesario abordarlo desde la pedagogía, la lingüística, la sociología, la antropología, la historia y la psicología para proveernos de las diferentes herramientas que de manera integrada nos permitan desarrollar esta perspectiva.

Uno de los espacios por excelencia para formar a las nuevas generaciones es el ámbito escolar.

Promover la educación intercultural, promover la consolidación de los derechos humanos conlleva necesariamente en nuestra sociedad una lucha para erradicar la pobreza y la marginación. Defender la diversidad de lengua, culturas, religiones, etc. va a la par con la lucha contra las desigualdades y las causas que las provocan (Besalú et al 1998: 39).

Es por esto que dedicaremos nuestro siguiente apartado a analizar el *enfoque intercultural* aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.3 EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En la actualidad, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en términos de una monoculturalidad ya no es posible. Una cultura cerrada se destruye a sí misma. Pensar en la lengua como expresión de una cultura única es impensable si reflexionamos en el valor de la diversidad entendida como posibilidad de riqueza. Tanto los estudios como las experiencias en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ganan mucho cuando toman como punto de partida la comunicación intercultural.

La interculturalidad se entiende como una relación de intercambio entre, al menos, dos culturas diferentes. Ahora bien, la cuestión radica en cómo debe darse este intercambio. El *enfoque intercultural* tiene como principio una concepción educativa integral que tome en cuenta la interculturalidad y la sociedad multicultural para que dicho intercambio esté basado en la equidad y el respeto.

Conocer nuestra alteridad reprimida, admitir lo propio inaceptable que desahogamos en el migrante, el diferente o el transgresor puede servir para liberar las fuerzas subliminales positivas y las convergencias culturales que nos acercan a los otros. Puede volver visibles las semejanzas y quizás integrarnos pese a las discrepancias. Tal vez nos habilite para pasar de la exclusión a la conexión, a la intercomunicación (García Canclini, 2004: 213).

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el *enfoque intercultural* permite ampliar los horizontes del proceso enseñanza-aprendizaje más allá de los límites de la gramática y los aspectos formales de la lengua extranjera que se tiene como meta. Destaca la atención que debe darse a las necesidades afectivas, cognitivas y culturales de los individuos y de los diferentes grupos sociales.

Existen tres escenarios de educación intercultural (Schmelkes, 2001:7-14) Son tipos ideales que no se presentan de manera pura en la realidad sino que muestran características propias en cada uno de sus espacios reales. En este apartado me referiré a ellos de manera enunciativa.

a) Minoritario homogéneo

Grupos culturales minoritarios que viven en territorios circunscritos y que asisten a escuelas que atienden solamente a personas del mismo grupo. A este escenario corresponden la mayoría de los casos de América Latina. El objetivo es lograr un bilingüismo oral y escrito fluido en la lengua nacional y en la lengua materna. La educación intercultural para estos grupos tiene como elemento central el conocimiento de la cultura propia. El objetivo es que lleguen a valorarla, y logren entenderse y reconocerse a sí mismos como creadores en su propia cultura lo cual les proporcionará una fortaleza cultural que permita y propicie relaciones interculturales de manera distinta: con respeto y equidad. Atender a la interculturalidad implica el fortalecimiento de la lengua materna y no solamente su uso para el acceso al castellano.

b) Mayoritario homogéneo

Grupos conformados por mestizos que pertenecen al grupo cultural dominante y asisten a escuelas en las que no están inscritos miembros de grupos culturales minoritarios y por lo tanto su convivencia diaria es solamente con miembros de su propia cultura. En este escenario la perspectiva intercultural pretende que los alumnos de los grupos culturales minoritarios conozcan los aportes culturales de los grupos minoritarios o bien de otros grupos mayoritarios, según sea el caso a que pertenezca la lengua que desean aprender. Un segundo paso será el reconocimiento de esos aportes como valiosos y merecedores de respeto. El tercer paso será llegar a comprender que la diversidad es fuente de riqueza. Este cambio de perspectiva podría contribuir en la transformación de actitudes que nos ayuden a enfrentar los temores que se expresan en racismo, desdén o enojo y que a la larga se convierten en barreras que nos impiden alcanzar nuestra meta de aprender una lengua extranjera.

c) Realidades multiculturales

Grupos conformados por personas procedentes de grupos culturales diversos y de países distintos. El caso más claro tal vez sea el de los países europeos que reciben población que migra del sur y del este. El reto es lograr convivir en una situación de igualdad que tenga como resultado respetar los que son diferentes para que haya avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera sin que eso signifique renunciar a su bagaje cultural.

En el siguiente apartado me referiré a los aportes del enfoque intercultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

1.4 EL ENFOQUE INTERCULTURAL APLICADO A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

La cultura y el lenguaje están íntimamente relacionados. La manera en cómo manifestamos nuestras emociones y deseos está determinada en gran medida por el grupo social al cual pertenecemos. Por lo tanto, cuando nos proponemos aprender una lengua extranjera debemos estar abiertos a una nueva cosmovisión, distinta de la que nos es propia (Byram, 1997; Gudykunst y Kim, 2003).

En muchas ocasiones nos enfrentamos a obstáculos que nos impiden acceder de manera fácil y fluida al aprendizaje de una lengua extranjera. Son muchos los factores que entran en juego: en primer lugar nuestra motivación para aprender un nuevo idioma. Qué nos lleva a querer aprenderlo: ¿deseamos emprender un viaje de negocios?, ¿nos vemos obligados por nuestro trabajo?, ¿planeamos un viaje turístico a un lugar donde se habla esa lengua?, ¿buscamos un acercamiento a una cultura diferente?

Nuestra actitud hacia esa lengua extranjera puede ser determinada por una motivación positiva o bien una obligación que nos pesa. En este último caso desarrollaremos barreras que de manera explícita o implícita nos obstaculicen la llegada a nuestra meta.

El *enfoque intercultural* nos provee de herramientas que nos permiten una comunicación fluida con hablantes de esa lengua a la que aspiramos dominar. Hoy en día se habla no sólo de una corrección gramatical que nos permita la producción de expresiones apropiadas, sino que podamos comunicar el sentido de lo que queremos decir. (Van Ek citado por Byram, 1997: 9) pone el acento en que la enseñanza de una segunda lengua no sólo se remite al entrenamiento de los alumnos para que desarrollen sus habilidades en comunicación sino en el desarrollo personal y social del estudiante como individuo. Por lo tanto incluye el concepto de competencia comunicativa intercultural. Esta se conforma por: la competencia social, promover la autonomía y el desarrollo de la responsabilidad social. Si bien estas categorías son inherentes a la competencia comunicativa no se han presentado de manera explícita y sobre todo no como eje central.

La competencia comunicativa social incluye la habilidad de entender el lenguaje y la conducta de la comunidad a la que pertenece la lengua que se quiere aprender. El objetivo que se desea lograr es un estudiante con la habilidad de tomar en cuenta el competente cultural del lenguaje, esto es, cómo se expresan las ideas y los elementos culturales que determinan esa particular forma no sólo de hablar sino de pensar y de sentir que se concreta en el lenguaje (Byram, 1997: 12).

Lo intercultural sería, pues, un lugar de creatividad que permitiría pasar de la cultura como 'producto' a la cultura como 'proceso' (...) la escuela podría convertirse en el lugar del movimiento dialéctico por el que se pondrían en evidencia los sistemas de actitudes fundamentadas en el respeto a las culturas y sería posible trascenderlas (Besalú, 1998:113).

En el caso específico de este trabajo de investigación, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, son principalmente dos las circunstancias relevantes: por un lado “el papel hegemónico del inglés en la producción circulación y apropiación de los saberes (y por otro) la interacción entre tecnologías comunicacionales, formas de conocimiento y estructuras de poder económico y social” (García Canclini, 2004: 184). De hecho algunos críticos argumentan que la enseñanza del inglés profundiza la dependencia económica y educativa.

La adopción de un *enfoque intercultural* no puede aspirar a equilibrar los patrones de dominación económica y subordinación que caracterizan el estado actual de las relaciones internacionales.

Sin embargo, la postura crítica que el *enfoque intercultural* promueve puede alentar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica de los roles que las diferentes lenguas juegan en su vida personal (Corbett, 2003: 4). Así pues, la educación intercultural:

Debe tener como objetivo transformar progresivamente también a las propias instituciones y grupos sociales, el imaginario individual pero también el colectivo, así como las prácticas sociales, rechazando valores, discursos o estrategias que impliquen conceptos de superioridad, de dominio o de intolerancia (Besalú, 1998:39).

Un curso de inglés, o de cualquier otra lengua extranjera, que tome en cuenta los factores socioculturales que inciden en la forma de hablar, de ser, de pensar y de sentir de la gente, amplía su horizonte de enseñanza. Va más allá de enfocarse en el mejoramiento de las cuatro habilidades a saber: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral; las trasciende para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades culturales como por ejemplo desarrollar estrategias para la observación sistemática de patrones de conducta (Corbett, 2003: 2).

El *enfoque intercultural* aplicado a la enseñanza de una lengua extranjera toma en cuenta los factores tanto afectivos como actitudinales. Se preocupa por las actitudes que tienen los estudiantes hacia aquellos que perciben como diferentes porque no comparten significados culturales, ni creencias ni comportamientos. Al verlos distintos los califican no sólo de ajenos sino de raros. Estas actitudes derivan en prejuicios o estereotipos que en ocasiones se alzan como barreras para el aprendizaje.

Para que exista una comunicación intercultural deben estar presentes los factores que la permitan y la promuevan. (Byram, 1997) los materializa en cinco saberes de competencia comunicativa intercultural:

1. Saber ser (actitudes)
2. Saber comprometerse (la disposición y orientación para actuar)
3. Saber comprender (habilidades)
4. Saber aprender (habilidades)

5. Saber hacer (habilidades)

El enfoque comunicativo sólo contemplaba el desarrollo de habilidades, es decir los saberes 3, 4 y 5. No consideraba las actitudes ni los factores que guían la acción.

El *enfoque intercultural* requiere de actitudes de curiosidad y apertura; de tener la disposición para no hacer juicios de valor acerca de los significados, las creencias y las conductas de 'los otros'. Así como tener la voluntad para analizar dichos aspectos desde el punto de vista de los otros con quienes estamos intentando relacionarnos.

Factores que inciden en la comunicación intercultural

	Habilidades Interpretar y relacionar (saber comprender)	
Conocimiento De sí mismo y de los otros; De la interacción: Individual y social (saberes)	Educación Educación política Conciencia cultural crítica (saber comprometerse)	Actitudes Relativizarse Valorar al otro (saber ser)
	Habilidades Descubrir y/o interactuar (saber aprender/saber hacer)	

FUENTE: Byram, 1997: 34

Lograr desarrollar estas habilidades y saberes nos conducirá a un aprendizaje no sólo superficial sino más profundo. El aprendizaje profundo se caracteriza por:

- Tener la intención de entender el material por uno mismo;
- Interactuar crítica y vigorosamente con el contenido;
- Relacionar ideas con los conocimientos previos y experiencias;
- Integrar las ideas de manera organizada;
- Relacionar la evidencia con las conclusiones; y
- Examinar la lógica de los argumentos (Gipps, 1994: 24. Citado por Byram, 1997: 90).

Un grupo de trabajo en Inglaterra y Gales proponía que los estudiantes de inglés debían tener la oportunidad de:

- Apreciar las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la de las comunidades o países donde se habla la lengua meta;
- Identificarse con la experiencia y perspectiva de esa gente;
- Usar ese conocimiento para desarrollar un punto de vista más objetivo de sus propias costumbres y de su propio modo de pensar (Corbett, 2003: 3).

Los estudiantes pueden aprender mucho acerca de su propia lengua y cultura contrastándola y comparándola con la lengua que están estudiando. Amplían su visión al darse cuenta de que existen múltiples maneras de ver el mundo (Byram, 1997: 28).

Entendemos así, por qué no basta la corrección gramatical para lograr una comunicación. Es necesario hacer énfasis en la función social del lenguaje: no sólo como medio para intercambiar información sino su decisivo papel en la transferencia de patrones de conducta, los comportamientos aprendidos que han sido socialmente adquiridos. Aprendemos a ser quienes somos a través del lenguaje. Manifestamos ideas, pensamientos, sueños, emociones y sentimientos cuya expresión es acorde con nuestra cultura (Byram, 1997; Gudykunst y Kim, 2003).

En la actualidad, el *enfoque intercultural* se preocupa por el choque cultural y los malentendidos que la pertenencia a distintas culturas hace en muchos casos inevitables. Es decir, ahora se pretende alcanzar una *competencia intercultural* al aprender una lengua extranjera.

El encuentro intercultural se puede definir como la interacción cara-a-cara de individuos o grupos que tienen diferentes marcos de referencia o experiencias de vida, 'debido a lealtades étnicas, nacionalidades, (o) clases sociales...' (Brislin citado por McEntee, 1998: 6).

Naturalmente estos diferentes marcos referenciales se traducen en desacuerdos y conflictos. El *enfoque intercultural* pretende ayudarnos para que logremos desarrollarnos como sujetos respetuosos e interesados en la diversidad humana.

La propuesta del *enfoque intercultural* se mueve básicamente sobre dos ejes: el conflicto, inherente a toda relación humana y la educación intercultural entendida ésta como la enseñanza y aprendizaje de valores, habilidades actitudes y conocimientos. Como podemos apreciar, la educación no se contempla como un proceso aséptico, porque este proceso no se da de manera fría o neutra, por el contrario está cargado de valores, aquellos que cada uno de nosotros lleva como ser social producto de una determinada cultura.

Empecemos por abordar el primer eje: el conflicto. Naturalmente tenemos que hacer un esfuerzo por inculcar el valor positivo de la pluralidad, toda vez que ésta es fuente de enriquecimiento personal. Sin embargo, no podemos ni debemos mitificar la pluralidad, no podemos permanecer indiferentes a una verdad objetiva: el contacto con el otro también es fuente de tensión y hemos de asumirla. Entonces, ¿cómo hacer frente al choque cultural? En primer lugar reconociéndolo, no tratar vanamente de ignorarlo.

Gudykunst (citado por Byram, 1997: 16) reconoce la existencia del conflicto como inevitable e inherente en cualquier tipo de relación que se establezca. El conflicto se entiende como la interferencia entre dos o más individuos o grupos con metas, valores o expectativas que resultan incompatibles para lograr sus fines (Gudykunst y Kim, 2003: 296). Propone la elaboración de una guía práctica, acorde con cada situación, que ayude al manejo del conflicto y promueva la comunicación intergrupala.

En primer lugar Gudykunst y Kim proponen diferenciar la comunicación efectiva de la competencia comunicativa. Esta última se refiere solo al intercambio de información usando oraciones gramaticalmente correctas. Pero no nos proporciona las herramientas para captar los mensajes ocultos o lo que no se dice pero se quiere dar a entender, por ejemplo las ironías o las sutilezas del lenguaje. En cambio, la comunicación efectiva minimiza los malentendidos, es decir, que dos personas interpreten el mensaje de manera similar.

¿Cómo lograría esto el estudiante de inglés?

Gudykunst y Kim (2003) mencionan cuatro habilidades a desarrollar en el alumno: aprender a tomar en cuenta a los demás; desarrollar empatía por los otros; aprender a adaptar nuestra conducta a las diferentes situaciones culturales; predecir y explicar la conducta de los otros basándonos en información. Por lo tanto, el estudiante deberá ser guiado en el conocimiento de cómo obtener información. La recolección de datos que nos lleven a conocer al otro y su circunstancia, sus actitudes y valores, puede ser de dos maneras: pasiva o activa. La primera sería la observación respetuosa de las conductas de los extranjeros. Mientras que en la activa la recolección de datos se logra mediante entrevistas a los hablantes de la lengua que se quiere aprender o preguntando a las personas que hayan tenido contacto con el grupo que habla esa lengua. También propone la investigación bibliográfica, testimonios personales, diarios o biografías.

Se trata de lograr trascender el choque cultural inicial y llegar a un punto de vista que va más allá de la identidad cultural de cada quien. Recorrer un camino personal de ser monocultural a ser intercultural. La jornada intercultural es un crecimiento (Gudykunst y Kim: 2003).

En este sentido coincide Milton Bennett (1998) quien destaca conductas que obstaculizan la comunicación: asumir de entrada que existen similitudes; las diferencias del lenguaje producto de culturas diferentes; malentendidos por falta de manejo de lenguaje no verbal; alto grado de ansiedad; los preconceptos y estereotipos y finalmente la tendencia a emitir juicios de valor. (Bennett, 1998).

Para contrarrestar estas actitudes propone también la investigación en lugar de dejarnos guiar por prejuicios hechos a partir de generalizaciones. (Bennett, 1998:187). A la regla de oro de 'tratar a otros como nos gusta que nos traten a nosotros' propone "La regla de Platino: tratar a otros como a ellos mismos les gustaría que los trataran" (Bennett, 1998: 213).

Otros autores destacan la importancia de Talleres donde se busca desarrollar las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales de los estudiantes.

Completar tareas en escenarios situacionales es decir, tomando en cuenta los contextos culturales en que se desarrolla la acción. (Kohls y Knight, 1994).

Otras propuestas acuden al uso de cuestionarios personales donde los alumnos reflexionen en su situación particular en Estados Unidos. Cuándo llegaron sus antepasados al país; de dónde provenían; por qué llegaron ahí; qué lengua hablaban; a qué dificultades se enfrentaron; si cambiaron sus nombres o su ocupación; cómo ha cambiado el estatus de sus familias a través de las generaciones. Comparar sus experiencias familiares con otros. (Martin y Nakayama, 2004).

También se incluyen la descripción y el análisis de encuentros interculturales recientes (diferente edad, grupo étnico, religión, etc. (Martin y Nakayama, 2004).

Las diferentes estrategias hasta ahora mencionadas buscan lograr una comunicación eficiente: poder expresarse y comprender a nuestros interlocutores. Dichas estrategias se basan en el *enfoque intercultural*, el cual podemos resumir:

...se propone atender a las necesidades afectivas, cognitivas y, lógicamente, culturales de los individuos de los grupos étnicos de una sociedad, afirmando la propia cultura en las relaciones con las otras culturas y posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes a fin de que las soluciones adoptadas sean fruto de una elaboración común. La educación intercultural requiere de unas actitudes básicas que son, entre otras, la valoración positiva de la propia identidad, así como de la cultura del otro... (Besalú, 1998: 39).

La enseñanza del inglés bajo la perspectiva de un *enfoque intercultural* surge de una necesidad concreta en un escenario definido. Enseñar inglés a los inmigrantes y a los residentes temporales en Estados Unidos. En este escenario multicultural había que desarrollar un enfoque que llenara las expectativas de los estudiantes y los dotara de estrategias útiles para alcanzar sus metas.

Sin embargo, este enfoque se ha extendido poco a poco a otras circunstancias como por ejemplo aprender inglés en el país de uno.

El enfoque resulta útil por dos aspectos: si bien los estudiantes comparten la misma lengua materna si existe diversidad cultural en cuanto al grupo social al que se pertenece y, por otro lado el *enfoque intercultural* provee las herramientas para comprender la cultura o las culturas que están implicadas en la lengua que se pretende aprender.

Es útil, por tanto, recapitular hasta aquí las propuestas del *enfoque intercultural*. En suma ¿Qué propone el *enfoque intercultural*?

- Tomar en cuenta que el lenguaje es producto de una cultura.
- Prestar atención a la diversidad cultural y lingüística.
- Trascender el concepto de corrección gramatical como garante de una comunicación efectiva.
- Promover el respeto a la diferencia.
- Reconocer que la relación entre dos o más sujetos que no pertenecen a la misma cultura conlleva un conflicto.
- Rescatar el valor del conflicto como una oportunidad de reflexionar sobre las diferencias.
- Desarrollar actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.
- Tomar en cuenta los factores afectivos y actitudinales.
- Desarrollar en el estudiante habilidades culturales, actitudes de respeto, curiosidad y deseos de conocer las influencias culturales en las distintas formas de expresión.
- Hacer énfasis en la función social del lenguaje y no sólo en las habilidades gramaticales.
- Promover la observación sistemática de diversos patrones de conducta.

Hasta aquí los lineamientos generales del *enfoque intercultural* en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Ahora bien, ¿cómo podemos adaptarlo a la situación concreta del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM? ¿Sería pertinente hacerlo? Para dar respuesta a estas preguntas es necesario presentar el estado actual del colegio y como se ubica la materia de inglés en el plan de estudios del CCH. A este punto dedicaremos nuestro siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM

“...la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél”

Paulo Freire

2.1 ANTECEDENTES Y CREACIÓN DEL CCH

El Colegio de Ciencias y Humanidades junto con la Escuela Nacional Preparatoria son las dos opciones que ofrece la UNAM para el ciclo de Enseñanza Media Superior. Desde su creación en 1971, el CCH buscó, con su Modelo Educativo, ampliar la oferta educativa de la UNAM no sólo cuantitativamente sino renovando la enseñanza al plantear que el alumno es sujeto activo en la construcción de su propio proceso educativo. Estimula además la práctica interdisciplinaria donde cada disciplina sirva de base para la construcción de otras por medio de una cultura básica que prepare al alumno para continuar sus estudios de licenciatura.

Como parte de dicha cultura básica, se buscó, desde un inicio, que al concluir su bachillerato el alumno adquiriera la facultad de pensar de manera independiente basado en los principios de una cultura científica y humanística, así como la capacidad de expresar su pensamiento coherentemente de forma oral y escrita. Destaca también el compromiso social de la institución de formar “ciudadanos que mantengan una relación que responda a una actitud positiva, de servicio y solidaridad con su entorno”⁴

¿Cuáles fueron las condiciones político sociales y culturales que permitieron el nacimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades?

A principios de la década de los años 70 y como consecuencia de los movimientos sociales de finales de los años 60, el gobierno en el poder, a cargo del presidente Luís Echeverría (1970-1976), buscaba formas de legitimarse entre la población, por lo cual apoyó la creación de nuevas universidades en algunos de los estados de la República, con el fin de

⁴ Plan de Estudios Actualizado, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM. México, 1996, p.34.

desconcentrar la población estudiantil. Se plantea el problema de la democratización de la enseñanza. (González Casanova, 1990:10).

En el caso de la UNAM, se apoyó la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) planteles Acatlán, Aragón, Iztacala, Cuautitlán y Zaragoza; así como la apertura de cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Vallejo y Sur).

*Otra medida que trajo consigo cambios significativos fue el incremento del subsidio federal a las universidades estatales, que vino a ser superior al que recibían de sus respectivos gobiernos. En promedio puede pensarse que representó el 60% de los recursos de cada universidad. Eso se tradujo en un notable aumento de la población escolar y en consecuencia de las plantas docentes. Así se formó un amplio sector dedicado de manera profesional a la enseñanza.*⁵

El CCH abrió sus puertas en tiempos difíciles en el ámbito social y político de México o incluso se puede decir que dichos movimientos originaron de manera indirecta o directa la apertura de nuevos planteles educativos a nivel medio superior y profesional. En ese tiempo la Universidad Nacional Autónoma de México abrió una puerta en cuanto a la educación a nivel de bachillerato y amplió su oferta educativa. Así, el CCH se agregó a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como alternativa de educación.

*El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como: 'la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes'.*⁶

Debido a que a principios de la década de los 70 empezaba a aumentar la demanda de alumnos al nivel medio superior en la Ciudad de México, la UNAM requería de una mayor vinculación entre el bachillerato y los diferentes institutos y centros de investigación. Era necesaria una nueva propuesta metodológica que rompiera los esquemas tradicionales de enseñanza que en esos momentos impartía la ENP. Esta enseñanza tradicional era enciclopedista y de tipo memorístico. (González Casanova, 1990:10).

⁵ (http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6/10.htm) (06/02/2009)

⁶ <http://proccha.atspace.org/historia/hisCCH.htm>

De esta manera, bajo el concepto de “nueva Universidad”, se inició este proyecto encabezado por los coordinadores de Ciencias y Humanidades, Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; de los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales y del director de la Escuela Nacional Preparatoria, Moisés Hurtado G., dirigidos por Pablo González Casanova. Así dio inicio el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971, al siguiente año hicieron lo mismo los planteles Oriente y Sur.⁷

2.2 VISIÓN Y MISIÓN DEL CCH

Desde sus orígenes el CCH ha visto en los conceptos de Cultura y Educación los cimientos de su misión. El hecho de que muchas escuelas particulares de bachillerato a nivel nacional tomen como modelo el CCH y busquen su incorporación al bachillerato universitario demuestra la aceptación que ha tenido el Colegio.

1. *Respondan al perfil determinado por su Plan de Estudios*
2. *Sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos.*
3. *Sean Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber.*
4. *Desarrollen actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos.*
5. *Obtengan las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.⁸*

Como institución el CCH busca también que los alumnos del bachillerato desarrollen valores que los beneficien a sí mismos, a sus familias, a su comunidad y al país en general.

⁷ <http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>

⁸ <http://www.cch.unam.mx/mision.php>

Entre dichos valores destacan:

- 1 Ser personas dotadas de valores y actitudes éticas sólidas y personalmente fundadas (lo cual deberá reflejarse en la forma que se conduce en sociedad el alumno *ceceachero*)
- 2 Desarrollar una sensibilidad e intereses variados en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas (lógicamente incluye el interés que pueda desarrollar por la pintura, la música, el teatro, el cine, las exposiciones en museos, etc.).
- 3 Ser capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez e incorporarse al trabajo con creatividad. Estas actitudes permitirán a los alumnos integrarse a la sociedad como personas tolerantes, respetuosas de las ideas ajenas pero al mismo tiempo como sujetos solidarios y comprometidos con los problemas sociales, políticos, educativos o ecológicos del país.

*El conjunto de estas cualidades permitirá a los egresados reconocer el sentido de su vida como aspiración a la plenitud humana, según sus propias opciones y valores.*⁹

La educación tradicional en México con su visión enciclopedista imponía al docente como poseedor de la verdad absoluta, capaz de transmitir su conocimiento al alumno mediante la forma expositiva como única manera de que los alumnos aprendieran. La propuesta del CCH se basó en un tipo de enseñanza moderna basada en la libertad de cátedra del docente y consideró al estudiante como individuo capaz de captar por si mismo el conocimiento y sus aplicaciones.

Lo anterior significa que la metodología del CCH debe proporcionar a los alumnos las herramientas para que ellos mismos cuenten con los instrumentos necesarios para tener una cultura científica y humanística básica, por medio de instrumentos que el alumno desarrolla a través del curso. Es decir, la filosofía del CCH va más allá de que el profesor únicamente “enseñe o imparta” su clase, pues el concepto de aprendizaje del alumno es más importante que el de enseñanza en el proceso de la educación. (Bazán, 1990: 94-95).

⁹ [http://www.cch.unam.mx/mision.php\(06/02/2009\)](http://www.cch.unam.mx/mision.php(06/02/2009))

De esta manera el profesor se convierte en “guía” más que en “maestro”. El docente proporciona las herramientas de investigación que el propio alumno requiere para llegar al conocimiento. El profesor no “imparte la cátedra” no es sólo el transmisor del conocimiento, sino es quien propone experiencias de aprendizaje para resolver problemas; propicia la reflexión por parte del alumno; propone fuentes de información y organiza formas de trabajo. Mientras que el alumno tiene una participación activa tanto en el salón como en la realización de trabajos de investigación, los cuales le permitirán *aprender a aprender* de manera autónoma y como preparación a su ingreso a licenciatura (Bazán, 1990:11).

Los postulados del Colegio de Ciencias y Humanidades son los siguientes:

1. *Aprender a Aprender. Esto significa que el alumno será capaz de desarrollar una autonomía que le permita adquirir los conocimientos por cuenta o iniciativa propia de acuerdo con su edad, necesidades e intereses.*
2. *Aprender a Hacer. Esto se relaciona con el desarrollo de habilidades en el alumno para aprender haciendo, es decir, poner en práctica actividades que no solo se limiten a la teoría, sino que se vean materializadas en el laboratorio, en el aula o en determinado campo de estudio.*
3. *Aprender a Ser. La Filosofía del CCH, no sólo se limita a formar futuros profesionistas en el ámbito laboral, sino personas comprometidas con la con valores éticos, cívicos y que puedan ser útiles a la sociedad.*
4. *Alumno crítico. El alumno del CCH debe ser capaz de cuestionar, analizar, proponer y valorar los conocimientos que adquiera de tal manera que su formación no se limite a una labor receptiva - pasiva, sino que sea capaz de interactuar con sus compañeros, su profesor y asimismo, proponga nuevas formas diferentes de llegar a soluciones de problemas determinados*¹⁰

¿Cuál es el Modelo Educativo del CCH?

El modelo educativo del CCH está basado en el concepto de *cultura básica*.

*La cultura básica incluye...todo lo que sirve para saber más individual y socialmente, las habilidades y las técnicas, los procedimientos del trabajo intelectual: leer, utilizar el diccionario, manejar procesadores de palabras, consultar bibliotecas y bancos de información, pero también tomar notas, resumir, glosar, comentar, elaborar ficheros, interpretar tablas y gráficas, preparar un manuscrito, corregir, escuchar, discutir, acordar.*¹¹

Es decir, en este ciclo el alumno desarrolla las habilidades necesarias para enfrentarse en un futuro a situaciones de vida universitaria en la carrera que va a elegir.

¹⁰ <http://www.cch.unam.mx/mision.php>

¹¹ (Bazán, b:3) http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txtl.htm (26/06/2007)

Cada una de las materias que se imparten en el CCH concede un gran peso a la investigación bibliográfica, al trabajo en equipo, así como a la necesidad de exponer frente a clase. Ya que, como su nombre lo indica, el Colegio de Ciencias y Humanidades se enfoca a cuestiones no únicamente de las llamadas “ciencias exactas”, sino que concede un gran peso a las Humanidades.

Una de las características que distinguen al Colegio de Ciencias y Humanidades de otros bachilleratos lo hacen innovador y de los mas adecuados pedagógicamente en México y América Latina, es su modelo educativo, el cual es de cultura básica, propedéutico y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación.¹²

Para lograr esta cultura, el docente busca desarrollar en el estudiante las habilidades que le permitirán a este último investigar en diferentes fuentes y alejarse de la cátedra tradicional de décadas anteriores, en la cual, el profesor era poseedor de la verdad absoluta y el alumno tomaba el rol de mero receptor de conocimientos. Toda vez que este modelo trata de romper con la forma tradicional de enseñanza, es esencial la lectura como medio para adquirir el conocimiento.

El CCH cuenta con aproximadamente un millón de libros de libre consulta en biblioteca y con préstamo a domicilio para que los alumnos puedan lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.¹³

¿Cuál es el actual plan de estudios del CCH? Luego de más de veinte años de haber iniciado su labor y en respuesta a nuevos escenarios sociales, así como al compromiso y necesidad de actualización permanente que demanda el colegio, fue necesario hacer cambios y ajustes. En ese nuevo contexto fueron aprobados el Plan y los Programas de Estudio Actualizados (PEA) del CCH en 1996¹⁴. Esta es la base de los programas que se siguen hasta la fecha en las diferentes materias de este sistema educativo. No obstante las modificaciones, el PEA sigue sustentando el aspecto formativo del enfoque constructivista y cognoscitivo original que promueve el desarrollo de habilidades que permitan al alumno analizar, criticar, proponer e investigar aplicando sus conocimientos conceptuales,

¹² <http://www.cch.unam.mx/modelo.php> (06/02/2009)

¹³ (<http://www.cch.unam.mx/modelo.php>) (06/02/2009)

¹⁴ Gaceta CCH, Año XXII, 11 de julio de 1996, Universidad Nacional Autónoma de México, pp.1-2.

procedimentales y actitudinales. Es decir, el PEA retoma los cuatro elementos estructurales y principales del Colegio de Ciencias y Humanidades original de 1971 a saber:

- 1 *La noción de cultura básica*
- 2 *La organización académica por áreas*
- 3 *El alumno como responsable de su formación y*
- 4 *El profesor como orientador del proceso de aprendizaje.*¹⁵

De acuerdo con dicho documento, la propuesta metodológica se basa en que el alumno cuente con una cultura suficiente, basada no meramente en la adquisición de conocimientos de manera memorística, sino desarrollar en él habilidades que le permitan reflexionar acerca de la investigación que está realizando y cómo la está llevando a cabo. Es decir, esta visión de enseñanza considera que el alumno es alguien capaz de aprender por sí mismo, formarse un juicio, defender sus puntos de vista y argumentar acerca de su posición.

De esta manera el plan de estudios se divide en cuatro grandes áreas:

- **Matemáticas:** Esta área es básica pues ayuda a los alumnos a lograr un pensamiento crítico por medio de la lógica matemática considerándola como una ciencia de apoyo para resolver problemas.

*En esta área se enseña a los alumnos a percibir esta disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades del los hombres de conocer y descubrir su entorno físico y social; así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo*¹⁶

- **Ciencias experimentales:** Esta área incluye las materias de Física, la Química y Biología. Gracias a estas materias se pueden entender de forma racional los fenómenos de la naturaleza, y los componente de la misma; su relación con el entorno, la ecología, el origen de la vida, la evolución de las especies y otros elementos que forman parte de nuestro planeta a niveles macro y micro.
- **Histórico- social:** Esta área es otro pilar dentro del plan de estudios ya que permite al alumno comprender las raíces históricas y culturales de donde provenimos. Las asignaturas que aquí se incluyen permiten a los estudiantes analizar y comprender los problemas históricos de México y el mundo a través de la historia del pensamiento del hombre.

¹⁵ (Plan de Estudios Actualizado, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. UNAM, 1996.)

¹⁶ <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios.php> (05/02/2009)

Esta área resulta fundamental para que los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico, de los procesos sociales, del pensamiento filosófico y cultural de la humanidad.

- Talleres de lenguaje y comunicación: Esta área le permite al alumno comprender la importancia del idioma como base de la comunicación oral y escrita, además será capaz de hacer uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos. En la lengua materna desarrollará las habilidades comunicativas necesarias relacionadas con la redacción y la lectura; en la lengua extranjera (inglés o francés) desarrollará habilidades para comprender los sistemas de signos visuales y escritos de una lengua extranjera (LE).

Para el primero y segundo semestres son seis asignaturas obligatorias, además de cursar la materia de computación en el primer o segundo semestre, según se asigne en la tira académica. Para tercer y cuarto semestres también cursarán seis asignaturas en cada uno de ellos. Y para quinto y sexto cursarán siete asignaturas por cada una de los semestres, las cuales podrán ser elegidas por ellos mismos de acuerdo con sus inclinaciones profesionales.¹⁷

En lo que respecta a la asignatura de inglés: ¿Cómo se ubica la materia de inglés en el Plan de Estudios?

2.3 LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EL CCH

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se imparte la materia de inglés en su modalidad de Comprensión de Lectura. Los objetivos del plan de estudios se cubren mediante la lectura de textos que aparecen en los libros preparados por los propios profesores de inglés. Para tener una idea del contexto que envuelve a uno de nuestros temas centrales (la comprensión de lectura de textos en inglés) es necesario conocer el plan de estudios donde se ubica la asignatura, su relación interdisciplinaria con las otras, las subsecuentes y posteriores y su ubicación general en el currículo del CCH.

¹⁷ <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios.php> (06/02/2009)

Con esta intención presentamos el siguiente cuadro donde se muestra la ubicación de la materia de inglés en los primeros cuatro semestres de plan de estudios del CCH. En él se muestra el número de horas que se imparte a la semana y las demás asignaturas que conforman cada semestre.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH							Horas
PRIMER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS I	TALLER DE CÓMPUTO	QUÍMICA I	HISTORIA UNIVERSAL I	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	INGLES I o FRANCÉS I	
HORAS	5	4	5	4	6	4	24
SEGUNDO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS II	TALLER DE CÓMPUTO	QUÍMICA II	HISTORIA UNIVERSAL II	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	INGLES II o FRANCÉS II	
HORAS	5	4	5	4	6	4	24
TERCER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN III	INGLES III o FRANCÉS III	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CUARTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN IV	INGLES IV o FRANCÉS IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29

Fuente: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios.php> (05/02/2009)

Como podemos observar, inglés se ubica en los primeros cuatro de seis semestres. El objetivo de la materia, como lo indica el Plan de Estudios Actualizado (1996:68-70) es “desarrollar en el alumno las habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender textos auténticos en inglés, así como manejar la información obtenida para satisfacer sus necesidades académicas”.

Lo cual significa que la comprensión de lectura se concibe como un proceso activo desarrollado en los cuatro semestres para “dar sentido a lo que el autor expresa en la lengua inglesa” como también se menciona en dicho texto.

La materia de inglés se imparte 64 horas por semestre. Al final suman 256 horas en total de los cuatro semestres. En los dos últimos semestres de CCH no se imparte la asignatura de inglés. Ahora bien:

¿Cómo se desarrolla una clase de inglés en el CCH?

La materia de inglés, de acuerdo con el PEA, está enfocada en desarrollar en los alumnos las estrategias para comprender un texto escrito en inglés. Para lograr este objetivo, el alumno estudia cuatro semestres dicha materia, es decir: Comprensión de Lectura en Inglés I, II, III y IV.

Las clases se basan en realizar actividades de prelectura, lectura y post lectura. En la mayoría de los casos los profesores utilizan los diferentes libros de texto que el mismo colegio elabora o en textos variados que el profesor aporta. En general se trabaja en clase con temas de cultura general con textos que buscan ser de interés para los alumnos.

Respecto a los textos en inglés, en ocasiones se trabaja con biografías, hechos históricos, cuentos cortos, leyendas populares, canciones, etc.

Para llevar acabo dichas actividades el profesor en ocasiones opta por algunas de las siguientes opciones:

- ✓ Exposición por parte de los alumnos como introducción o complemento a desarrollar en clases
- ✓ Trabajo en equipos de cuatro ó cinco alumnos
- ✓ Trabajo en parejas
- ✓ Trabajo individual y posterior resolución de la tarea asignada
- ✓ Elaboración de redes semánticas
- ✓ Investigación en biblioteca
- ✓ Elaboración de organizadores gráficos

- ✓ Investigación en Internet
- ✓ Investigación hemerográfica
- ✓ Visitas a lugares como museos o exposiciones como actividad de post lectura
- ✓ Elaboración de carteles temáticos
- ✓ Asistencia a proyecciones de cine como actividad de post lectura
- ✓ Uso del video como fuente de información para ver documentales, cortos, biografías.
- ✓ Participación en actividades culturales relacionadas con festividades (Halloween, San Valentín, Navidad, Día de Muertos).
- ✓ Uso de canciones para reforzar los temas vistos en clases.

Los temas anteriores son comunes en los cuatro semestres, durante los cuales se imparte la materia. Cada uno de ellos se integra de acuerdo con los tiempos y unidades establecidas.

Ahora ya podemos tener una idea general de los antecedentes del Colegio; de la materia de inglés y del tipo de actividades que se practican durante los cuatro semestres. En nuestro siguiente capítulo trataremos de entrelazar los tres ejes motivo de nuestra investigación: el *enfoque intercultural*, la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés y el Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPÍTULO 3

EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL PRIMER SEMESTRE DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

“- ¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,
¿cuándo somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos
a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida -pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos-,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro
salir de mi, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más lejos,
fuera de ti, de mi, siempre horizonte,
vida que nos desvive y enajena
que nos inventa un rostro y lo desgasta
hambre de ser, o muerte, pan de todos,

Octavio Paz

3.1 EL PROGRAMA Y LOS LIBROS DE TEXTO DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DEL PRIMER SEMESTRE EN EL CCH

Para el primer semestre de comprensión de lectura en inglés el programa del Colegio contempla el siguiente objetivo general:

*El alumno iniciará su desarrollo como lector autónomo, al utilizar sus estrategias de lectura y vocabulario, así como conocimientos discursivos y lingüísticos, que le permitan realizar la lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda en textos escritos en lengua inglesa, auténticos y de estructura sencilla.*¹⁸

Este objetivo general está dividido en cuatro unidades cada una con sus propósitos específicos:

Unidad 1: "Valorará la relevancia del proceso de lectura y conocimientos lingüísticos en lengua materna.

Reconocerá la importancia y utilidad de comprender textos en lengua inglesa para apoyar su desarrollo académico."¹⁹

Unidad II: "Utilizará estrategias de lectura para distinguir los elementos del proceso de comunicación e identificar la función comunicativa de los textos en inglés".²⁰

Unidad III: "Utilizará estrategias de vocabulario para resolver problemas semánticos. Asimismo, identificará estructuras lingüísticas para facilitar su lectura en lengua inglesa".²¹

Unidad IV "Reconocerá, mediante la lectura de búsqueda, elementos discursivos y lingüísticos para tener un primer acercamiento a la cohesión textual".²²

¹⁸ Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I a IV. UNAM, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, p12.

¹⁹ Ibidem p 13

²⁰ Ibidem p 16

²¹ Ibidem p 20

²² Ibidem p 22

Como podemos deducir de los objetivos, en el primer semestre se trata de introducir al alumno al desarrollo de estrategias que le permitan eventualmente ser un lector exitoso en inglés. Esto es, lograr trascender las barreras de la lengua extranjera. Para cuando un alumno llega al CCH, ya ha pasado por la experiencia de ser lector, pero la mayoría de las veces no con mucho éxito aún en la lengua materna, el español.

Así pues, ahora nos avocaremos a la revisión y análisis de los libros de texto utilizados en el primer semestre. Trataremos de buscar cómo se manifiesta la interculturalidad en estos libros preparados por profesores del mismo Colegio. Son tres los ejemplares a revisar:

Habilidades básicas para la comprensión de lectura en inglés

Building reading strategies

Let's read in English. Comprensión de lectura en inglés

Los tres libros siguen los lineamientos del programa de inglés del primer semestre. Aunque con algunas variaciones, su formato es muy similar. Cubren los objetivos particulares del programa siguiendo el mismo orden. Aunque con diferente énfasis los tres persiguen el desarrollo de las habilidades que harán de los alumnos lectores más eficientes. Estas habilidades se ubican en dos campos: habilidades de comprensión de vocabulario y habilidades de comprensión de lectura. Las primeras tienen como principal objetivo superar la barrera de enfrentarse a textos escritos en una lengua que no es la nuestra. El segundo grupo de habilidades permitirá abordar la lectura tomando una cierta distancia del texto que permita la comprensión global del texto. Para lograr el desarrollo de estas habilidades se fomenta en el alumno el trabajo desarrollando algunas de las siguientes estrategias:

Estrategias de comprensión de vocabulario:

- Comprensión de palabras conocidas
- Comprensión de cognados y falsos cognados
- Comprensión de afijos y sufijos
- Comprensión de sinónimos y antónimos

- Comprensión de conectores lógicos
- Importancia de las palabras que se repiten en un texto
- Inferencia del significado de palabras desconocidas a partir de su contexto y función gramatical
- Polisemia
- Agrupamientos léxicos

Estrategias de comprensión de lectura:

- Contextualización del material
- Uso de elementos paralingüísticos del texto
- Uso de conocimientos previos
- Predicción
- Tolerancia a la incertidumbre
- Relectura
- Selectividad
- Interpretación de información no verbal: tablas y diagramas
- Uso de puntuación y abreviaturas
- Uso de conocimientos retóricos: ejemplificación, definición, proceso, clasificación, descripción, argumentación y narración
- Uso de sintaxis
- Uso de referentes contextuales
- Reconocimiento de la cohesión de un texto

En general el tipo de texto usado en los libros son en su mayoría auténticos, es decir, fueron escritos en inglés, no fueron diseñados para la enseñanza de una segunda lengua; son cortos (una cuartilla); diversos temas de interés general para los adolescentes.

En apariencia los textos sólo cubren aspectos lingüísticos y de comprensión de lectura. Podría parecer ocioso tratar de integrar el componente intercultural en la comprensión de lectura, toda vez que se trata sólo de obtener información, especialmente en el área de inglés científico donde se cree que el inglés es neutro, es decir, no cargado con

determinantes culturales, porque podría asumirse que las ciencias básicas implica que no están afectadas por cuestiones de relatividad cultural.

No obstante, “toda actividad comunicativa implica un contexto cultural, el cual debe ser analizado para que tenga sentido” (Corbett, 2003: 69).

La cultura está ahí, subyace en cada texto porque conlleva implícita la expresión de una cultura en un momento determinado, es cuestión de querer o saber verla, de hacerla explícita para entablar una relación intercultural con los textos. ¿Cómo podemos verla? ¿De qué manera nos ayudaría destacar el factor cultural para lograr nuestra meta final de ser lectores eficientes en inglés?

3.2 LA COMPRESIÓN DE LECTURA Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Empecemos por recordar que, como apuntamos en el primer capítulo de este trabajo, el *enfoque intercultural* tiene como interés central la comunicación cara a cara entre individuos, en cursos de inglés en las cuatro habilidades. De hecho, Corbett es el único autor que dedica un apartado al uso de material impreso desde una perspectiva intercultural. Aunque este autor utiliza la lectura como un paso previo a la enseñanza de la redacción en la lengua meta, podemos rescatar varios aspectos de su exposición que nos son de utilidad en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura en el CCH.

Corbet (2003) propone el análisis de los géneros de los textos escritos. Destaca tres enfoques de género: el sistémico-funcional, el de la lingüística aplicada y el enfoque retórico.

El sistémico-funcional sólo se constriñe a la organización del texto. Asume que la cultura está depositada en el texto y que realizando un análisis de cómo éste está organizado, pueden quedar explícitas las expectativas y valores tanto de los lectores como de los escritores. Es decir, deposita todo el peso en el texto en sí (Corbett, 2003: 72).

La lingüística aplicada, por su parte, analiza el texto, pero recurre a aspectos de la etnografía y la sociolingüística. Va más allá del texto, para observar la organización social de la comunidad que lo produce y a la que va dirigida. Esto es, cómo ven y reciben el mensaje aquellos a quienes va dirigido (Corbett, 2003: 72).

Por su parte el enfoque retórico se preocupa principalmente por dilucidar que tan persuasivos son los textos para lograr sus metas sociales (Corbett, 2003: 73). El interés está en los textos como resultado de interacciones sociales específicas en las que un individuo o un grupo buscan persuadir o convencer a otro o a otros de la validez de sus argumentos (Corbett, 2003: 72). Como podemos observar, lo relevante en este análisis es la organización social. Por ejemplo, Bazerman (citado por Corbett, 2003: 74) considera que los temas y la forma de tratarlos evolucionan como resultado de los cambios que se presentan en las diferentes disciplinas. De aquí se sigue que si lo nodal está en la organización social, entonces nos remite a las “comunidades discursivas” que producen y a las que van dirigidas los textos.

Las “comunidades discursivas” son comunidades subculturales que se caracterizan principalmente por tener metas e intereses comunes (Corbett, 2003: 74). Los grupos subculturales pueden ser aquellos conformados por la comunidad científica, gente de negocios, aficionados al fútbol o los seguidores de una moda musical entre muchos otros. Abordar la lectura haciendo explícito el reconocimiento de los diferentes géneros nos permite apreciar en qué medida y cómo los autores a través de sus textos logran su función comunicativa.

Los libros de texto del primer semestre, sin hacerlo explícito, toman una perspectiva intercultural que nos permite vincular la enseñanza de la lectura con los propósitos o funciones comunicativas de los textos.

Los libros dedican una sección a la pre-lectura. La finalidad de esta sección es activar los conocimientos previos de los estudiantes, es decir los esquemas que ellos por su experiencia ponen en marcha al reconocer el tema de un texto. Se les da a los alumnos un tiempo para realizar una lectura de ojeada para analizar el título, las ilustraciones, los cuadros y los componentes del proceso de comunicación (autor, fecha, fuente), así como palabras cuyo significado conocen o localizar cognados (palabras con el mismo significado y estructura similar en español e inglés) para facilitar su acceso al cuerpo del texto. Esta es una etapa muy importante pues ayuda a vencer la ansiedad que genera lo desconocido.

Predispone a una lectura más fluida al descubrir que se tienen conocimientos con los cuales vincular la nueva información.

Se lleva a cabo una lectura selectiva para localizar información concreta (fechas, nombres o lugares) o bien una lectura de búsqueda para encontrar información a preguntas concretas. Además, como apuntábamos anteriormente, hay una sección de aspectos lingüísticos, esto es la gramática propiamente dicha.

La fase de poslectura es de gran relevancia porque es aquí donde podemos cuantificar, analizar, jerarquizar, organizar y manejar la información obtenida. Se requiere del alumno que ponga en práctica sus habilidades para jerarquizar la información para comentarla, vaciarla en un organizador gráfico, y sobre todo manifestar su opinión.

En mayor o menor medida todos los libros de texto revisados llevan a cabo estas tres fases del proceso de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés.

3.3 PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE LECTURA INTEGRANDO EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Abordar la lectura haciendo explícito el reconocimiento de los diferentes géneros, su función comunicativa, las intenciones del autor, si las logra o no y cómo lo hace, pero sobre todo cuáles son los determinantes sociales que inciden tanto en la creación de un texto (su formato); el autor y cómo él mismo visualiza su rol social, a la vez que tomar conciencia de nosotros como lectores en un determinado contexto social, nos permitirá tomar distancia, esto es, descentralizarnos de nuestra cultura, reconocer nuestros rasgos etnocéntricos. No negar nuestros valores sino tomar conciencia de ellos para analizarlos.

Ahora bien, *¿cómo se pueden fomentar o promover los aspectos positivos del enfoque intercultural?*

En primer término nombrándolos. Hacer explícitas las variaciones debido a factores culturales e ideológicos. Como afirma Freire “no hay texto sin contexto” (1984:119); considerar su propósito; público al que está dirigido; así como las expectativas de la institución o empresa que lo avala, haciendo énfasis en los valores que subyacen al mensaje

escrito. Poner a los alumnos en contacto con textos típicos y atípicos de un mismo género para observar las variantes.

Se trata en suma, de desarrollar en el estudiante la capacidad de hacer explícita la relación entre los textos escritos y la comunidad discursiva (el subgrupo cultural) de la cual se origina (Corbett, 2003: 89).

Lo anterior en cuanto a los textos, pero ¿qué hay en cuanto a los lectores?

Es innegable que abordar la lectura integrando una perspectiva intercultural exige un mayor compromiso tanto del profesor como de los estudiantes. Involucrarse tanto en los temas como a nivel personal en cuanto a las responsabilidades respecto a su aprendizaje.

Debe darse más tiempo a la reflexión. Educarnos a este respecto sería entender que no es un tiempo perdido, es hacer un espacio que nos sustraiga de la vorágine y el caos de la vida cotidiana.

Corbett (2003) propone echar mano de la etnografía, la sociología y la historia. Personalmente, coincido en que debemos entrenarnos juntos alumnos y profesores en técnicas etnográficas de investigación que beneficien el estudio de una lengua extranjera en el sentido de que nos provee de un contexto. El estudio, no a gran escala, pero sí sistemático de las diversas prácticas culturales es una herramienta útil para conocer y el conocimiento nos ayuda a hacer más manejables los niveles de ansiedad, temor, negación o rechazo que genera lo desconocido.

Algunas de las técnicas etnográficas que menciona Corbett (2003:113) son:

- Descripción detallada de cómo funciona un texto escrito. Observar las comunidades (autor, lector, función comunicativa del texto y propósitos del autor).
- Asociaciones culturales (relacionar y contrastar culturas diferentes)
- Lo que no se debe hacer según las convenciones sociales (manuales de buenos modales)

- Situaciones de conflicto
- Entrevistas con hablantes nativos de la lengua o personas que tengan conocimiento del contexto social donde se habla esa lengua
- Analizar los datos y formar hipótesis
- Reflexionar sobre nuestros propios marcos de referencia y tratar de entender las limitaciones de la evidencia usada para crear la hipótesis

Para efectos de mi práctica docente, la técnica etnográfica que considero más útil en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es la observación sistemática de cómo las personas de diferentes culturas -sean éstas nacionales, profesionales, étnicas u otras- se comunican a través de textos escritos.

Entrenar a los estudiantes en poner atención al significado de las formas en que gente de diversos grupos culturales elige para comunicarse, redundaría en que estén mejor equipados para ser independientes en sus apreciaciones, lectores autónomos, etnógrafos prácticos y estudiantes más eficientes de una lengua extranjera.

Avanzar más allá del texto. Ir a visitar, dentro de nuestra propia ciudad, lugares que guardan alguna relación con lo que se leyó. Por ejemplo, uno de los textos menciona la erupción del Vesubio y sus catastróficas consecuencias para las ciudades de Pompeya y Herculano. Naturalmente no podemos ir a visitar esos lugares, pero sí estamos cerca de un acontecimiento similar, podemos ir a Cuicuilco y observar las consecuencias de la erupción del Xitle.

Podemos realizar entrevistas a extranjeros. Tenemos la fortuna de contar con la cercanía del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). Con la ventaja de que esos estudiantes ya se encuentran inmersos en el contexto social de la Ciudad de México. Otra fuente de información serían los turistas de Coyoacán o San Ángel. Trabajar juntos en el diseño de una entrevista corta que no resulte engorrosa para el entrevistado, pero que sí nos ayude a construir un panorama social diferente al nuestro. (Ver anexos 1 a 4)

Ver y analizar películas o series de televisión, pero integrando ahora nuestras habilidades de observadores cuidadosos. Por qué tal o cual programa tiene o no éxito. Qué parte de la sociedad retratan y cómo lo hacen.

Revisión de tiras cómicas y caricaturas. El humor es una expresión social con connotaciones particulares según el momento y situación histórico-política.

Un *enfoque intercultural* en la enseñanza-aprendizaje del inglés requiere el desarrollo de habilidades de observación, interpretación y conciencia crítica cultural que con mucho rebasan el salón de clase, tiene que ver con nuestra vida personal.

Esto implica promover en el estudiante valores respecto de su actitud hacia las personas a su alrededor y el mundo en general. La tolerancia, no sólo como actitud benevolente sino el compromiso para respetar las diferencias, el reconocer que la diversidad es fuente de riqueza. Ejercer la tolerancia con nosotros mismos, conocernos en nuestros alcances y limitaciones para no tener una actitud de cerrazón de “yo no puedo”, “estoy negado para el inglés”, “odio el inglés porque es gringo y representa la sumisión a otra cultura”.

Los objetivos del programa de inglés para el primer semestre del CCH no están reñidos con la perspectiva intercultural. Sin embargo, para hacer explícito este enfoque, respetando la comprensión de lectura como objetivo central del curso, mi propuesta consiste en dedicar mucha atención a la selección de textos; así como a la manera en que nos aproximamos a ellos, los cuestionamos y reflexionamos en lo que nos exponen para formarnos nuestra propia opinión respecto de un tema.

Así pues, mi propuesta es la siguiente:

- Seleccionar textos que nos proporcionen datos generales del inglés, tales como número de hablantes y lugares en el mundo en que se habla como lengua oficial. Esto permitirá a los alumnos una visión más clara de la importancia de este idioma y no constreñirlo solamente a “lo gringo”, porque muchos estudiantes han desarrollado

prejuicios contra esa cultura y esa predisposición negativa ha sido responsable de muchos fracasos en el intento de aprender inglés.

- Observar mediante la lectura, que el inglés es el medio de expresión de muchas culturas diferentes y no sólo puede usarse para apoyar y justificar una hegemonía económica que ha tenido como resultado la opresión de muchos pueblos. Seleccionar textos que nos den cuenta de cómo, a través de los diferentes momentos históricos, diversas lenguas han tenido la supremacía y lo que esto ha representado. Seleccionar lecturas que nos ayuden a hacer evidente cómo tendemos a hacer ciertas asociaciones con los diferentes idiomas, por ejemplo el caso del francés con el amor o expresiones artísticas; el alemán y palabras relacionadas con la milicia, etc.
- Dedicar tiempo a la lectura, la interpretación, la reflexión y sobre todo al intercambio de ideas entre los alumnos con respecto a artículos, notas, fotografías que nos den cuenta de que el inglés también se encuentra en literatura que en su momento ha sido calificada de subversiva; en los artículos de antropólogos e historiadores que nos dan una visión crítica del mundo; en noticias en los periódicos que nos hablan de minorías y cómo éstas se hacen escuchar aún dentro de los Estados Unidos.
- Preocuparnos por integrar textos de culturas diferentes y no sólo occidentales, pues estas se han erigido en patrón y medida de las otras culturas y de la historia de los demás pueblos; por ejemplo en ocasiones al referirse a la Historia Universal en realidad se habla solamente de la historia de Europa y se califica a otros pueblos de primitivos y bárbaros. Reconocer los aportes de las culturas orientales, la relevancia que éstas han logrado a través de milenios.
- Motivar la participación activa de los estudiantes, que no sólo sean receptores de información, sino que propongan temas relativos a situaciones de interculturalidad. Hacer, por ejemplo, análisis contrastivos entre culturas diversas. Buscar información sobre las festividades y su simbología en las diferentes culturas. Investigar sobre las reglas de etiqueta en diferentes contextos culturales.

- Empezar a formar investigadores, por una parte despertando la curiosidad científica inherente a todo estudioso de un tema. Cuestionar e indagar son pilares en la formación académica. Hacerse preguntas, aprender a plantearlas y desarrollar habilidades de investigación que nos ayuden a responderlas y explicárnoslas. Por otra parte, introducimos al diseño de cuestionarios, sondeos, muestras o pequeñas encuestas a realizar con alumnos del propio plantel y con estudiantes del Centro de Estudios para Extranjeros con quienes tendríamos acceso a puntos de vista muy diversos.

No se puede perder de vista que el objetivo es comprender lo que se lee en inglés, pero el idioma es la herramienta para construir nuevas cosas; es el medio no el fin último. Se trata sí de aprender el inglés, pero para usarlo en la consecución de metas más elevadas. Analizar lo que leemos desde la perspectiva intercultural, esto es, comprendiendo el texto y las condiciones sociales de que es producto tanto en su forma como en su fondo, nos permite tener una visión panorámica que combata el etnocentrismo, esta tendencia a introducir criterios subjetivos es mucho más difícil de evitar mientras menos consciencia se tiene de ella. El que no conoce no re-conoce.

El *enfoque intercultural* nos permite reconocer prejuicios en lugar de ignorarlos, nos provee de las herramientas para verlos en su justa dimensión. Por eso creo que al integrar explícitamente las propuestas didácticas del *enfoque intercultural* se cumple con el objetivo de lograr la adquisición de destrezas en la lengua extranjera. Pero por fortuna no se queda ahí, incide en el reforzamiento de la propia identidad al reconocerla y valorarla. Creo que implica un gran esfuerzo, pero la recompensa es enorme toda vez que hablamos de una experiencia que atañe a la personalidad del individuo en su conjunto. ¡Merece la pena intentarlo!

CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo la intención de dar cuenta de cómo la interculturalidad se manifiesta en los libros de texto de comprensión de lectura en inglés en el primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades. El hilo conductor de la investigación se basó en encontrar la respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible enriquecer la cosmovisión de los alumnos del CCH mediante el *enfoque intercultural* en sus cursos de comprensión de lectura en inglés? Para dar respuesta a esta interrogante me propuse seguir dos ejes: el *enfoque intercultural* y los libros de texto que actualmente se utilizan en el CCH durante el primer semestre de comprensión de lectura en lengua extranjera.

Tenemos así que, para lograr el propósito de la investigación, fue necesario analizar más a fondo el concepto de interculturalidad, pues su integración al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es de reciente aparición. Era de suma importancia conocer los antecedentes y propuestas del *enfoque intercultural* para resaltar los aportes que dicho enfoque puede hacer a la enseñanza del inglés en el CCH. Así como revisar el material de lectura conformado por los libros de texto del primer semestre de lengua extranjera. A la vez que mostrar cómo es que los objetivos del PEA (Programa de Estudios Actualizado) de inglés no son opuestos a la perspectiva intercultural, por el contrario, existen coincidencias.

Para realizar este trabajo de investigación conté con el apoyo del Seminario de Titulación por Tesina de Centro de Estudios de Educación Continua de nuestra facultad. Asistir al seminario me puso en contacto con las nuevas tendencias y métodos de investigación en la Sociología después de tantos años de alejamiento de la carrera. Fue un reencuentro con lo que a investigación social se refiere y significó mucho para lograr vencer los fundados temores de acometer una tarea tan largo tiempo postergada.

Gracias a la actualización metodológica pude darme cuenta de los requerimientos de la investigación que me proponía: la necesidad de utilizar un enfoque cualitativo-inductivo. El cual me ayudó a la revisión de la teoría que me permitió esclarecer el *enfoque intercultural* y cómo éste se ha integrado muy recientemente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Al mismo tiempo que me dio la posibilidad de -partiendo de mi experiencia ante grupos de primer semestre- examinar cómo se desarrollan las clases de comprensión de lectura en inglés. A su vez, pude constatar que al leer textos que abordan o son producto de culturas diferentes a las del alumno, se hace necesaria la utilización del *enfoque intercultural*. Esto con la finalidad de lograr la comprensión de los textos tomando en cuenta la visión cultural que les da origen y por otro lado, enriquecer la cosmovisión de los alumnos.

Me propuse demostrar que la incorporación explícita del *enfoque intercultural* en la enseñanza del inglés para los alumnos del primer semestre del CCH no sólo aumenta las habilidades técnicas para la comprensión de los contenidos académicos propuestos, sino que ofrece herramientas para un mejor desempeño en la vida cotidiana y mejoramiento de la formación integral de los alumnos durante esta importante etapa.

A la luz del análisis realizado me dí cuenta de que la interculturalidad no sólo está dada porque los textos se refieran a culturas muy diferentes sino, como lo apunté en el tercer capítulo, pueden pertenecer a puntos de vista de subgrupos al interior de una misma cultura. Por otro lado encontré en la forma de abordar los textos –sobre todo en las fases de prelectura y poslectura- una perspectiva intercultural, ya que promueven la reflexión analítica. Encontré que los libros de texto no sólo toman en cuenta sino destacan y promueven el estudio y observación de la función social del lenguaje; ejercitan el desarrollo de estrategias sistemáticas de observación. En efecto, alientan la reflexión en aspectos de la propia cultura a contraluz de las manifestaciones escritas de otras culturas u otros grupos subculturales. Como señalaba anteriormente, me proponía revisar únicamente el contenido de los libros, pero después de este análisis descubrí que la interculturalidad está más claramente plasmada en las fases del proceso de lectura.

Los beneficios de haber llevado a cabo esta investigación redundarán sobre todo en un mayor compromiso y mejor desempeño de mi actividad docente en el CCH. Es una modesta contribución a integrar el *enfoque intercultural* a la enseñanza-aprendizaje del inglés en el Colegio, para integrarlo de manera explícita a los programas toda vez que este enfoque es tan reciente en la enseñanza de lenguas y no está pensado en la comprensión de lectura sino en el intercambio comunicativo cara a cara de los estudiantes.

De hecho, llevar a cabo este trabajo a la par que mi labor docente en el Colegio me permitió tomar más conciencia de las dimensiones que ofrece el *enfoque intercultural* para subsanar huecos que existen incluso en la comprensión de lectura en nuestra lengua materna. Los estudiantes en muchos casos no tienen el dominio de las estructuras básicas de nuestra lengua que les permitan ser lectores eficientes en español. En un número alarmante de casos se nota una cierta inmadurez provocada tal vez por su falta de contacto con el lenguaje estructurado. Ya era preocupante, en generaciones anteriores, que dedicaran demasiadas horas a ver televisión y dieran poco espacio a la lectura, pero al menos tenían forma de internalizar la sintaxis de nuestro idioma. Ahora, con demasiado tiempo dedicado a los videojuegos, por citar algún ejemplo, solamente reciben frases aisladas o bien onomatopeyas en lugar de oraciones estructuradas.

Es cierto, son *lectores de imágenes*, de hecho, todos tenemos que serlo porque nos lo exigen los tiempos actuales. Pero debemos recorrer con ellos el camino de analizarlas. Ayudarlos a tomar conciencia de los detalles que nos permitan descubrir el cómo, por qué y para qué de los mensajes; estar en guardia y poder decidir si los aceptamos o no en lugar de dejarlos pasar a formar parte de nosotros sin cuestionarlos.

Por supuesto también está el temor que causa la incertidumbre de recorrer una nueva senda. Tenemos expectativas, pero no certidumbres acerca de lo que vamos a encontrar, el reto es tanto para profesores como para alumnos. Todo aquello que pudiera hacer tambalear nuestros ya aceptados códigos nos causa cierto escozor o por lo menos cierta incomodidad, pero es la forma de avanzar en el conocimiento.

Por otro lado, si no es en las universidades ¿dónde más podríamos hacer estas investigaciones? Solamente en instituciones como la UNAM, con su tradicional preocupación por investigar, analizar e integrar nuevas corrientes en todos los campos del conocimiento se da cabida a quienes están interesados en la dedicación y estudio de nuevas formas de conocer. En el área de la enseñanza del inglés las escuelas comerciales no tienen estos objetivos, no se cuestionan. Las más de las veces su fin principal es lograr un hablante lo más parecido a un hablante nativo, *aunque le lastime el zapato*. La cultura está confinada a manifestaciones folclóricas o de la gastronomía.

Así pues, este trabajo es sólo una primera aproximación para hacer la intersección entre dos ejes: la interculturalidad y la enseñanza del inglés en el CCH. Por supuesto, se requiere de estudios más profundos en la materia y de la participación de personas más experimentadas y mejor preparadas en este tema, pero un primer paso siempre es importante.

Anexos

Anexo 1

Ejemplo de una clase integrando el *enfoque intercultural*

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL SUR
DEPARTAMENTO DE INGLÉS**

Nivel: Inglés I

Nombre del Profesor: Lourdes Hernández B.

Nivel de comprensión del tema: Introducción X Reforzamiento ____ Reciclaje ____
Tiempo: 120 minutos Número de Alumnos: 30 a 40

PROPÓSITO: el alumno reconocerá, mediante la lectura de búsqueda, elementos discursivos y lingüísticos para tener un primer acercamiento a la cohesión textual.

APRENDIZAJE: el alumno identificará elementos de cohesión (pronombres complementarios, pronombres posesivos y adjetivos posesivos) para reconocer relaciones de sustitución dentro de un texto en inglés.

PLAN DE CLASE

Primera sesión

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FASE	ESTRATEGIAS DE LECTURA	ACTIVIDADES DEL PROFESOR	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIALES	ORGANIZACIÓN GRUPAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
Prelectura	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Componentes del proceso de comunicación ❖ Conocimientos previos ❖ Predicción del tema. 	Introducir el tema del texto por medio de preguntas a los alumnos.	Realizar una lectura de ojeada.	Lectura: <i>Aspects of Chicano art.</i>	Clase total	10 min.	Predicción del tema
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establecer propósitos de lectura. ❖ Elaboración de hipótesis ❖ Predicción lingüística y de contenido 	Hacer preguntas específicas acerca del texto.	Realizar una lectura selectiva para responder las preguntas.	Ejercicios del libro pág. 92-93	Trabajo en parejas	40 min.	Respuestas y parte del texto donde encontraron la información.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establecer propósitos de lectura. ❖ Predicción lingüística y de contenido ❖ Tolerancia a la incertidumbre 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Definición del término referencia anafórica. ➢ Explicación y uso de los pronombres complementarios y posesivos. ➢ Definición y uso de adjetivos posesivos. 	Realizar una lectura de búsqueda para reconocer los términos introducidos así como su aplicación.	Análisis cuadro p. 94. Ejercicios p. 94	Grupos de cuatro y clase total	40 min.	Verificar o corregir respuestas. Análisis de los posibles errores
Poslectura	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Confirmar o rechazar hipótesis ❖ Búsqueda de fuentes de información afines al tema ❖ Buscar y seleccionar recursos para completar tareas 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Resaltar el aspecto intercultural que subyace al texto ➢ Formular preguntas para destacar aspectos de la cultura chicana ➢ Proponer investigación acerca del tema ➢ Proponer un pequeño sondeo con estudiantes del CEPE. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Describir el contexto socio-cultural del arte chicano ○ Predicción de temas o aspectos del arte chicano ○ Elaborar un cuestionario para aplicar a los alumnos del CEPE 	Sitios en Internet Grabadora o teléfono celular. Computadora y CD. Tarjeta con Cuestionario para aplicar (Anexo 2)	Trabajo individual y en grupos de cuatro	30 min.	Presentación en la siguiente clase.

**PLANTEL SUR
DEPARTAMENTO DE INGLÉS**

Nivel: Inglés I

Nombre del Profesor: Lourdes Hernández B.

Nivel de comprensión del tema: Introducción X Reforzamiento ____ Reciclaje ____
Tiempo: 120 minutos Número de Alumnos: 30 a 40

PROPÓSITO: El alumno reconocerá la importancia de destacar el aspecto social del lenguaje expresado en un texto escrito.

APRENDIZAJE: El alumno identificará las fuentes de información pertinentes para las tareas que desea realizar, así como seleccionar la forma apropiada para presentar la información obtenida.

PLAN DE CLASE

Segunda sesión

FASE	ACTIVIDADES DEL PROFESOR	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIALES	ORGANIZACIÓN GRUPAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
Poslectura	Organizar la presentación de los trabajos de los alumnos A. Recolección de datos 1) ¿Qué encontraron en la red? 2) ¿Cómo lo hicieron? 3) ¿A qué conclusiones llegaron? B. Aplicación del cuestionario. 1) ¿Fue difícil encontrar estudiantes que quisieran responder? 2. ¿Cómo lo lograron?	1. Proporcionar una lista de los sitios de Internet que consultaron 2. ¿Cómo organizaron el trabajo? 3. Reseñar cual fue su experiencia con la aplicación del cuestionario 4. ¿Cuáles fueron sus hallazgos? 5. ¿Cómo organizaron la información?	- fotografías de celular, - power point, - fotocopias, - grabadora - proyector - laptop	Grupos de 4	10 min.	Revisar presentación
Poslectura	Pedir voluntarios o asignar dos equipos para exponer ante grupo	Exponer frente a grupo y responder preguntas de sus compañeros de clase	fotografías de celular, - power point, - fotocopias, - grabadora - proyector - laptop	Grupos de cuatro y clase total	40 min	Claridad en la exposición e integración de todo los aspectos
Poslectura	➤ Organizar la presentación de los trabajos en las mesas de los alumnos	Los equipos de la derecha observan los trabajos de sus compañeros de la fila izquierda, hacen preguntas y comentarios. Y luego viceversa.	- fotografías de celular, - power point, - fotocopias, - grabadora - proyector - laptop	Grupos de cuatro y clase total	40 min.	Trabajos presentados cumplan con los requisitos señalados
Poslectura	➤ Promover en los alumnos la reflexión personal sobre la experiencia: 1. ¿Cómo calificas tu desempeño? 2. ¿Qué harías de manera diferente? 3. ¿Cómo lo harías? Solicitar la elaboración de un cuadro "KWL". 4. Conclusiones	○ Redactar una opinión personal acerca de la actividad (dos a tres párrafos) ○ Leer uno o dos comentarios al resto de la clase ○ Elaboración de un cuadro "KWL".	Hojas blancas y bolígrafo	Trabajo individual y posteriormente clase total	30 min.	Auto evaluación y comentarios finales

Anexo 2

Propuesta de cuestionario para aplicar a alumnos del CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros).

Nombre: _____
Edad: _____
País: _____
Tiempo de estancia en México: _____
Área de estudio: _____
1. ¿Podrías definir lo que es un <i>Chicano</i> ?

2. ¿Qué has escuchado acerca del <i>Arte Chicano</i> ?

Anexo 3

Algunas imágenes del Arte Chicano en Internet









Anexo 4

Cuadro KWL (Variación)

Lo que sabía	Lo que investigué	Lo que aprendí

¿Cómo cambió mi perspectiva del arte chicano y la cultura que le da origen, después de realizar esta actividad?

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, Peter et al.** (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings*. Intercultural press, Estados Unidos,.
- Bennett, Milton.** (1998). *Basic concepts of intercultural communication selected readings*. Intercultural Press, Estados Unidos.
- Besalú, Xavier et al** compiladores. (1998). *La Educación Intercultural en Europa. Un Enfoque Curricular*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona, España.
- Byram, Michael.** (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd. Reino Unido.
- CCH, UNAM.** (1990). *Nacimiento y Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades, México.
- Colectivo Amani.** (2004). *Educación Intercultural. Análisis y Resolución de Conflictos*. Editorial Popular, España.
- Corbett, John.** (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters Ltd. Reino Unido.
- Corominas, Joan.** (1973). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos, S. A. España.
- Dieterich, Heinz.** (2007). *Nueva Guía para la Investigación Científica*. Ariel, México.
- Esquivel Millán, Lilia et.al.** (en revisión). *Let's read in English. Comprensión de Lectura en Inglés*. UNAM, México.
- Fernández de Lara, Adriana y Huarte, Clara.** (2005). *Habilidades básicas para la comprensión de lectura en inglés*. 3ª. Editorial Limusa, México.

- Freire, Paulo.** (1984). "La importancia del acto de leer" en *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México.
- García Canclini, Néstor.** (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa, Barcelona, España.
- Gudykunst, William y Young, Kim.** (2003). *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*. McGraw Hill, Estados Unidos.
- Hernández Sampieri, Roberto et al.** (2007). *Metodología de la investigación*. Carta Edición. McGraw Hill, Estados Unidos.
- Khols, R y Knight, J.** (1994). *Developing Intercultural Awareness*. Intercultural Press, Estados Unidos.
- López Tapia, Alfonso** (coordinador). (1994). "Capítulo 2 *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, México.
- Martin, Judith y Nakayama, Thomas.** (2004). *Intercultural Communication in Context*. McGraw Hill. Nueva York.
- McEntee, Eileen.** (1998). *Comunicación Intercultural. Bases para la Comunicación Efectiva en el Mundo Actual*. McGraw Hill, México.
- Méndez Rodríguez, Alejandro y Astudillo, Marcela.** (2008). *La investigación en la Era de la Información: Guía para realizar la bibliografía y fichas de trabajo*. Trillas, México.
- Moliner, María.** (1998). *Diccionario del uso del español*, 2 vols. Gredos. Madrid, España.
- Olivé, León.** (2004). *Interculturalismo y Justicia Social*. UNAM, México.

Oliveras Vilaseca, Angels. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos.* Editorial Edinumen, España.

Pons, Ignacio. (1993). *Programación de la Investigación Social.* Centro de Investigaciones Sociológicas. España.

RAE. (2001). *Diccionario de la Lengua Española.* Espasa Calpe, S.A. España.

Ruiz, Rosaura; Ortega, Lidia; Arnaud, Alfredo. (2008). *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su Bachillerato.* UNAM. Secretaría de Desarrollo Institucional. México, 2008.

Samovar, A. Larry y Porter, Richard. (1994). *Intercultural Communication: A Reader.* International Thomsen Publishing. Estados Unidos.

Schmelkes, Sylvia. “Educación Intercultural” en diplomado Derecho y Cultura Indígena, Asociación Mexicana de Naciones Unidad y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México, D.F. septiembre 28, 2001.

Seco, Manuel. (1998). *Diccionario de Dudas de la Real Academia Española.* Espasa Calpe, S.A. España.

Seelye, H.N. (1993). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication.* National Textbook Company, Estados Unidos.

Ureña Contreras, Elena y Medina Cervantes, Gloria. (2007) *Building reading strategies.* 2ª Editorial UNAM, México.

FUENTES DE CONSULTA ELECTRÓNICA

<http://proccha.atspace.org/historia/hisCCH.htm> :

http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6/10.htm (06/02/2009)

<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php> (06/02/2009):

<http://www.cch.unam.mx/mision.php> (05/02/2009)

<http://www.cch.unam.mx/mision.php> (06/02/2009)

<http://www.cch.unam.mx/mision.php>

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txtl.htm (26/06/2007).

<http://www.cch.unam.mx/modelo.php> (06/02/2009)

<http://proccha.atspace.org/historia/hisCCH.htm> :

http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6/10.htm (06/02/2009)

<http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php> (06/02/2009):

<http://www.cch.unam.mx/mision.php> (05/02/2009)

<http://www.cch.unam.mx/mision.php> (06/02/2009)

<http://www.cch.unam.mx/mision.php>

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txtl.htm (26/06/2007).

<http://www.cch.unam.mx/modelo.php> (06/02/2009)

<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios.php> (05/02/2009)